

TẠP CHÍ NGHIÊN CỨU NƯỚC NGOÀI

VNU JOURNAL OF FOREIGN STUDIES

ISSN 2525-2445

Xuất bản 01 kỳ/02 tháng

Ấn phẩm của **Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài**, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Bản quyền đã được bảo hộ. Nghiêm cấm mọi hình thức sao chép, lưu trữ, phổ biến thông tin nếu chưa được **Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài** cho phép bằng văn bản. Tuy nhiên, việc sao chép độc bản các bài báo nhằm mục đích học tập hoặc nghiên cứu có thể không cần xin phép. Việc sao chép các hình ảnh minh họa và trích đoạn bài báo phải được sự đồng ý của tác giả và phải dẫn nguồn đầy đủ. Việc sao chép số lượng lớn bất kỳ nội dung nào của tạp chí đều phải được **Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài** cho phép theo đúng qui định của pháp luật Việt Nam.

Published by the **VNU Journal of Foreign Studies**, University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise without the written permission of the **VNU Journal of Foreign Studies**. However, single photocopies of single articles may be made for private study or research. Illustrations and short extracts from the text of individual contributions may be copied provided that the source is acknowledged, the permission of the authors is obtained and the **VNU Journal of Foreign Studies** is notified. Multiple copying is permitted by the **VNU Journal of Foreign Studies** in accordance with the Vietnamese Laws.

Tổng biên tập/Editor-in-Chief

Lâm Quang Đông

Hội đồng biên tập/Editorial Council

Lâm Quang Đông (*Chủ tịch/Chairman*)

Nguyễn Hoàng Anh

Lê Hoài Ân

Mai Ngọc Chừ

Diana Dudzik

Lê Hoàng Dũng

Nguyễn Văn Hiệp

Nguyễn Hòa

Phan Văn Hòa

Đinh Thị Thu Huyền

Nguyễn Văn Khang

Bảo Khâm

Phạm Quang Minh

Đỗ Hoàng Ngân

Park Ji Hoon

Trần Hữu Phúc

Trần Văn Phước

Nguyễn Quang

Trịnh Sâm

Shine Toshihiko

Ngô Minh Thủy

Nguyễn Lân Trung

Hoàng Văn Vân

Nguyễn Ngọc Vũ

Zhou Xiaobing

Giấy phép hoạt động báo chí in
Số 550/GP-BTTTT ngày 09/12/2016
của Bộ Thông tin và Truyền thông

Ban Trị sự/Administration Board

Nguyễn Thị Vân Anh

(*Thư ký Tòa soạn/Secretary*)

Trần Thị Hoàng Anh

Tạp chí *Nghiên cứu Nước ngoài*, Tầng 3, Nhà A1, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

* ĐT.: (84-24) 66886972

* Email: tapchincnn@gmail.com / tapchincnn@vnu.edu.vn

* Website: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>

TẠP CHÍ NGHIÊN CỨU NƯỚC NGOÀI

Tập 37, Số 5, 2021

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- 1 **Nguyễn Quang**, Hệ qui chiếu được đề xuất cho nghiên cứu tương đồng-dị biệt trong giao tiếp giao văn hoá và sự cố dụng học trong giao tiếp liên văn hoá: Qui chiếu biểu hiện (văn hoá) (bài 2) 1
- 2 **Thân Thị Mỹ Bình**, Nghiên cứu việc sử dụng giáo trình, tài liệu bằng tiếng Nhật trong dạy và học các môn chuyên ngành Nhật Bản học: Thực trạng và giải pháp 30
- 3 **Nguyễn Ngân Hà**, Cải thiện năng lực viết bài luận tiếng Anh của sinh viên thông qua hướng tiếp cận dựa trên tiến trình 45
- 4 **Trương Hoàng Lê**, Nghiên cứu việc sử dụng chỉ ngôn tình thái ở các văn bản báo chí bình luận trong sách học tiếng Pháp *Le Nouveau Taxi!* 3 66
- 5 **Lê Thị Bích Thủy**, Từ loại tiếng Đức và các lỗi liên quan của sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức 89
- 6 **Nguyễn Thị Minh Trâm**, Phân tích nhu cầu việc thực hiện học phần Tư duy sáng tạo và Khởi nghiệp dành cho sinh viên ngôn ngữ tại Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN 104
- 7 **Lưu Hón Vũ**, Năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh 123

TRAO ĐỔI

- 8 **Cao Thị Hải Bắc**, Đổi mới nội dung và hoạt động dạy-học các học phần Hàn Quốc học tại Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN 135
- 9 **Phùng Hà Thanh, Nguyễn Thanh Hà, Nguyễn Thị Minh Tâm, Hoàng Thị Hạnh, Nguyễn Diệu Hồng, Hoàng Thị Thanh Hòa**, Định hướng phát triển Quốc tế học tại Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN trong bối cảnh hội nhập toàn cầu: Bàn sắc trong sự đa dạng 149
- 10 **Đặng Thị Thanh Thúy, Hoàng Thị Bích, Nguyễn Anh Tú, Nguyễn Thùy Linh**, Khảo sát hoạt động thực tập của sinh viên Khoa Pháp - Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội trong lĩnh vực du lịch 170

VNU JOURNAL OF FOREIGN STUDIES

Vol. 37, No. 5, 2021

CONTENTS

RESEARCH

- 1 **Nguyen Quang**, A Proposed Frame of Reference for Research of Same-Difference in Cross-Cultural Communication and Pragmatic Failure in Intercultural Communication: Reference of Manifestation (Culture) (Article 2) 1
- 2 **Than Thi My Binh**, Research on the Use of Japanese Textbooks and Learning Materials on Japanese Studies 30
- 3 **Nguyen Ngan Ha**, An Action Research on Improving EFL Students' Essay Writing Skills by Using the Process Approach 45
- 4 **Truong Hoang Le**, Study on the Use of Modality Markers in Commentary Articles Incorporated in the Textbook *Le Nouveau Taxi! 3* 66
- 5 **Le Thi Bich Thuy**, Parts of Speech in German and Related Mistakes Made by Students of German at VNU University of Languages and International Studies 89
- 6 **Nguyen Thi Minh Tram**, The Implementation of the Creative and Entrepreneurial Mindset Course for Language-Majored Undergraduates at VNU-ULIS: A Needs Analysis 104
- 7 **Luu Hon Vu**, A Study on Autonomous Learning Ability of Chinese Language Majors in Ho Chi Minh University of Education 123

DISCUSSION

- 8 **Cao Thi Hai Bac**, Innovation of the Contents and Teaching/Learning Activities in Korean Studies at VNU University of Languages & International Studies 135
- 9 **Phung Ha Thanh, Nguyen Thanh Ha, Nguyen Thi Minh Tam, Hoang Thi Hanh, Nguyen Dieu Hong, Hoang Thi Thanh Hoa**, Developing International Studies at VNU-ULIS in the Context of Globalization: Identity Within Diversity 149
- 10 **Dang Thi Thanh Thuy, Hoang Thi Bich, Nguyen Anh Tu, Nguyen Thuy Linh**, A Survey of French Majors' Internship in Tourism 170

NGHIÊN CỨU

HỆ QUI CHIẾU ĐƯỢC ĐỀ XUẤT CHO NGHIÊN CỨU TƯƠNG ĐỒNG-DỊ BIỆT TRONG GIAO TIẾP GIAO VĂN HÓA VÀ SỰ CỐ DỤNG HỌC TRONG GIAO TIẾP LIÊN VĂN HÓA: QUI CHIẾU BIỂU HIỆN (VĂN HÓA) (BÀI 2)

Nguyễn Quang*

*Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 14 tháng 4 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 15 tháng 7 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 15 tháng 9 năm 2021

Tóm tắt: Sau khi tổng quan các cách tiếp cận của các học giả khác nhau ở bài viết trước, trong bài viết này, tác giả đề xuất một cách tiếp cận chiều qui chiếu ‘Biểu hiện’ với 14 bình diện phạm trù cùng các biểu hiện siêu dụng học và các biểu đạt dụng học của chúng. Tác giả cũng đưa ra mô hình ý niệm mang tính bản thể và nhận thức cho qui chiếu biểu hiện nhằm, một mặt, nêu rõ góc nhìn và cách nhìn của tác giả và, mặt khác, gợi ý cho việc thiết lập các mô hình vận hành khi nghiên cứu liên/giao văn hóa về các biểu hiện/biểu đạt của các bình diện phạm trù cụ thể.

Từ khóa: hệ qui chiếu, qui chiếu biểu hiện, bình diện phạm trù, biểu đạt ngôn từ

1. Đặt vấn đề

Trong bài viết trước (Nguyễn Quang, 2021), chúng tôi đã đề xuất một mô hình qui chiếu được xây dựng với ba chiều: ‘Biểu hiện’ - ‘Tác động’ - ‘Cấp mức’. Chúng tôi cho rằng chiều qui chiếu ‘Biểu hiện’ giúp ta nhận diện, định vị và phân loại các biểu hiện/biểu đạt văn hóa (ở cả ba miền xúc cảm, nhận thức và hành vi) thông qua việc phạm trù hóa, bình diện hóa hay hệ số hóa các biểu hiện/biểu đạt đó, rồi xem xét và đối sánh cách thức vận hành/hoạt động của chúng trong các tương tác nội/liên/giao văn hóa. Chiều ‘Tác động’ giúp ta xem xét các ẩn tàng văn hóa (*cultural hidden*) như ‘giá trị’

(*values*), ‘đức tin’ (*beliefs*), ‘quan niệm’ (*perceptions*), ‘phong cách giao tiếp’ (*communication styles*), chính trị-xã hội (*socio-politics*) ... cùng các dự tưởng (*pre-conceptions*) như ‘khuôn mẫu’ (*stereotypes*), ‘thành kiến’ (*prejudices*), ‘mặc cảm’ (*complexes*) ... [xem Nguyễn Quang, 2020], thông qua các thành tố/yếu tố/tác nhân giao tiếp, đã ảnh hưởng/tác động thế nào để tạo ra các biểu hiện/biểu đạt đó. Với chiều ‘Cấp mức’, ta có thể xem xét và đối sánh các biểu hiện và/hoặc biểu đạt của các bình diện/phạm trù/hệ số/bình diện phạm trù văn hóa trên ba tầng mức ‘Tính hiện hữu’ (*Chúng có xuất hiện trong hai/các nguồn dữ liệu được thu thập hay không?*), ‘Tính liêu

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: ngukwang@yahoo.com

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4764>

lượng’ (*Tỉ lệ xuất hiện/Tần suất của chúng trong hai/các nguồn dữ liệu được thu thập là gì?*) và ‘Tính biểu hiện’ (*Chúng được biểu hiện cụ thể trong hai/các nguồn dữ liệu được thu thập ra sao?*).

Bài viết trước cũng tổng quan các cách tiếp cận chiều ‘Biểu hiện’ của các học giả khác nhau như Hofstede, Hall, Trompenaars & Hampden-Turner và Lewis. Trong bài viết này, như một sự tiếp nối, chúng tôi xin được đề xuất cách tiếp cận chiều ‘Biểu hiện’ của chúng tôi với các lí do chính yếu sau:

a. Sau khi xem xét các bình diện, hệ số, phạm trù mà các học giả trên đưa ra, đặc biệt là các bình diện văn hóa của Hofstede, đại diện cho các hệ hình tĩnh (*static paradigms*), chúng tôi cho rằng, từ góc độ nhận thức luận (*etymologically*), chúng có vẻ được tạo ra như một bức tranh khảm (*mosaic*) với các khối hình khá tách biệt, thiếu kết nối (cả kết nối ngang giữa các bình diện, hệ số, phạm trù và kết nối dọc với phong nền bản thể/*ontological background*). Do vậy, không phải là không có lí khi McSweeney (2002) phủ nhận mô hình Hofstede và đặt nghi ngờ về cách nhìn nhận thiếu thuyết phục của Hofstede đối với văn hóa dân tộc vốn mang tư cách tự hữu là ‘một hệ số hành vi mang tính nhân quả một cách có hệ thống (*a systematically causal factor of behaviour*)’.

b. Cũng là điều đáng lưu tâm khi Signorini, Wiesemes và Murphy (2009) nêu ra những bất cập của mô hình Hofstede như: sự thái giản (*oversimplification*) của các khác biệt văn hóa, tính thiếu nhất quán giữa các kiểu loại (phạm trù). Chúng tôi không thể không chia sẻ bản thảo của Courtright, Wolfe và Baldwin (2011) về việc Hofstede chỉ coi ‘Chủ nghĩa cá nhân-Chủ nghĩa tập thể’ là một bình diện tương đương như ‘Tránh bất định’, ‘Khoảng cách quyền lực’, v.v. trong khi, theo chúng tôi, nội hàm của hệ hình này rộng lớn hơn nhiều, thậm chí, có thể được coi là hệ hình khởi nguyên (*genesis*

paradigm) hay đa hệ hình (*multi-paradigm*). Các kết quả nghiên cứu của Minkov (2018) cũng đưa đến nhận định rằng bình diện ‘Khoảng cách quyền lực’ có lẽ cũng chỉ là một khía cạnh logic (*a logical facet*) của bình diện ‘Cá nhân-Tập thể’ chứ không phải là một bình diện độc lập.

c. Về qui chiếu biểu hiện (văn hóa) khi nghiên cứu liên/giao văn hóa, chúng tôi nhận thấy các ‘điểm căng’ (*tensions*) của các dải liên tục (*continua*), các lưỡng phân (*dichotomies*) của một hệ hình khởi nguyên, và thậm chí, ngay cả chính hệ hình khởi nguyên cũng đều có thể được trải nghiệm trong một nền văn hóa cụ thể. Fang (2006, 2012), người cố sức cho hệ hình động (*dynamic paradigms*) và dựa trên tư duy nhị nguyên âm dương, khẳng định rằng các giá trị đối nghịch tiềm năng đều cùng tồn tại trong bất cứ văn hóa nào và chúng giúp ‘*phát sinh, nội tồn, củng cố và bổ sung cho nhau để hình thành bản chất tổng hòa, năng động và biện chứng của văn hóa*’. Các trải nghiệm thực tế cùng kết quả nghiên cứu của chúng tôi gợi ra rằng, khi quan sát, xem xét, khảo cứu các cộng đồng ngôn ngữ-văn hóa trong tương tác, xét theo qui chiếu cấp mức, khác biệt hầu như rất ít, thậm chí là không, xuất hiện ở tầng mức ‘tính hiện hữu’ (*availability*), có nghĩa là điểm căng của các dải liên tục, của các lưỡng phân, và thậm chí, của chính hệ hình khởi nguyên cũng đều hiện hữu trong từng cộng đồng ngôn ngữ-văn hóa được xét. Sự khác biệt chỉ xuất hiện một cách có ý nghĩa (*significantly*) khi ta xem xét chúng ở các tầng mức cao hơn, như ‘tính tỉ lệ lượng’ (*proportionality*) và ‘tính biểu hiện’ (*manifestability*); tuy nhiên, nó chưa bao giờ đạt tới mức đối lập và loại trừ (*oppositional and exclusive*). Do vậy, xét theo ‘tính hiện hữu’, chúng tôi đồng tình với Courtright, Wolfe và Baldwin (2011, tr. 114) khi họ cho rằng ‘[...] các giá trị này [biểu hiện cá nhân

và cộng đồng, NQ], thể hiện một dạng thức của chủ nghĩa cá nhân và một dạng thức của chủ nghĩa tập thể cùng song song tồn tại trong một nền văn hóa [...]’.

d. Các cách tiếp cận trên có xu hướng tập trung vào văn hóa (chứ không phải giao tiếp) xét theo các bình diện/phạm trù/hệ số khác nhau với các biểu hiện mang tính siêu dụng học (*metapragmatic manifestations*) và, do vậy, không nêu ra các biểu đạt mang tính dụng học (*pragmatic expressions*), đặc biệt là với mã ngôn từ (ngữ dụng học). Ngay cả với các biểu hiện siêu dụng học, các chỉ số định lượng cũng chưa giúp ta thấy rõ được ‘sắc thái’ (*nuances*) của các nền văn hóa khi liệt kê, xếp loại và đối sánh. Courtright, Wolfe và Baldwin (2011, tr. 114) có lí (*justified*) khi chỉ ra sự thiếu vắng của các lí giải/giải thích về sắc thái văn hóa trong mô hình của Hofstede và sự thiếu thuyết phục của các kết quả đối sánh:

... xét theo ý niệm hóa, hoàn toàn có khả năng là, thậm chí, các quốc gia có số điểm tương tự trong cùng khu vực của một bình diện đơn lẻ có thể sẽ không giao tiếp hay trải nghiệm giá trị theo các cách như nhau. Ví dụ: Guatemala và Philippines có điểm số khoảng cách quyền lực rất giống nhau, nhưng sắc thái của địa vị (được thể hiện thế nào, với ai) có thể khác nhau theo các cách quan trọng, và thậm chí tinh tế.

Tuy nhiên, chúng tôi thiết nghĩ, ta cũng phải công bằng mà nhìn nhận rằng việc tìm ra cái để lí giải/giải thích cho sự giống nhau và khác nhau giữa ‘cái được tìm ra’ (*the found*) và ‘cái được cảm nhận’ (*the felt*) trong nghiên cứu văn hóa hành vi cũng có thể được ví như việc tìm ra ‘hạt của Chúa’ (*subatomic particles*) trong nghiên cứu vật lí lượng tử. Nó phải vừa có tính chất ‘hạt’ của vật chất để giúp ta tìm ra sự giống nhau về

điểm số vừa có tính chất ‘sóng’ của tâm linh để giúp ta cảm nhận, lí giải, giải thích được sự khác nhau về sắc thái.

e. Chúng tôi đồng tình với nhận định của Signorini, Wiesemes và Murphy (2009) rằng mô hình văn hóa của Hofstede [cũng như các mô hình đã tổng quan] là kiểu mô hình tĩnh (thay vì động). Fang (2012, tr. 1) cũng khẳng định:

Người ta ngày càng nhận ra nhược điểm của cách nhìn tĩnh tại và lưỡng cực về văn hóa của Hofstede trong thời đại internet và toàn cầu hóa khi mà việc học văn hóa xảy ra không chỉ theo chiều dọc từ tổ tiên của chính mình trong nội bộ nhóm văn hóa của chính mình mà còn mang tính toàn diện (*all-dimensionally*) từ các quốc gia, văn hóa và dân tộc khác nhau trong một không gian làm việc, một không gian mua bán và một không gian mạng ngày càng vô biên và vô tuyến (*increasingly borderless and wireless*).

Về tính chất ‘tĩnh’ hay ‘động’ của mô hình hay hệ hình văn hóa, chúng tôi cho rằng một mô hình/hệ hình, dẫu là mô hình/hệ hình ý niệm, cấu trúc hay vận hành, cũng chỉ là một cách thức để khái quát hóa, đơn giản hóa và ‘tĩnh hóa’, dù muốn hay không, một đối tượng hay hoạt động/hành vi của đối tượng đó mà thôi. Ta có thể xếp loại các mô hình/hệ hình thành ‘tĩnh’ (Hofstede, 1991; Trompenaars, 1997; House và cộng sự, 2004 ...) hay ‘động’ (Brannen & Salk, 2000; Fang, 2006 ...), nhưng, về bản chất, tính ‘tĩnh’ của mô hình/hệ hình vẫn luôn tồn tại. Tuy nhiên, để giảm thiểu tính ‘tĩnh’ của nó, khi xem xét chiều biểu hiện (văn hóa) của đối tượng, ta không nên chỉ đơn thuần dừng lại ở việc xác định các tính chất/các biểu hiện (yếu tố tĩnh) của đối tượng đó mà còn phải nêu ra được các hành tố/các biểu đạt

chính yếu của chúng trong các hoạt động cụ thể (yếu tố động). Một mô hình/hệ hình ‘ít tĩnh’ cần thể hiện hay, chí ít, gợi mở được ý tưởng này. Ví dụ: khi xem xét về ‘Nam tính-Nữ tính’, ta không nên chỉ nêu ra các biểu hiện mang tính định phẩm, kiểu như ‘*Quyết đoán* → Nam tính và *Cân nhắc trước sau* → Nữ tính’ mà còn cần phải chỉ ra được các biểu đạt chính yếu, cụ thể (cả ngôn từ và phi ngôn từ) của chúng trong hành vi và tương tác, kiểu như ‘sử dụng các yếu tố xen ngôn thanh (*vocal interferences*), các kiểu thanh lưu (*types of vocal flow*), các hiện tố biểu tượng (*emblems*), các hiện tố ẩn cảm (*adaptors*)... [phi ngôn từ] hay sử dụng các rườm ngôn (*redundancies*), kiệm ngôn (*frugalities*), các dấu hiệu từ vựng-tình thái (*lexico-modal markers*), các tôn ngôn (*honorifics*), các khiếm ngôn (*dishonorifics*) ... [ngôn từ]’.

f. ...

2. Qui chiếu biểu hiện được đề xuất: Bình diện phạm trù

Các góc nhìn (bản thể luận/*ontological*) và cách nhìn (nhận thức luận/*epistemological*) khác nhau sẽ dẫn đến các tiên đề (tiên đề luận/*axiological*) khác nhau ở các mức độ khác nhau. Dựa trên luận điểm này, chúng tôi, một mặt, rất tôn trọng và đánh giá cao các cách qui chiếu biểu hiện của các tác giả đã nêu, mặt khác, mạnh dạn đề xuất cách thức tiếp cận của riêng mình.

Chúng tôi xem xét các tương tác liên nhân (nội/liên/giao văn hóa) trên cơ sở ‘Con người’ với đặc tính tiên thiên là bản chất kép/*double nature* (sinh thể xã hội/*social being* + sinh thể ý thức/*conscious being*) và tư cách kép/*double status* (tư cách cá nhân/*individualship* + tư cách thành viên/*membership*) (Nguyễn Quang, 2011, 2020). Theo chúng tôi, ‘Bản chất kép’ chính là bản thể và ‘Tư cách kép’ chính là hệ hình

khởi nguyên để tạo ra các bình diện phạm trù vừa mang tính nhân quả hệ thống như McSweeney (2002) nhìn nhận vừa mang tính chồng lấn bổ sung. Các bình diện phạm trù đó là:

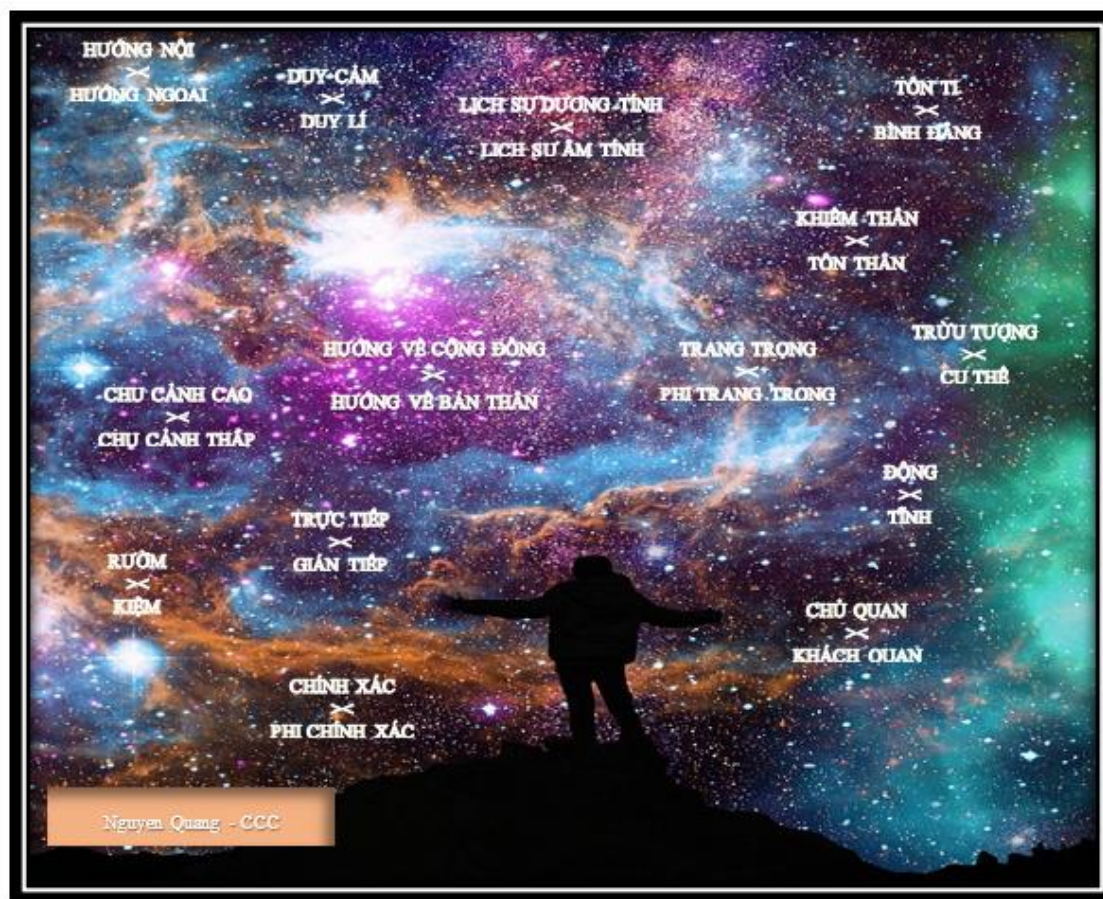
1. Hướng về cộng đồng >< Hướng về bản thân (*Community-orientation vs. Self-orientation*)
2. Tôn ti >< Bình đẳng (*Hierarchy vs. Equality*)
3. Khiêm thân >< Tôn thân (*Self-abasement vs. Self-assertion*)
4. Duy cảm >< Duy lí (*Sentimentality vs. Rationality*)
5. Chủ quan >< Khách quan (*Subjectivity vs. Objectivity*)
6. Hướng nội >< Hướng ngoại (*Introversion vs. Extroversion*)
7. Lịch sự dương tính >< Lịch sự âm tính (*Positive politeness vs. Negative politeness*)
8. Rườm >< Kiệm (*Redundancy vs. Frugality*)
9. Trang trọng >< Phi trang trọng (*Formality vs. Informality*)
10. Trừu tượng >< Cụ thể (*Abstractness vs. Concreteness*)
11. Chu cảnh cao >< Chu cảnh thấp (*High context vs. Low context*)
12. Trực tiếp >< Gián tiếp (*Directness vs. Indirectness*)
13. Động >< Tĩnh (*Dynamicality vs. Staticality*)
14. Chính xác >< Phi chính xác (*Accuracy vs. Inaccuracy*)

Chúng tôi nhìn nhận văn hóa như một sinh thể với bản chất sinh-trưởng-dịch-biến và, do vậy, mừng tượng nó như một khối tinh vân (*nebula*) vùn vụt, đa sắc với các mảng màu chồng lấn nhau ở các mức độ khác nhau. Các mảng màu này có thể được coi là các bình diện phạm trù và được ‘hình hài hóa’ như sau:

Hình 6

Tinh vân văn hóa và bình diện phạm trù (Nguyễn Quang)

(Nguồn ảnh nền: <https://www.maxpixels.net/static/photo/1x/Fantasy-Outer-Space-Galaxy-Astronomy>)

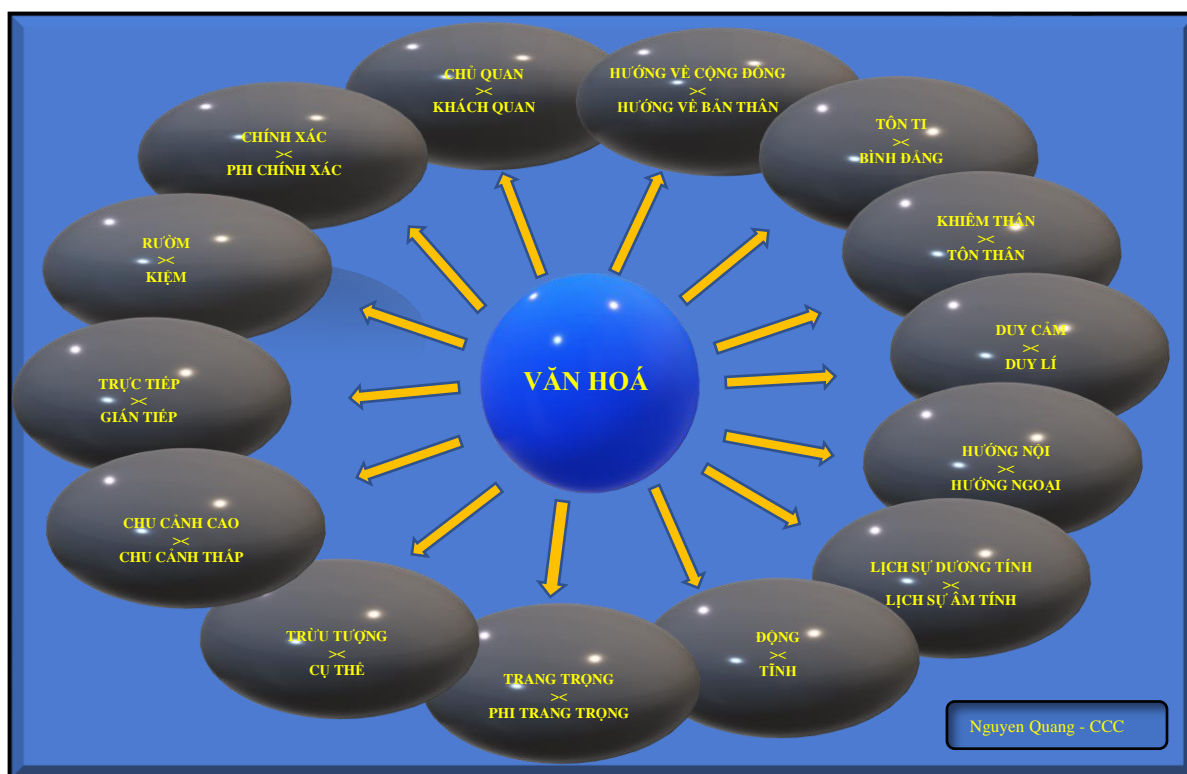


Các bình diện phạm trù xen vào nhau với các vùng chồng lấn là đồng hiện (*co-occurrence*) hay đồng quy (*convergence*) của một số biểu hiện và biểu đạt. Trong nghiên cứu qui chiếu biểu hiện (văn hóa), chúng tôi chấp nhận cả tính đơn chức năng (*monofunctionality*) và tính đa chức năng (*multifunctionality*) khi xem xét các biểu hiện, biểu đạt của các bình diện phạm trù. Mang tính đơn chức năng là những biểu hiện, biểu đạt ‘căn cốt’ tạo ra màu sắc đích thực (*true colours*) của một bình diện phạm trù và chúng thường nằm ở vùng lõi của bình diện phạm trù đó (ví dụ: biểu đạt ‘sử dụng giới từ ‘ra-vào-lên-xuống’ trong ngôn ngữ-văn hóa Việt và ‘to’ trong ngôn ngữ-văn hóa

Anh ở bình diện phạm trù ‘Chủ quan-Khách quan’). Mang tính đa chức năng là những biểu hiện, biểu đạt có khả năng tạo ra nhiều hơn một tiếp nhận cảm tính và/hoặc lí tính (*affective and/or cognitive reception*), do vậy, đồng hiện trong nhiều hơn một bình diện phạm trù và thường xuất hiện ở vùng cận biên hay vùng chồng lấn của các bình diện phạm trù đó (ví dụ: biểu đạt ‘sử dụng nhiều động từ hay nhiều danh từ ở một phát ngôn thông tin/*informative utterance*’ trong ngôn ngữ-văn hóa Việt và Anh có thể được xem xét ở các bình diện phạm trù ‘Động-Tĩnh’, ‘Trang trọng-Phi trang trọng’, ...). Để dễ mừng tượng, chúng tôi xin được đưa ra hình sau:

Hình 7

Các bình diện phạm trù được đề xuất (Nguyễn Quang)



Các bình diện phạm trù được hình hài hóa thông qua các biểu hiện siêu dụng học và, các biểu hiện này, đến lượt chúng, lại được hiện thực hóa trong tương tác bằng các biểu đạt dụng học khác nhau, bao gồm cả ngôn từ và phi ngôn từ. Bảng sau sẽ tóm tắt các biểu hiện siêu dụng học và các biểu đạt dụng học phổ biến (cùng hai yếu tố cận ngôn/*paralinguistic factors* là ‘xen ngôn thanh/*vocal interferences*’ và ‘quãng lặng/*pauses*’ được gộp kèm) của các bình diện

phạm trù nêu trên [Các biểu đạt phi ngôn từ khác sẽ được trình bày sau, khi các điều kiện học thuật và tài lực cho phép]. Cũng xin được khẳng định rằng các biểu hiện và biểu đạt này chỉ nên được coi là các gợi mở, các giả định và, do vậy, chỉ có thể được sử dụng/vận dụng như các giả thuyết cho các nghiên cứu thực nghiệm nhằm kiểm chứng tính chân ngụy của chúng trong các hành động, sự kiện, tình huống giao tiếp cụ thể, chứ không nên coi là các chân lí mặc định.

BÌNH DIỆN PHẠM TRÙ (CATEGORICAL DIMENSIONS)		NHẬN DIỆN (IDENTIFICATION)	BIỂU HIỆN SIÊU DỤNG HỌC (METAPRAGMATIC MANIFESTATIONS)	BIỂU ĐẠT DỤNG HỌC (PRAGMATIC EXPRESSIONS)
1	HƯỚNG VỀ CỘNG ĐỒNG >< HƯỚNG VỀ	HƯỚNG VỀ CỘNG ĐỒNG ‘Hướng về cộng đồng’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các	- Thích tụ tập theo hội, nhóm. - Thích tham gia các hoạt động cộng đồng và trở thành một phần của cộng đồng. - Thích chuyện trò về	- Thường sử dụng các dấu hiệu nhận diện đồng nhóm (<i>in-group identity markers</i>). - Hay sử dụng các loại dấu hiệu từ vựng-tình thái (<i>lexico-modal markers</i>) như ‘thỉnh đồng’ (<i>appealers</i>),

<p>BẢN THÂN</p>	<p>hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/đề cao việc dành sự quan tâm, ưu tiên, ưu ái, ưa chuộng, ... cho cộng đồng trực tiếp (hàng xóm, cơ quan...) và/hoặc mở rộng (hội đồng hương, dân tộc...) của mình.</p>	<p>người khác. - Quan tâm/Tỏ ra quan tâm đến người khác. - So sánh bản thân với người khác. - So sánh thành tựu của mình với thành tựu của người khác (So sánh ngang). - Cảm thấy an toàn trong cộng đồng. - Đánh giá cao tính tương phụ và tương hỗ. - Đề cao sự tương đồng và tính chung (<i>common ground</i>). - coi trọng quyền lợi cộng đồng. - coi trọng tính hợp tác. - Qui thành công hay thất bại vào nhóm, tập thể. - ...</p>	<p>‘hài hòa’ (<i>cajolers</i>) và ‘tăng cường’ (<i>intensifiers</i>). - Thường sử dụng nhân xưng ‘chúng tôi’, ‘chúng ta’ với hàm nghĩa tích cực hoặc trung tính. - Hay sử dụng các nhuận ngữ (<i>gambits</i>), quán ngữ (<i>sayings</i>), tục ngữ (<i>proverbs</i>) thể hiện tình cảm cộng đồng và truyền thống. - Hay sử dụng kiểu gián tiếp ước lệ (<i>conventional indirectness</i>). - Hay sử dụng cảm thán (<i>exclamations</i>). - Hay sử dụng rườm ngôn (<i>redundancy</i>) [cả rườm tình thái (<i>modal redundancy</i>), rườm thói quen (<i>habitual redundancy</i>) và rườm bất cập (<i>insufficient redundancy</i>)]. - Ít sử dụng kiệm ngôn (<i>frugality</i>) - Hay sử dụng kiểu nói thể hiện tính có đi có lại (<i>reciprocality</i>) khi giúp đỡ và tiếp nhận sự giúp đỡ. - ...</p>
<p>HƯỚNG VỀ BẢN THÂN</p>	<p>‘Hướng về bản thân’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/đề cao việc dành sự quan tâm, ưu tiên, ưu ái, ưa chuộng, ... cho bản thân và/hoặc gia đình trực tiếp của mình.</p>	<p>- Không thích tụ tập. - Thích tham gia các hoạt động cá nhân để nhận diện/thể hiện khả năng của bản thân. - Không thích chuyện trò về người khác. - Quan tâm/Tỏ ra quan tâm đến bản thân. - So sánh bản thân với chuẩn. - So sánh thành tựu của mình với khả năng của mình (So sánh dọc). - Cảm thấy thoải mái khi ở một mình. - Đề cao tính độc lập, tự lập. - Đề cao sự khác biệt và tính duy nhất. - coi trọng quyền lợi</p>	<p>- Ít sử dụng các dấu hiệu nhận diện đồng nhóm. - Ít sử dụng các loại dấu hiệu từ vựng-tình thái; nếu có, thường sử dụng dấu hiệu ‘chủ quan hóa’ (<i>subjectivisers</i>). - Sử dụng nhân xưng ‘chúng tôi’, ‘chúng ta’ với hàm nghĩa trung tính. - Ít sử dụng các nhuận ngữ, quán ngữ, tục ngữ. - Hay sử dụng kiểu gián tiếp phi ước lệ (<i>nonconventional indirectness</i>). - Ít sử dụng cảm thán. - Ít sử dụng rườm ngôn. - Hay sử dụng kiệm ngôn [đặc biệt là kiệm thói quen (<i>habitual frugality</i>)] - Hay sử dụng kiểu nói thể hiện sự tự nguyện</p>

			<p>bản thân.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coi trọng tính tự chủ. - Qui thành công hay thất bại vào cá nhân. - ... 	<p>(<i>willingness</i>) khi giúp đỡ và lòng biết ơn (<i>gratitude</i>) khi được giúp đỡ.</p> <p>- ...</p>
2	TÔN TI > < BÌNH ĐẲNG	TÔN TI	<p>‘Tôn ti’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/đề cao tính ‘có trên có dưới’, vai trò của cá nhân trong quan hệ tầng bậc và tính hiển nhiên của sự bất bình đẳng về quyền lực.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chấp nhận bất bình đẳng trong quan hệ tầng bậc. - Duy trì khoảng cách quyền lực. - Kính trọng/Tôn trọng người có quyền lực cao hơn (kể cả quyền lực tuổi tác) ở mọi nơi, mọi chỗ. - Thích chỉ bảo, khuyên răn người có quyền lực, tuổi tác thấp hơn. - Thường thể hiện quyền lực cả trong và ngoài khu vực quyền lực. - Ưu tiên dành cho người có quyền lực cao nhất. - Thường giới thiệu đầy đủ những người tham dự sự kiện có quyền lực cao (<i>of higher status</i>). - Sử dụng hệ thống xưng hô tinh tế, câu kì. - Thích phong cách giao tiếp có lần có lượt (<i>ping-pong style</i>). - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Thường lặp nhắc chức danh (<i>titles</i>). - Thường sử dụng hình thức/quan hệ xưng hô (<i>addressing forms/ dyads</i>) đầy đủ, đặc biệt với người ở bậc cao hơn. Chỉ sử dụng hình thức/quan hệ xưng hô khuyết thiếu với người ở cùng bậc hoặc thấp hơn. - Hay sử dụng các hình thức/quan hệ xưng hô mang tính phi đối ứng (<i>nonreciprocal</i>) theo hướng T (<i>Tu</i>)-V (<i>Vos</i>) hoặc đối ứng (<i>reciprocal</i>) theo hướng V (<i>Vos</i>)-V (<i>Vos</i>). - Ít nói trống không (<i>AFA/addressing-form avoidance</i>). - Thường sử dụng ‘tôn ngôn’ (<i>honorifics</i>), ‘nhã hiệu’ (<i>politeness markers</i>) cho đối tác và ‘khiêm ngôn’ (<i>dishonorifics</i>) cho bản thân. - Hay sử dụng rườm ngôn (rườm thói quen và rườm bất cập). - Hay lặp thông tin khi được hỏi nhằm thể hiện sự tôn trọng. - Hay sử dụng các nhuận ngữ, quán ngữ, tục ngữ thể hiện tính tôn ti và truyền thống. - Ít sử dụng các yếu tố lấp thời (<i>time-fillers</i>). - Hay sử dụng quãng lặng (<i>pauses</i>). - Ít sử dụng các yếu tố xen ngôn thanh (<i>vocal interferences</i>). - ...

		<p>BÌNH ĐẲNG</p>	<p>‘Bình đẳng’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/đề cao tính ‘bằng vai phải lứa’, sự ngang bằng trong quan hệ vai vế giữa các đối tác và tính hiển nhiên của sự cân bằng trong phân phối quyền lực.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thường đòi hỏi sự công bằng, không chịu thiệt hay để người khác chịu thiệt. - Không thích duy trì khoảng cách quyền lực. - Chỉ tôn trọng người có quyền lực cao hơn (kể cả quyền lực tuổi tác) ở nơi quyền lực đó được khẳng định. - Thích được người có kinh nghiệm, kiến thức, tài năng hơn chỉ bảo, khuyên răn. - Thường chỉ thể hiện quyền lực trong khu vực quyền lực. - Ưu tiên dành cho số đông. - Thường chỉ giới thiệu người tham dự sự kiện có quyền lực cao nhất. - Sử dụng hệ thống xưng hô đơn giản, tiện dụng. - Thích phong cách giao tiếp sôi nổi (<i>bowling style</i>). - ...
<p>3</p>	<p>KHIÊM THÂN << TÔN THÂN</p>	<p>KHIÊM THÂN</p>	<p>‘Khiêm thân’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/đề cao sự khiêm tốn, nhún nhường, hạ mình, qui âm.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Đánh giá thấp về giá trị của bản thân và tài sản của mình. - Ngại/Tỏ ra ngại chấp nhận đánh giá tích cực của người khác về mình. - Không thích/Tỏ ra không thích thể hiện khả năng của mình trước mọi người. - Hay nhún mình, chịu phận. - Không thích/ Tỏ ra không thích nói về thành tựu của bản thân. - Đề cao giá trị và khả năng của người khác.

			<ul style="list-style-type: none"> - Thường nhún nhường, chịu thiệt. - ... 	<p>(<i>understaters</i>), ‘uyển thanh’ (<i>downtoners</i>), ‘che chắn’ (<i>hedges</i>) để nhận xét tiêu cực về người khác và ngược lại.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Thường sử dụng các nhuận ngữ, thành ngữ, quán ngữ thể hiện sự may mắn, sự trợ giúp ngoại tại khi nói về thành tích của bản thân. - ... 	
	TÔN THÂN	<p>‘Tôn thân’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/đề cao sự trung thực, thẳng thắn, trọng thân và qui dương.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Đánh giá trung thực về bản thân và giá trị tài sản của mình. - Vui mừng/Tỏ ra vui mừng chấp nhận đánh giá tích cực của người khác về mình. - Thích/Tỏ ra thích thể hiện khả năng của mình trước mọi người. - Thích khẳng định bản thân. - Thích nói về thành tựu của bản thân. - Đánh giá trung thực về giá trị và khả năng của người khác. - Thường đòi hỏi sự công bằng, không chịu thiệt. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Chỉ sử dụng đại từ ‘Tôi/I’ khi nói về bản thân. - Thường khẳng định lời khen của người khác dành cho mình. - Hay sử dụng các hình thức/quan hệ xưng hô mang tính đối ứng theo hướng T (<i>Tu</i>)-T (<i>Tu</i>) hoặc V (<i>Vos</i>)-V(<i>Vos</i>). - Ít lặp nhắc chức danh của người khác. - Ít sử dụng tôn ngôn và khiêm ngôn. - Hay sử dụng các dấu hiệu từ vựng-tình thái ‘<i>tăng cường</i>’, ‘<i>nhã hiệu</i>’ để nhận xét tích cực, ‘<i>hạ ngôn</i>’, ‘<i>uyển thanh</i>’, ‘<i>che chắn</i>’ để nhận xét tiêu cực về cả bản thân và người khác. - Thường sử dụng các nhuận ngữ, thành ngữ, quán ngữ thể hiện sự nỗ lực và phẩm chất nội tại khi nói về thành tích của bản thân. - ... 	
4	DUY CẢM >< DUY LÍ	DUY CẢM	<p>‘Duy cảm’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/đề cao tình cảm, xúc cảm và dựa vào cảm tính.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thiên về tâm trị. - Thích đường nét hơn mảng khối. - Thích đường cong hơn đường thẳng. - Thích chuyện trò tình cảm. - Thích chuyện trò về kỉ niệm. - Đề cao sự tinh tế, hợp tình. - Tỏ ra nhẹ nhàng. - Chú trọng đạo lí. - Phù suy, thương 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng các kiểu truyền tải loại suy (<i>categorical</i>) và suy loại (<i>analogical</i>). - Hay sử dụng các kiểu trình bày thuyết phục (<i>persuasive</i>), giải trí (<i>entertaining</i>) và xúc cảm (<i>affective</i>). - Hay sử dụng phong cách giao tiếp sôi nổi (<i>bowling style</i>). - Hay sử dụng rườm ngôn (rườm thói quen và rườm bắt

		<p>người yếu thế trong mọi hoàn cảnh.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hướng đến sự đồng thuận. - Ngại va chạm. - Cân nhắc trước sau. - Thích kết thúc có hậu. - Quan niệm rằng đúng-sai chỉ mang tính tương đối và tùy vào hoàn cảnh. - Làm ăn dựa trên uy tín và lòng tin. - ... 	<p>cập)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Thường sử dụng các hình thức/quan hệ xưng hô biểu cảm (<i>expressive</i>) (tên riêng/<i>first name</i>, tên rút gọn/<i>diminutives</i>, đa danh/<i>multiple names</i>, danh từ thân tộc/<i>kinship terms</i> //quan hệ ngang loại I/<i>Horizontal Relationship-Type I</i>, quan hệ động loại I, II và III/<i>Dynamic Relationship-Types I, II and III</i>, quan hệ vòng/<i>Circular Relationship</i>). - Hay sử dụng dấu hiệu nhận diện đồng nhóm (<i>in-group identity markers</i>). - Hay sử dụng cảm thán. - Hay sử dụng cách nói vắn điệu (nhuận nhĩ). - Thường sử dụng các dấu hiệu từ vựng-tình thái: uyển thanh, hạ ngôn, hài hòa, tăng cường, thỉnh đông và rào đón. - Hay sử dụng các nhuần ngữ, thành ngữ, tục ngữ thể hiện tình cảm. - ...
<p>DUY LÍ</p>	<p>‘Duy lí’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/đề cao tính logic, sự hợp lí và dựa vào lí tính.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thiên về pháp trị. - Thích mảng khối hơn đường nét. - Thích đường thẳng hơn đường cong. - Thích chuyện trò về sự việc đang xảy ra. - Thích lí luận, tranh luận. - Đề cao sự rõ ràng, minh bạch, lô-gic. - Tỏ ra mạnh mẽ. - Chú trọng nguyên tắc, qui tắc. - Phù suy hoặc phù thịnh tùy thuộc vào hoàn cảnh cụ thể. - Hướng đến sự hợp lí. - Không ngại va chạm. - Quyết đoán, tức thời. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng các kiểu truyền tải bắc cầu (<i>bridging</i>), trợ trí (<i>memory-assisting</i>), biên ngẫu (<i>parallel</i>) và nhân quả (<i>causal</i>). - Hay sử dụng các kiểu trình bày thuyết phục (<i>persuasive</i>), thông tin (<i>informative</i>) và nghi lễ (<i>ceremonial</i>). - Hay sử dụng phong cách giao tiếp có lần có lượt (<i>ping-pong style</i>). - Hay sử dụng kiệm ngôn (kiệm thói quen và kiệm bất cập). - Thường sử dụng các hình thức/quan hệ xưng hô phi biểu cảm (<i>nonexpressive</i>) (cặp trung tính I-YOU/ <i>neutral dyad I-YOU</i>, chức

			<ul style="list-style-type: none"> - Thích kết thúc hợp lí. - Phân biệt rõ ràng giữa đúng và sai. - Làm ăn dựa trên uy tín và văn bản. - ... 	<p>danh/<i>title</i>, chức danh+tên họ/<i>title+last name</i>, tên họ/<i>last name alone</i>, nói trống không/<i>AFA</i> // quan hệ ngang loại II/<i>Horizontal Relationship-Type II</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ít sử dụng dấu hiệu nhận diện đồng nhóm. - Ít sử dụng thán từ và câu cảm thán. - Ít sử dụng cách nói vắn điệu (nhuận nhĩ). - Ít sử dụng các dấu hiệu từ vựng-tình thái. Nếu sử dụng thì thường viện đến ‘chủ quan hóa’, ‘cam kết’ (<i>commitment upgraders</i>) và ‘nhã hiệu’. - Ít sử dụng các nhuận ngữ, thành ngữ, tục ngữ. - ... 	
5	<p>CHỦ QUAN × KHÁCH QUAN</p>	CHỦ QUAN	<p>‘Chủ quan’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của những hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) chịu ảnh hưởng của tình cảm, thái độ và chính kiến cá nhân.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coi bản thân là ‘một duy nhất’ (<i>one-only</i>). - Quan hệ giữa bản thân và ngoại giới là quan hệ chủ thể-khách thể. - Thích chứng minh. - Hay suy diễn. - Thích dựa vào kinh nghiệm và hiểu biết của bản thân để nhìn nhận, tìm hiểu, suy xét sự việc. - Đề cao kinh nghiệm, chiêm nghiệm. - Ít khoan hòa với người khác biệt và khó khoan dung với ý tưởng trái chiều. - Làm ăn dựa trên uy tín và lòng tin. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng các kiểu truyền tải loại suy và suy loại. - Thường sử dụng các hình thức/quan hệ xưng hô biểu cảm (tên riêng, tên rút gọn, đa danh, danh từ thân tộc //quan hệ ngang loại I, quan hệ động loại I, II và III, quan hệ vòng). - Hay sử dụng lối nói trực tiếp (<i>direct speech</i>). - Thích sử dụng kiểu nói uỷ ngôn (<i>by-stander talk</i>). - Thường sử dụng các nhân xưng biểu thái. - Hay sử dụng phát ngôn đánh giá (<i>evaluative</i>). - Hay sử dụng câu chủ động. - Hay sử dụng cảm thán. - Thường sử dụng các dấu hiệu từ vựng-tình thái. - ...
		KHÁCH QUAN	<p>‘Khách quan’ trong tương tác được hiểu là đặc tính và phẩm chất của những hành vi (ngôn</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coi bản thân là ‘một-trong-muôn vàn’ (<i>one-among</i>). - Quan hệ giữa bản thân và ngoại giới là quan hệ khách thể-khách thể. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng các kiểu truyền tải bắc cầu, trợ trí, biên ngẫu và nhân quả. - Thường sử dụng các hình thức/quan hệ xưng hô phi biểu cảm (cặp trung tính I-YOU/ <i>neutral dyad I-YOU</i>,

		từ và/hoặc phi ngôn từ) không bị ảnh hưởng bởi tình cảm, thái độ và chính kiến cá nhân.	<ul style="list-style-type: none"> - Thích kiểm chứng. - Ít suy diễn. - Thích dựa vào thực tế để nhìn nhận, tìm hiểu, suy xét sự việc. - Đề cao trải nghiệm và kiến thức chung. - Khoan hòa với người khác biệt và khoan dung với ý tưởng trái chiều. - Làm ăn dựa trên văn bản. - ... 	<p>chức danh/<i>title</i>, chức danh+tên họ/<i>title+last name</i>, tên họ/<i>last name alone</i>, nói trống không/<i>AFA</i> // quan hệ ngang loại II/<i>HR-Type II</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng lối nói gián tiếp (<i>reported speech</i>). - Ít sử dụng kiểu nói uỷ ngôn. - Thường sử dụng các nhân xưng phi biểu thái. - Hay sử dụng phát ngôn miêu tả (<i>descriptive</i>). - Hay sử dụng câu bị động. - Ít sử dụng cảm thán. - Ít sử dụng các dấu hiệu từ vựng-tình thái. - ...
6	<p>HƯỚNG NỘI << HƯỚNG NGOẠI</p>	<p>HƯỚNG NỘI</p> <p>‘Hướng nội’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/ đề cao/ hướng vào suy tư, cảm giác hơn là chú tâm vào ngoại giới.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Không thích dịch chuyển. - Không thích giao du. - Thích suy tư, chiêm nghiệm, siêu nghiệm, tiên nghiệm. - Hướng về quá khứ và/hoặc tới tương lai. - Không năng động và có khả năng thích ứng thấp. - Hay ngưng ngừng trước đám đông. - Ngại bộc lộ khả năng. - Ngại chia sẻ, giải bày. - Thường ít nói. - Hành xử theo chuẩn mực. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng phong cách giao tiếp có lần có lượt. - Hay sử dụng kiểu tương tác ‘cân nhắc cao’ (<i>high considerateness</i>). - Hay sử dụng kiệm ngôn. - Ít sử dụng rườm ngôn. - Hay sử dụng lối nói gián tiếp. - Hay sử dụng kiểu nói ướm thử (<i>tentativeness</i>). - Hay sử dụng các dấu hiệu từ vựng-tình thái ‘uỷên thanh’, ‘hạ ngôn’, ‘nhã hiệu’ và ‘rào đón’. - Ít sử dụng cảm thán. - Ít sử dụng các dấu hiệu nhận diện đồng nhóm. - Ít sử dụng các yếu tố lập thời. - Ít sử dụng các yếu tố xen ngôn thanh. - Hay sử dụng im lặng/quãng lặng. - ...
		<p>HƯỚNG NGOẠI</p> <p>‘Hướng ngoại’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thích dịch chuyển. - Thích giao du. - Thích hành động, trải nghiệm. - Hướng vào hiện tại. - Năng động và có khả năng thích ứng cao. - Thường bạo dạn 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng phong cách giao tiếp sôi nổi. - Hay sử dụng kiểu tương tác ‘nhập thoại cao’ (<i>high involvement</i>). - Hay sử dụng rườm ngôn. - Ít sử dụng kiệm ngôn. - Hay sử dụng lối nói trực

			<p>và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/ đề cao/ hướng tới ngoại giới hơn là chú tâm vào suy tư và cảm giác.</p>	<p>trước đám đông. - Thích bộc lộ khả năng. - Thích chia sẻ, giải bày. - Thường nói nhiều. - Hành xử linh hoạt. - ...</p>	<p>tiếp. - Hay sử dụng kiểu nói không ướm thử (<i>intentativeness</i>). - Hay sử dụng các dấu hiệu từ vựng-tình thái ‘hài hòa’, ‘tăng cường’, ‘chủ quan hóa’ và ‘cam kết’. - Hay sử dụng cảm thán. - Hay sử dụng các dấu hiệu nhận diện đồng nhóm. - Hay sử dụng các yếu tố lấp thời. - Hay sử dụng các yếu tố xen ngôn thanh. - Ít sử dụng im lặng/quãng lặng. - ...</p>
7	<p>LỊCH SỰ DƯƠNG TÍNH <> LỊCH SỰ ÂM TÍNH</p>	<p>LỊCH SỰ DƯƠNG TÍNH</p>	<p>‘Lịch sự dương tính’ (có thể được coi là ‘Lịch sự thành viên’) trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của bất cứ hành vi giao tiếp nào (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) được tạo lập một cách có chủ định và phù hợp nhằm tỏ ra rằng người nói có quan tâm đến người nghe, và do vậy, làm tăng tình thân hữu giữa các đối tác giao tiếp.</p>	<p>- Thích tìm kiếm/khẳng định cái chung giữa bản thân và đối tác. - Thích thể hiện/Mong muốn có sự hợp tác với đối tác. - Thường tỏ ra quan tâm và mong muốn thỏa mãn nhu cầu của đối tác. - Sẵn sàng khuyên giải và chấp nhận được khuyên giải. - Thích chia sẻ chuyện riêng tư. - Thích kéo gần khoảng cách quan hệ. - Ngại thể hiện sự bất đồng với đối tác. - ...</p>	<p>- Hay sử dụng phong cách giao tiếp sôi nổi. - Hay nói phóng đại, ngoa ngôn. - Hay nói đùa, đặc biệt là kiểu ‘hài ướt’ (<i>wet humour</i>). - Hay sử dụng gián tiếp phi ước lệ. - Hay sử dụng kiểu nói phi qui thức. - Hay sử dụng lối nói trực tiếp. - Hay hỏi chuyện riêng tư. - Hay cảm ơn, xin lỗi một cách gián tiếp. - Hay sử dụng kiểu nói lạc quan, khẳng định. - Hay sử dụng kiểu nói không ướm thử (<i>intentativeness</i>). - Hay sử dụng động từ. - Hay sử dụng cảm thán. - Hay sử dụng các dấu hiệu nhận diện đồng nhóm. - Hay sử dụng các dấu hiệu từ vựng-tình thái ‘tăng cường’, ‘cam kết’, ‘hài hòa’ và ‘thỉnh đồng’. - Thường sử dụng các hình thức/quan hệ xưng hô biểu cảm (tên riêng/<i>first name</i>, tên rút gọn/<i>diminutives</i>, đa danh/<i>multiple names</i>, danh</p>

			<p>từ thân tộc/<i>kinship terms</i> //quan hệ ngang loại I/<i>HR-Type I</i>, quan hệ động loại I, II và III/<i>DR-Types I, II and III</i>, quan hệ vòng/<i>CR</i>). - Hay sử dụng kiểu nói nhân xưng (<i>personalisation</i>). - ...</p>
LỊCH SỰ ẨM TÍNH	<p>‘Lịch sự âm tính’ (có thể được coi là ‘Lịch sự cá nhân’) trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của bất cứ hành vi giao tiếp nào (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) được tạo lập một cách có chủ định và phù hợp nhằm tỏ ra rằng người nói không muốn áp đặt lên chuyện riêng tư của người nghe, và do vậy, duy trì được khoảng cách giữa các đối tác giao tiếp.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thích thể hiện cái riêng của bản thân và tìm kiếm/tôn trọng cái riêng của đối tác. - Không thích áp đặt và bị áp đặt. - Ngại khuyên giải và không thích bị khuyên giải. - Tuân thủ nguyên tắc, qui tắc. - Tỏ ra tôn trọng đối tác. - Đề cao tính riêng tư. - Thích duy trì khoảng cách quan hệ. - Không thích làm phiền và bị làm phiền. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng phong cách giao tiếp có lần có lượt. - Ít nói phóng đại, ngoa ngôn. - Ít nói đùa; nếu có, thường theo kiểu ‘hài khô’ (<i>dry humour</i>). - Hay sử dụng gián tiếp ước lệ. - Hay sử dụng kiểu nói qui thức. - Hay sử dụng lối nói gián tiếp. - Ít hỏi chuyện riêng tư. - Hay cảm ơn, xin lỗi một cách trực tiếp. - Hay sử dụng kiểu nói bi quan, phủ định. - Hay sử dụng kiểu nói ướm thử (<i>tentativeness</i>). - Hay sử dụng danh từ. - Ít sử dụng cảm thán. - Ít sử dụng các dấu hiệu nhận diện đồng nhóm. - Thường sử dụng các loại dấu hiệu từ vựng-tình thái ‘hạ ngôn’, ‘uyển thanh’, ‘che chắn’, ‘chủ quan hóa’ và ‘nhã hiệu’. - Thường sử dụng các hình thức/quan hệ xưng hô phi biểu cảm (cặp trung tính I-YOU/ <i>neutral dyad I-YOU</i>, chức danh/<i>title</i>, chức danh+tên họ/<i>title+last name</i>, tên họ/<i>last name alone</i>, nói trống không/ <i>AFA</i> // quan hệ ngang loại II/<i>HR-Type II</i>). - Hay sử dụng kiểu nói vô nhân xưng (<i>impersonalisation</i>). - ...

8	RUỒM <> KIÊM	<p>RUỒM</p> <p>‘Ruồm’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) được viện đến như những yếu tố dư và không thực sự cần thiết xét theo sáng dụng học (<i>pragmatic clarity</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thích vòng vo, hàm ẩn. - Thích đi vào chi tiết. - Linh hoạt và cởi mở. - Thích luận đàm phi định hướng. - Thích nhắc đi nhắc lại một vấn đề. - Thích diễn giải, trình bày lí do. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng phong cách giao tiếp sôi nổi. - Hay sử dụng kiểu tương tác ‘nhập thoại cao’. - Hay sử dụng cấu trúc diễn ngôn vòng (<i>roundabout</i>) hoặc zích-zắc (<i>zigzag</i>). - Hay lặp nhắc chức danh. - Hay lặp nhắc đối tượng. - Thường lặp nhắc thông tin. - Hay lặp từ. - Hay sử dụng nhuận ngữ (khởi ngữ) kép. - Hay sử dụng chiến lược ‘Đóng khung’ (<i>Framing</i>) trong các tương tác biểu cảm. - Hay sử dụng các dấu hiệu từ vựng-tình thái. - Ít sử dụng cách viết tắt. - Hay nói đầy đủ. - Ít sử dụng cách nói trống không, đặc biệt với các đối tượng có quyền lực/tuổi tác cao hơn. - Hay sử dụng các yếu tố lặp thời. - Hay sử dụng các yếu tố xen ngôn thanh. - ...
	<p>KIÊM</p> <p>‘Kiêm’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) được cất nhắc, thu gọn dựa trên tác động của một/nhiều thành tố giao tiếp nhưng vẫn đảm bảo cốt lõi thông tin.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thích đi thẳng vào vấn đề. - Thích xem xét tổng thể. - Nguyên tắc và kín đáo. - Thích luận đàm định hướng. - Không thích nhắc đi nhắc lại một vấn đề. - Không thích diễn giải, trình bày lí do. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng phong cách giao tiếp có lần có lượt. - Hay sử dụng kiểu tương tác ‘cân nhắc cao’. - Hay sử dụng cấu trúc diễn ngôn thẳng (<i>straight</i>). - Ít lặp nhắc chức danh. - Ít lặp nhắc đối tượng. - Ít lặp nhắc thông tin. - Ít lặp từ. - Ít sử dụng nhuận ngữ (khởi ngữ) kép. - Ít sử dụng chiến lược ‘Đóng khung’ trong các tương tác biểu cảm. - Ít sử dụng các dấu hiệu từ vựng-tình thái. - Hay sử dụng cách viết tắt. - Hay nói tắt, nói rút gọn. - Thường sử dụng cách nói trống không với mọi đối 	

				<p>tượng.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng các quãng lặng (<i>pauses</i>). - Ít sử dụng các yếu tố xen ngôn thanh (<i>vocal interferences</i>). - ... 	
9	<p>TRANG TRỌNG ×× PHI TRANG TRỌNG</p>	<p>TRANG TRỌNG</p>	<p>‘Trang trọng’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/tạo ra sự tinh tế, chặt chẽ, qui thức và phi biểu cảm.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thường tuân thủ qui tắc, nguyên tắc. - Thích hoạt động theo qui trình, chương trình. - Làm ăn dựa trên văn bản. - Hay quan tâm đến hình thức. - Chú trọng lễ nghi. - Ít thể hiện cảm xúc. - Hay xét nét. - Hay chú ý đến cách thức, cái ‘thế nào’ (<i>the how</i>). - Thích màu trung tính hoặc bậc 3, gam lạnh. - Thích mảng khối. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng phong cách giao tiếp có lần có lượt. - Hay sử dụng kiểu tương tác ‘cân nhắc cao’. - Hay sử dụng kiểu truyền tải bắc cầu, trợ trí, biến ngẫu và nhân quả. - Hay sử dụng kiểu trình bày lễ nghi và thông tin. - Thường sử dụng các hình thức/quan hệ xưng hô phi biểu cảm (cặp trung tính I-YOU/ <i>neutral dyad I-YOU</i>, chức danh/<i>title</i>, chức danh+tên họ/<i>title+last name</i>, tên họ/<i>last name alone</i>, nói trống không/ <i>AFA</i> // quan hệ ngang loại II/<i>HR-Type II</i>). - Phát ngôn sử dụng thường có độ dài trung bình. - Ít sử dụng các dấu hiệu từ vựng-tình thái. Nếu dùng, thường viện đến ‘nhã hiệu’, ‘tăng cường’. - Hay sử dụng từ mượn. - Ít sử dụng rườm ngôn và kiệm ngôn. Nếu có dùng, thường viện đến rườm tình thái và kiệm tình thái. - Hay sử dụng dạng bị động. - Hay sử dụng các phát ngôn miêu tả. - Hay tạo tính ước thử. - Thường nói đầy đủ. - Hay sử dụng các nhuệ ngữ tiền mã hóa nghi lễ hóa (<i>pre-coded ritualised gambits</i>). - Ít sử dụng các dấu hiệu nhận diện đồng nhóm. - Hay sử dụng cách nói phi nhân hóa (<i>impersonalisation</i>).

			<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng danh hóa. - Hay sử dụng các quãng lặng (<i>pauses</i>). - ...
PHI TRANG TRỌNG	<p>‘Phi trang trọng’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/tạo ra sự sinh động, thoải mái, phi qui thức và biểu cảm.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Không thích tuân thủ qui tắc, nguyên tắc. - Thích hoạt động tự do, tùy hứng. - Làm ăn dựa trên uy tín và lòng tin. - Không quan tâm đến hình thức. - Không chú trọng lễ nghi. - Hay thể hiện cảm xúc. - Ít xét nét. - Hay chú ý đến kết quả, cái ‘cái gì’ (<i>the what</i>). - Thích màu bậc 1, 2 hoặc tương phản, gam nóng. - Thích đường nét. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng phong cách giao tiếp sôi nổi. - Hay sử dụng kiểu tương tác ‘nhập thoại cao’. - Hay sử dụng kiểu truyền tải loại suy và suy loại. - Hay sử dụng kiểu trình bày giải trí và thuyết phục. - Thường sử dụng các hình thức/quan hệ xưng hô biểu cảm (tên riêng/<i>first name</i>, tên rút gọn/<i>diminutives</i>, đa danh/<i>multiple names</i>, danh từ thân tộc/<i>kinship terms</i> //quan hệ ngang loại I/<i>HR-Type I</i>, quan hệ động loại I, II và III/<i>DR-Types I, II and III</i>, quan hệ vòng/<i>CR</i>). - Phát ngôn sử dụng thường ngắn hoặc dài hơn. - Hay sử dụng các loại dấu hiệu từ vựng-tình thái: ‘thình đồng’, ‘tăng cường’, ‘hài hòa’, ‘rào đón’, ‘cam kết’, ‘uyên thanh’, ‘hạ ngôn’, ‘chủ quan hóa’. - Hay sử dụng từ gốc. - Hay sử dụng rườm ngôn và kiệm ngôn (rườm/kiếm thói quen và rườm kiệm bất cập). - Hay sử dụng dạng chủ động. - Hay sử dụng các phát ngôn đánh giá. - Hay tạo tính rủ rê, gợi ý. - Thường nói tắt. - Thích sử dụng các nhuần ngữ mang tính khẩu ngữ. - Hay sử dụng các dấu hiệu nhận diện đồng nhóm. - Ít sử dụng cách nói phi nhân hóa (<i>impersonalisation</i>). - Hay sử dụng động hóa. - Hay sử dụng các yếu tố xen ngôn thanh (<i>vocal interferences</i>).

				<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng các yếu tố lấp thời (<i>time-fillers</i>). - ... 	
10	TRỪ TƯỢNG <> CỤ THỂ	TRỪ TƯỢNG	<p>‘Trừ tượng’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/gợi lên các ý niệm phi vật chất, khái quát và các trạng thái siêu nghiệm, siêu hình.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thích viện dẫn kinh điển và các thể lực siêu nhiên. - Thích siêu nghiệm, tiên nghiệm. - Thường hướng về quá khứ hoặc tới tương lai. - Thích khái quát hóa sự việc, hiện tượng. - Thích hàm ẩn, hàm chỉ. - Hướng đến sự vĩnh hằng, bất biến. - Đề cao đời sống tinh thần, tâm linh. - Thích suy tư. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng phong cách giao tiếp có lần có lượt. - Thường bỏ tiểu từ để tăng tính khái quát. - Hay bỏ giới từ để làm nhòa nghĩa. - Hay sử dụng từ mượn. - Hay sử dụng danh từ. - Thường sử dụng danh từ số ít để tăng tính khái quát, trừu tượng. - Hay sử dụng các con số cụ thể để khái quát hóa, trừu tượng hóa. - Hay sử dụng các yếu tố hàm chỉ. - Hay sử dụng ẩn dụ, hoán dụ, ví von. - Ít sử dụng cách nói trực tiếp. - Hay sử dụng gián tiếp ước lệ. - Hay sử dụng quăng lạng. - Hay sử dụng các nhuận ngữ tiền mã hóa, nghi lễ hóa liên quan đến đức tin, quan niệm. - ...
		CỤ THỂ	<p>‘Cụ thể’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện / mang tính thực tế, vật chất, xác định và ở trạng thái trải nghiệm, hữu hình.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thích lấy ví dụ từ thực tế cuộc sống, từ trải nghiệm cá nhân. - Thích trải nghiệm, chiêm nghiệm. - Thường hướng vào hiện tại. - Thích cụ thể hóa sự việc, hiện tượng. - Thích công khai, trực chỉ. - Hướng đến sự vô thường, khả biến. - Đề cao cuộc sống vật chất, thường nhật. - Thích hành động. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng phong cách giao tiếp sôi nổi. - Thường sử dụng tiểu từ để tăng tính cụ thể. - Luôn giữ giới từ để làm rõ nghĩa. - Hay sử dụng từ gốc. - Hay sử dụng động từ. - Thường sử dụng danh từ số nhiều để tăng tính đặc thù, cụ thể. - Ít sử dụng các con số cụ thể để khái quát hóa, trừu tượng hóa. - Ít sử dụng các yếu tố hàm chỉ. - Ít sử dụng ẩn dụ, hoán dụ, ví von. - Hay sử dụng cách nói trực tiếp. - Hay sử dụng gián tiếp phi ước lệ. - Hay sử dụng yếu tố lấp thời.

					<ul style="list-style-type: none"> - Ít sử dụng các nhuệng ngữ tiền mã hóa, nghi lễ hóa liên quan đến đức tin, quan niệm. - ...
11	<p>CHU CẢNH THẤP << CHU CẢNH CAO</p>	<p>CHU CẢNH THẤP</p>	<p>‘Chu cảnh thấp’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/đề cao việc chú tâm vào cái cần được biểu đạt, có nghĩa là cái ‘cái gì’ (<i>the what</i>) của tương tác.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thích minh bạch, rõ ràng, đơn giản, công khai. - Tập trung vào thông điệp ngôn từ hơn thông điệp phi ngôn từ. - Tập trung vào nhiệm vụ và kết quả. - Không quá đề tâm đến cách thức hành xử. - Thích ‘kết bè’ (<i>partnership</i>) hơn ‘kết bạn’ (<i>friendship</i>). - Linh hoạt và cởi mở. - Ít suy diễn. - Ít diễn giải, trình bày lí do. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng phong cách giao tiếp sôi nổi. - Hay sử dụng kiểu tương tác ‘nhập thoại cao’. - Hay sử dụng các kiểu trình bày thông tin, thuyết phục và giải trí. - Hay sử dụng hành động lời nói trực tiếp. - Hay sử dụng cách nói trực tiếp. - Ít sử dụng các dấu hiệu từ vựng-tình thái. Nếu dùng, thường viện đến các dấu hiệu ‘chủ quan hóa’ và ‘cam kết’. - Thường sử dụng kiệm ngôn. - Ít sử dụng rườm ngôn. - Ít sử dụng nhuệng ngữ. - Ít sử dụng ẩn dụ, hoán dụ, ví von. - Ít sử dụng ‘tôn ngôn’ và ‘khiêm ngôn’. - Ít lặp nhắc chức danh. - Hay sử dụng cách nói trống không, kể cả với các đối tượng có quyền lực/tuổi tác cao hơn. - Hay sử dụng các yếu tố xen ngôn thanh (<i>vocal interferences</i>). - ...
		<p>CHU CẢNH CAO</p>	<p>‘Chu cảnh cao’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/đề cao việc chú tâm vào cách thức biểu đạt, có nghĩa là cái</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thích hàm ý, ngầm ẩn, tinh tế, ý tại ngôn ngoại. - Rất chú trọng thông điệp phi ngôn từ. - Tập trung vào quan hệ và qui trình. - Hay đề tâm đến cách thức hành xử. - Thích ‘kết bạn’ (<i>friendship</i>) hơn ‘kết bè’ (<i>partnership</i>). - Gắn kết và tinh tế. - Hay suy diễn. - Hay diễn giải, trình 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng phong cách giao tiếp có lần có lượt. - Hay sử dụng kiểu tương tác ‘cân nhắc cao’. - Hay sử dụng các kiểu trình bày nghi lễ, cảm xúc và thuyết phục. - Hay sử dụng hành động lời nói gián tiếp. - Hay sử dụng cách nói gián tiếp. - Hay sử dụng các dấu hiệu từ vựng-tình thái, đặc biệt là ‘hạ ngôn’, ‘uể thanh’, ‘che chắn’, ‘tăng cường’, ‘hài

			<p>‘thế nào’ (<i>the how</i>) của tương tác.</p>	<p>bày lí do. - ...</p>	<p>hòa’, ‘nhã hiệu’ và ‘thỉnh đồng’. - Ít sử dụng kiệm ngôn. - Thường sử dụng rườm ngôn. - Hay sử dụng nhuần ngữ. - Hay sử dụng ẩn dụ, hoán dụ, ví von. - Hay sử dụng ‘tôn ngôn’ và ‘khiêm ngôn’. - Hay lặp nhắc chức danh. - Ít sử dụng cách nói trống không, đặc biệt với các đối tượng có quyền lực/tuổi tác cao hơn. - Hay sử dụng các yếu tố lấp thời (<i>time-fillers</i>). - ...</p>
12	<p>TRỰC TIẾP × GIÁN TIẾP</p>	<p>TRỰC TIẾP</p>	<p>‘Trực tiếp’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/đề cao sự thẳng thắn và cô đọng, đi thẳng vào vấn đề, với mục đích và thông tin quan trọng nhất được công khai và ưu tiên trong tuyên tính giao tiếp.</p>	<p>- Thích đi thẳng vào vấn đề. - Không thích giải quyết công việc/vấn đề qua trung gian. - Đề cập đề tài tế nhị, không an toàn một cách công khai (<i>on-record</i>). - Thích ngắn gọn, xúc tích. - Thích tương tác đúng người, đúng việc, đúng nơi, đúng lúc. - Thiên về mục tiêu trước mắt. - Ít khoan dung với sự mơ hồ, mờ nghĩa. - ...</p>	<p>- Hay sử dụng cấu trúc diễn ngôn thẳng (<i>straightforward</i>). - Thường sắp xếp nhóm ngữ nghĩa (<i>sense groups</i>) theo tuyên ‘nhiều thông tin nhất → ít thông tin nhất’. - Hay sử dụng hành động lời nói trực tiếp. - Hay sử dụng cách nói trực tiếp. - Từ hỏi thường đặt ở đầu câu. - Ít sử dụng ẩn dụ, hoán dụ, ví von. - Ít sử dụng nhuần ngữ. - Ít sử dụng các dấu hiệu từ vựng-tình thái. - Hay sử dụng phát ngôn theo tuyên ‘Chủ-Vị-Tân’ (S-P-O). - Hay sử dụng kiệm ngôn. - Ít sử dụng rườm ngôn. - Ít viện đến chiến lược ‘Nhân tiện’ (<i>By-the-way strategy</i>). - Ít sử dụng chiến lược ‘Đóng khung’ (<i>Framing strategy</i>). - ...</p>
		<p>GIÁN TIẾP</p>	<p>‘Gián tiếp’ trong tương tác được xác định là đặc</p>	<p>- Thích vòng vo, rào đón. - Thích giải quyết công việc/vấn đề qua</p>	<p>- Hay sử dụng cấu trúc diễn ngôn vòng hoặc đích dắc (<i>roundabout or zigzag</i>).</p>

			<p>tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/đề cao sự tinh tế và hàm ẩn, tránh đi thẳng vào vấn đề, với mục đích và thông tin quan trọng nhất được gọi mở đầu trong tuyên tính giao tiếp.</p>	<p>trung gian. - Đề cập đề tài tế nhị, không an toàn một cách không công khai (<i>off-record</i>). - Thích tinh tế, hàm ẩn. - Thích tương tác linh hoạt tùy người, tùy việc, tùy nơi, tùy lúc. - Thiên về mục tiêu lâu dài. - Khoan dung với sự mơ hồ, mờ nghĩa. - ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thường sắp xếp nhóm ngữ nghĩa (<i>sense groups</i>) theo tuyên 'ít thông tin nhất → nhiều thông tin nhất'. - Hay sử dụng hành động lời nói gián tiếp. - Hay sử dụng cách nói gián tiếp. - Từ hỏi thường đặt ở vị trí cần hỏi. - Hay sử dụng ẩn dụ, hoán dụ, ví von. - Hay sử dụng nhuệ ngữ. - Hay sử dụng các dấu hiệu từ vựng-tình thái, đặc biệt là 'uẩn thanh', 'hạ ngôn' và 'tăng cường'. - Hay sử dụng phát ngôn theo tuyên 'Tân-Chủ-Vị' (O-S-P). - Ít sử dụng kiệm ngôn. - Hay sử dụng rườm ngôn. - Hay viện đến chiến lược 'Nhân tiện' (<i>By-the-way strategy</i>). - Hay sử dụng chiến lược 'Đóng khung' (<i>Framing strategy</i>). - ...
13	ĐỘNG << TĨNH	ĐỘNG	<p>'Động' trong tương tác được nhìn nhận như là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) tạo ra ấn tượng về sự năng động, mạnh mẽ và uyển chuyển.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thích hành động. - Đề cao tính linh hoạt và sự uyển chuyển. - Thích hành xử theo kiểu tùy cơ ứng biến. - Không đề cao sự gắn kết bền chặt và lâu dài. - Quyết định/Phản ứng nhanh, mạnh, dứt khoát. - Thích đường nét. - Thích màu bậc 1, 2 hoặc màu tương phản, gam nóng. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng phong cách giao tiếp sôi nổi. - Hay sử dụng kiểu tương tác 'nhập thoại cao'. - Hay sử dụng động từ. - Hay sử dụng các dấu hiệu từ vựng-tình thái. - Ít sử dụng cách nói vô nhân xưng. - Thường sử dụng hình thức/quan hệ xưng hô đa dạng trong các tình huống khác nhau. - Hay sử dụng từ lặp nhắc (<i>reduplicatives</i>). - Thường sử dụng động từ để tạo từ ghép. - Hay sử dụng câu chủ động. - Hay sử dụng phát ngôn đánh giá. - Hay sử dụng cách nói trực tiếp.

			<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng câu cảm thán. - Hay sử dụng rườm ngôn. - Ít sử dụng kiệm ngôn. - Thường sử dụng cách nói đa dạng cho các quan hệ vai khác nhau. - Hay sử dụng nhuận ngữ (khởi ngữ, trung ngữ, kết ngữ). - Hay sử dụng ẩn dụ, hoán dụ, ví von. - Hay sử dụng các yếu tố xen ngôn thanh (<i>vocal interferences</i>). - Hay sử dụng các yếu tố lấp thời (<i>time-fillers</i>). - ...
	<p>TÍNH ‘Tính’ trong tương tác được nhìn nhận như là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) giúp tạo ra ấn tượng về sự tính tại, bình định và bất biến.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thích suy tư. - Đề cao tính nguyên tắc và tính qui trình. - Thích hành xử theo bài bản. - Đề cao sự gắn kết bền chặt và lâu dài. - Quyết định/Phản ứng chậm rãi, nhẹ nhàng, cân nhắc trước sau. - Thích mảng khối. - Thích màu trung tính hoặc màu bậc 3, gam lạnh. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng phong cách giao tiếp có lần có lượt. - Hay sử dụng kiểu tương tác ‘cân nhắc cao’. - Hay sử dụng danh từ. - Ít sử dụng các dấu hiệu từ vựng-tình thái. - Hay sử dụng cách nói vô nhân xưng. - Thường sử dụng hình thức/quan hệ xưng hô đơn giản trong các tình huống khác nhau. - Ít sử dụng từ lặp nhắc. - Thường sử dụng danh từ để tạo từ ghép. - Hay sử dụng câu bị động. - Hay sử dụng phát ngôn miêu tả. - Hay sử dụng cách nói gián tiếp. - Ít sử dụng câu cảm thán. - Hay sử dụng kiệm ngôn. - Ít sử dụng rườm ngôn. - Thường sử dụng một/một vài cách nói cho tất cả các quan hệ vai khác nhau. - Ít sử dụng nhuận ngữ; nếu dùng, thường là các khởi ngữ. - Ít sử dụng ẩn dụ, hoán dụ, ví von. - Hay sử dụng các quãng lặng (<i>pauses</i>). - ...

<p>14</p>	<p>CHÍNH XÁC × PHI CHÍNH XÁC</p>	<p>CHÍNH XÁC</p>	<p>‘Chính xác’ trong tương tác được xác định là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/đề cao tính minh định về nội dung và rõ ràng về hình thức.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thích rõ ràng, mạch lạc, minh định. - Thích nói thẳng. - Thích làm việc theo thời biểu, thời hạn. - Đề cao sự đúng giờ, đúng hạn. - Thích hoạt động theo qui trình, chương trình. - Thường tuân thủ qui tắc, nguyên tắc. - Làm ăn dựa trên văn bản. - Nhìn nhận/Nêu vấn đề như chính nó vốn thế (<i>as what it really is</i>). - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng cấu trúc diễn ngôn thẳng (<i>straightforward</i>). - Ít sử dụng kiểu nói rào đón. - Ít sử dụng ẩn dụ, hoán dụ. - Chủ yếu sử dụng các yếu tố từ vựng-ngữ pháp để xác định thời-thể (<i>tenses and aspects</i>). - Luôn sử dụng các yếu tố từ vựng-ngữ pháp để xác định tính sở hữu (<i>possessiveness</i>). - Luôn sử dụng giới từ không phụ thuộc vào kiến thức và trải nghiệm của người tương tác. - Ít sử dụng dấu hiệu từ vựng-tình thái. Nếu sử dụng, thường sử dụng dấu hiệu ‘cam kết’. - Ít sử dụng nhuận ngữ tiền mã hóa, nghi lễ hóa (<i>pre-coded ritualised gambits</i>). - Ít sử dụng các yếu tố ‘ước chừng’ (<i>agents of approximacy</i>). - Hay sử dụng kiệm ngôn, đặc biệt là ‘kiệm thói quen’ (<i>habitual frugality</i>). - Ít sử dụng cách nói nhuận nhĩ. - Ít sử dụng ẩn dụ, hoán dụ. - Ít sử dụng cách nói có vần điệu. - Hay sử dụng các con số cụ thể để thể hiện/khẳng định sự chính xác. - Ít sử dụng tôn ngôn và khiêm ngôn. - Hay sử dụng giới từ ghép. - ...
	<p>PHI CHÍNH XÁC</p>	<p>‘Phi chính xác’ trong tương tác được xác định</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thích mơ hồ, uyển chuyển, phi định. - Thích nói vòng vèo. - Không thích làm 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay sử dụng cấu trúc diễn ngôn vòng (<i>roundabout</i>). - Hay sử dụng kiểu nói rào đón. - Hay sử dụng ẩn dụ, hoán dụ. 	

	<p>là đặc tính và phẩm chất của các hành vi (ngôn từ và/hoặc phi ngôn từ) thể hiện/đề cao tính mơ hồ về nội dung và linh hoạt về hình thức.</p>	<p>việc theo thời biểu, thời hạn.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Đề cao sự linh hoạt về thời gian và thời hạn. - Không thích hoạt động theo qui trình, chương trình. - Ít tuân thủ qui tắc, nguyên tắc. - Làm ăn dựa trên uy tín và lòng tin. - Nhìn nhận/Nêu vấn đề như nó nên thế (<i>as what it should be</i>). - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Sử dụng cả yếu tố chu cảnh và yếu tố từ vựng-ngữ pháp để xác định thời-thể (<i>tenses and aspects</i>). - Sử dụng cả yếu tố chu cảnh và yếu tố từ vựng-ngữ pháp để xác định tính sở hữu (<i>possessiveness</i>). - Có thể bỏ giới từ dựa vào kiến thức và trải nghiệm của người tương tác. - Hay sử dụng dấu hiệu từ vựng-tình thái, đặc biệt là các dấu hiệu ‘uyển thanh’, ‘hạ ngôn’, ‘tăng cường’, ‘che chắn’. - Hay sử dụng nhuận ngữ tiền mã hóa, nghi lễ hóa. - Ít sử dụng các yếu tố ‘ước chừng’ (<i>agents of approximacy</i>). - Hay sử dụng rườm ngôn, đặc biệt là ‘rườm thói quen’ và ‘rườm bất cập’. - Hay sử dụng cách nói nhuận nhĩ. - Hay sử dụng ẩn dụ, hoán dụ. - Hay sử dụng cách nói có vần điệu. - Hay sử dụng con số cụ thể để thể hiện/ hàm chỉ một ý niệm. - Hay sử dụng tôn ngôn và khiêm ngôn. - Ít sử dụng giới từ ghép - ...
--	---	--	---

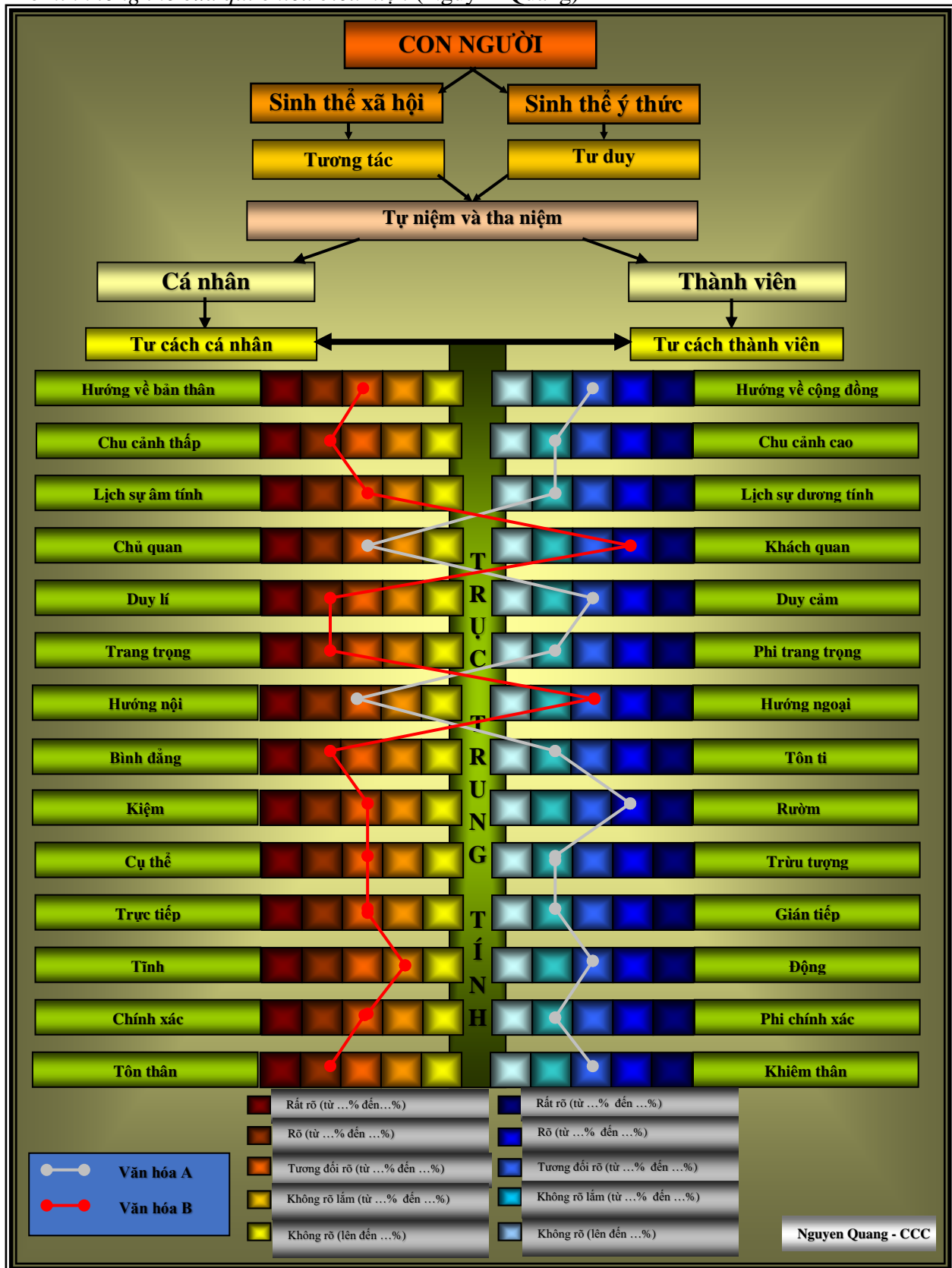
3. Mô hình tổng thể của qui chiếu biểu hiện

Để dễ mừng tượng về đối sánh các ngôn ngữ và văn hóa trong tương tác (đặc

biệt trong nghiên cứu đối chiếu/giao văn hóa và tương tác/liên văn hóa), chúng tôi xin được đề xuất một mô hình ý niệm cho qui chiếu biểu hiện như sau:

Hình 8

Mô hình tổng thể của qui chiếu biểu hiện (Nguyễn Quang)



Mô hình tổng thể này gọi ra rằng:

- Xét theo bản thể, chính hoạt động tương tác và tư duy (*interacting and thinking operations*) trong bản chất kép (*double nature*) của con người (Sinh thể xã hội-Sinh thể ý thức) đã dẫn đến hệ hình khởi nguyên ‘Tu cách cá nhân-Tu cách thành viên’ (*Individualship-Membership*). Nhận thức này cũng hàm chỉ rằng, theo lí nhân sinh (Tiểu lí), các ‘điểm căng’ của hệ hình này, cũng như các điểm căng của các hệ hình phái sinh, đều song song tồn tại (trong thể đồng nhất/bình diện và đối lập/phạm trù) trong từng cộng đồng văn hóa và, thậm chí, trong từng con người.

- Từ hệ hình khởi nguyên ‘Tu cách cá nhân-Tu cách thành viên’, ta có thể phát triển thành 14 bình diện phạm trù với 14 điểm căng phái sinh từ tư cách cá nhân (*hướng về bản thân, chu cảnh thấp, lịch sự âm tính, chủ quan, duy lí, trang trọng, hướng nội, bình đẳng, kiệm, cụ thể, trực tiếp, tĩnh, chính xác, tôn thân*) và 14 điểm căng phát xuất từ tư cách thành viên (*hướng về cộng đồng, chu cảnh cao, lịch sự dương tính, khách quan, duy cảm, phi trang trọng, hướng ngoại, tôn ti, rườm, trừu tượng, gián tiếp, động, phi chính xác, khiêm thân*).

- Đồ thị của hai cộng đồng ngôn ngữ-văn hóa đối sánh (Văn hóa A và Văn hóa B) được mừng tượng như hai con rắn, có thể trườn qua trục trung tính (*neutral axis*) để lán sang khu vực thuộc điểm căng vốn được/bị nhìn nhận một cách rập khuôn (*stereotypically*) là đặc tính của cộng đồng ngôn ngữ-văn hóa kia. Điều này cho thấy, trong cả ba miền nhận thức, xúc cảm và hành vi, không có cộng đồng nào chỉ viện đến các biểu đạt dụng học và biểu hiện siêu dụng học tuyệt đối thuộc về một điểm căng của hệ hình khởi nguyên (con rắn trườn qua trục trung tính) hay, thậm chí, một điểm căng của hệ hình phái sinh (tỉ lệ %).

- Đây nên được coi là mô hình tổng thể (*master model*) của qui chiếu biểu hiện từ đó ta có thể chi tiết hóa cho các hệ hình

phái sinh và, xa hơn, cụ thể hóa thành khung nghiên cứu cho các biểu hiện siêu dụng học và biểu đạt dụng học của các bình diện phạm trù cụ thể.

4. Kết luận

Để giảm thiểu tính ‘tĩnh’ của qui chiếu biểu hiện khi nghiên cứu ngôn ngữ và văn hóa trong tương tác, chúng tôi cho rằng ta không nên chỉ dừng lại ở việc xác định *các tính chất/các biểu hiện* (yếu tố tĩnh/hình thức) của đối tượng được xét mà còn phải tìm ra được *các hành tố/các biểu đạt* (yếu tố động/chức năng) chính yếu của chúng trong các hành vi và tương tác cụ thể. Ngoài ra, để giảm thiểu hơn nữa tính ‘tĩnh’ tự hữu của một mô hình văn hóa (dù thuộc hệ hình tĩnh hay động) và áp dụng nó hiệu quả hơn trong nghiên cứu giao tiếp liên/giao văn hóa, chúng tôi tin rằng đối tượng nghiên cứu cần được đặt trong một hệ qui chiếu, trong đó các biểu hiện siêu dụng học của một bình diện phạm trù, thông qua các biểu đạt dụng học trong tương tác [*chiều qui chiếu biểu hiện*], sẽ được xem xét trên các tầng mức khác nhau (tính hiện hữu/có hay không?, tính liều lượng/nhiều hay ít? và tính biểu hiện/thể hiện ra sao?) [*chiều qui chiếu cấp mức*] và dưới tác động của các thành tố giao tiếp khác nhau (chủ thể, đối thể, quan hệ, quyền lực, mục đích, chủ đề, nội dung/hình thức thông điệp, địa điểm, thời gian...) [*chiều qui chiếu tác động*] vốn chịu ảnh hưởng trực tiếp từ các ẩn tàng văn hóa.

Do vậy, trong các bài tiếp sau, chúng tôi sẽ tổng quan, luận bàn về các cách tiếp cận khác nhau đối với qui chiếu tác động và đề xuất, lí giải cách tiếp cận của chúng tôi.

Tài liệu tham khảo

- Brannen, M. Y., & Salk, J. E. (2000). Partnering across borders: Negotiating organizational culture in a German-Japanese joint venture. *Human Relations*, 53(4), 451-487.
- Courtright, J., Wolfe, R., & Baldwin, J. (2011). Intercultural typologies and public relations

- research: A critique of Hofstede's dimensions. In N. Bardhan & C. K. Weave (Eds.), *Public relations in global cultural contexts: Multi-paradigmatic perspectives* (pp. 108-139). Routledge.
- Davel, E., Dupuis, J. P., & Chanlat, J. O. (2013). *Cross-cultural management: Culture and management across the world*. Taylor & Francis.
- Fang, T. (2006). From 'Onion' to 'Ocean': Paradox and change in national cultures. *International Studies of Management & Organization*, 35(4), 71-90.
- Fang, T. (2012). Yin Yang: A new perspective on culture. *Management and Organization Review*, 8(1), 25-50.
- Hall, E. (1966). *The hidden dimension*. Doubleday.
- Hall, E. (1976). *Beyond culture*. Doubleday.
- Hall, E. (1983). *The dance of life: The other dimension of time*. Doubleday.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations*. McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), Article 8. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Culture and organizations – Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (Eds.). (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage.
- Lewis, R. D. (1999). *When cultures collide: Managing successfully across cultures* (Revised ed.). Nicholas Brealey.
- Maude, B. (2011). *Managing cross-cultural communication: Principles and practice*. Palgrave Macmillan.
- McSweeney, B. (2002). Hofstede's model of national cultural differences and the consequences: A triumph of faith - A failure of analysis. *Human Relations*, 55, 89-118.
- Minkov, M. (2018). A revision of Hofstede's model of national culture: Old evidence and new data from 56 countries. *Cross-Cultural & Strategic Management*, 25(2), 231-256.
- Nguyễn, Q. (2011). Giả thuyết về quan hệ văn hóa-giao tiếp. *Ngôn ngữ*, (1), 19-38.
- Nguyễn, Q. (2020). Ngôn ngữ và văn hóa trong tương tác: Ngừng trệ giao tiếp và sự cố dụng học. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 36(2), 1-10. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4532>
- Nguyễn, Q. (2021). Hệ qui chiếu được đề xuất cho nghiên cứu tương đồng-dị biệt trong giao tiếp giao văn hóa và sự cố dụng học trong giao tiếp liên văn hóa: Qui chiếu biểu hiện (Văn hóa). *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 37(2), 1-14. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4696>
- Signorini, P., Wiesemes, R., & Murphy, R. (2009). Developing alternative frameworks for exploring intercultural learning: A critique of Hofstede's cultural difference model. *Teaching in Higher Education Critical Perspectives*, 14(3), 253-264.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (1997). *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*. McGraw-Hill.

**A PROPOSED FRAME OF REFERENCE
FOR RESEARCH OF SAME-DIFFERENCE
IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AND PRAGMATIC
FAILURE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION:
REFERENCE OF MANIFESTATION (CULTURE)
(ARTICLE 2)**

Nguyen Quang

*VNU University of Languages and International Studies,
Pham Van Dong, Cau Giay, Ha Noi, Vietnam*

Abstract: Following a critical review of different approaches to the reference of ‘Manifestation’ by different scholars in the previous article, an approach with 14 categorical dimensions and their metapragmatic manifestations and pragmatic expressions is proposed. A conceptual model of ontological and epistemological nature is also advanced for this reference direction in order to clarify the author’s perspective on the one hand and to suggest operational models for intercultural/cross-cultural research of manifestations/expressions of specific categorical dimensions on the other.

Keywords: frame of reference, reference of manifestation, categorical dimension, verbal expression

NGHIÊN CỨU VIỆC SỬ DỤNG GIÁO TRÌNH, TÀI LIỆU BẰNG TIẾNG NHẬT TRONG DẠY VÀ HỌC CÁC MÔN CHUYÊN NGÀNH NHẬT BẢN HỌC: THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

Thân Thị Mỹ Bình*

Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Hạ Long,

Số 258, đường Bạch Đằng, phường Nam Khê, thành phố Uông Bí, tỉnh Quảng Ninh, Việt Nam

Nhận ngày 27 tháng 02 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 21 tháng 06 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 16 tháng 09 năm 2021

Tóm tắt: Nghiên cứu này có mục đích làm sáng tỏ thực trạng việc sử dụng các tài liệu, giáo trình bằng tiếng Nhật đối với các môn học chuyên ngành (hoặc theo định hướng) Nhật Bản học. Bằng phương pháp điều tra bảng hỏi với 530 người học, phỏng vấn 05 người dạy các môn học thuộc chuyên ngành Nhật Bản học, cùng với việc thống kê số đầu sách tiếng Nhật ngoài các môn thực hành tiếng tại các thư viện trực tuyến của 05 trường đại học có giảng dạy ngành học này, nghiên cứu đã làm sáng tỏ trạng như sau: 1) ngoài những tài liệu người dạy cung cấp trực tiếp trên giờ học và theo yêu cầu môn học, người học thực tế ít khi sử dụng các tài liệu tham khảo, sách bằng tiếng Nhật; 2) tài liệu tham khảo, hỗ trợ bằng tiếng Nhật tại các thư viện còn rất hạn chế, chưa được cập nhật và nội dung còn hàn lâm, chưa phù hợp với năng lực của người học; 3) chưa có nhiều sách, tài liệu bằng tiếng Nhật của các học giả Việt Nam, giảng viên tiếng Nhật và tài liệu phục vụ dạy và học các môn thuộc chuyên ngành Nhật bản học đều do người dạy cung cấp. Với thực trạng này, người học mong muốn được cập nhật kiến thức thường xuyên thông qua các tài liệu phong phú về đề tài, dễ hiểu và thu hút về mặt nội dung và bằng cả tiếng Nhật và tiếng Việt. Mặt khác, người dạy mong muốn sẽ có giải pháp hỗ trợ, bổ sung nguồn tài liệu, cũng như tạo điều kiện để xuất bản tài liệu dạy và học bằng tiếng Nhật do người dạy biên soạn.

Từ khoá: tài liệu giảng dạy bằng tiếng Nhật, người học, người dạy, tiếng Nhật

1. Bối cảnh

Hiện nay, trong lĩnh vực dạy và học ngoại ngữ, việc sử dụng ngôn ngữ đích như là một phương tiện trong giảng dạy không chỉ phổ biến và cần thiết riêng với các giờ thực hành tiếng mà còn cả với các môn học chuyên ngành. Xu hướng này từ lâu đã thu hút được sự quan tâm sâu sắc của các nhà nghiên cứu và những người làm công tác giáo dục ngoại ngữ. Tiêu biểu có xu hướng giảng dạy ngoại ngữ gắn với chuyên ngành như CBI (content-based instruction – giảng dạy ngoại ngữ căn cứ vào nội dung chuyên

ngành), CLIL (content and language integrated learning – học tích hợp cả ngoại ngữ và chuyên ngành), hoặc EMI ((English as a medium of instruction – sử dụng tiếng Anh làm phương tiện dạy/học [chuyên ngành])... Tuy nhiên, hầu hết các xu hướng này tập trung vào nghiên cứu, tìm hiểu việc sử dụng ngôn ngữ đích là phương tiện truyền đạt bằng lời nói trong giờ dạy và học, tập trung vào ngoại ngữ phổ cập là tiếng Anh. Thực tế, trong hoạt động dạy và học, ngoài giờ giảng trên lớp, người dạy và người học còn tiếp cận nội dung thông qua việc sử dụng các tài liệu hỗ trợ, ngữ liệu đầu vào bằng

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: lora811@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4641>

ngôn ngữ đích. Tuy vậy, những tác động, hiệu quả, vấn đề phương pháp tiếp cận của việc sử dụng các tài liệu dạy và học bằng ngôn ngữ đích này còn chưa được đề cập tới, đặc biệt là với ngoại ngữ mới trở thành xu thế hiện nay như tiếng Nhật. Ngôn ngữ này hiện nay đã trở thành một trong các tiếng nước ngoài được giảng dạy ngay từ bậc tiểu học và là một trong các ngoại ngữ có số lượng người học đông đảo, là ngành học đào tạo chính quy của nhiều trường đào tạo về ngoại ngữ. Cũng như các ngành đào tạo ngoại ngữ khác, hiện nay, việc sử dụng các sách, tài liệu bằng tiếng Nhật rất phổ biến khi dạy và học các môn học chuyên ngành tiếng Nhật. Dù vậy, hiệu quả, tác động của việc sử dụng này vẫn chưa được nghiên cứu, khẳng định rõ ràng. Xuất phát từ thực tế này, nghiên cứu này tập trung tìm hiểu việc sử dụng giáo trình, tài liệu bằng tiếng Nhật, mà trọng tâm là các môn học thuộc chuyên ngành Nhật Bản học tại một số trường đại học tại Việt Nam. Cụ thể, người dạy và người học đang gặp phải những khó khăn nào, hiệu quả của việc sử dụng các tài liệu, tài liệu bằng tiếng Nhật ra sao, đồng thời đề xuất các giải pháp tiếp cận nguồn dữ liệu tài liệu bằng tiếng Nhật ở các môn chuyên ngành Nhật Bản học.

2. Vài nét về việc sử dụng tài liệu, giáo trình bằng ngôn ngữ đích trong dạy và học ngoại ngữ tại Việt Nam

Học tích hợp cả ngoại ngữ và chuyên ngành (CLIL) hiện là một xu hướng đào tạo ngoại ngữ thu hút nhiều quan tâm của những người làm giáo dục. Watanabe, Ikeda và Izumi (2011) đã nhấn mạnh tới những hiệu quả của phương pháp giảng dạy này khi chỉ ra rằng CLIL không những tích hợp được các yêu cầu, mục tiêu của giảng dạy ngoại ngữ hiện đại mà còn có tính thực tiễn cao ở cả 4 phương diện là nội dung (content), giao tiếp

(communication), nhận thức (cognition) và văn hóa (culture). Vì vậy, CLIL được khuyến khích rộng rãi trong giáo dục Nhật Bản những năm gần đây như sử dụng tiếng Anh để dạy các môn học trong sách giáo khoa, hay dạy văn hóa cho trẻ em người nước ngoài, lưu học sinh tại Nhật Bản (Ikeda, 2017). Đặc biệt, Shimizu (2016) cũng sử dụng mô hình CLIL trong việc dạy các môn học liên quan tới đất nước, văn hóa Nhật Bản như Trà đạo, Kabuki... nhằm nâng cao nhận thức của sinh viên tới văn hóa truyền thống và hiện đại của Nhật Bản. Dù vậy, Ichikawa (2015) cho rằng, vấn đề của CLIL là ở phương pháp đánh giá. Vì với CLIL, mục đích học tập là cả nội dung kiến thức và ngoại ngữ thì tiêu chí đánh giá dựa trên cơ sở nào. Ví dụ, nếu lấy ngôn ngữ đích để giảng dạy mà thành tích học tập của người học kém thì không dễ dàng xác định được nguyên nhân là do năng lực ngôn ngữ của người học chưa đủ hay do người học chưa hiểu đúng, đủ nội dung môn học.

Ở Việt Nam, mô hình CLIL cũng được áp dụng trong những năm gần đây. Cụ thể, Vu Dinh Phuong và Le Tuan Anh (2018) đã thử nghiệm mô hình này trong dạy và học môn toán lớp 6. Theo Vu Dinh Phuong và Le Tuan Anh, hầu hết các trường trung học ở Việt Nam chưa có chương trình giảng dạy riêng và đủ kinh nghiệm giảng dạy môn Toán bằng tiếng Anh nên giáo viên dạy toán phải tự thiết kế bài học để dạy Toán bằng tiếng Anh. Do học sinh không có đủ thuật ngữ toán học, cấu trúc toán học bằng tiếng Anh, từ vựng và cấu trúc tiếng Anh... nên thực sự khó áp dụng mô hình này. Giải pháp được Vu Dinh Phuong và Le Tuan Anh đưa ra là cần phải kết hợp với giảng viên tiếng Anh để giúp người học hiểu một số thuật toán bằng tiếng Anh, hoặc có thể sử dụng một “modun”¹ để dạy toán bằng tiếng Anh

¹ Một modun mà Vu Dinh Phuong và Le Tuan Anh đề cập ở đây thực chất là một hệ thống bài giảng đã chuẩn bị trước để cho học sinh xem bài, đọc bài trước ở nhà. Các bài giảng này được biên soạn bằng tiếng Anh với mục đích thúc đẩy học sinh tìm hiểu nội dung bài giảng cũng như tiếng Anh để hiểu được nội dung bài giảng, qua đó nâng cao năng lực ngoại ngữ.

(Vu Dinh Phuong & Le Tuan Anh, 2018, tr. 43). Tuy nhiên, vấn đề là các giảng viên tiếng Anh lại không phải là những người có chuyên môn sâu về toán học.

Cùng quan điểm với Vu Dinh Phuong và Le Tuan Anh (2018), Chu Thu Hoàn (2014, 2018) cũng nhấn mạnh vai trò quan trọng của giáo viên trong việc áp dụng mô hình giảng dạy CLIL và CBI vào các môn học không phải là thực hành tiếng. Trong khi đó, Le Thi Tuyet Hanh (2021) cho rằng việc sử dụng tiếng Anh làm phương tiện dạy/học chuyên ngành (EMI) là một xu hướng rõ nét và ngày càng phổ biến trong giáo dục hiện nay, nhất là trong bối cảnh hội nhập quốc tế đang diễn ra mạnh mẽ, lượng sinh viên du học ngày càng tăng, các trường đại học nước ngoài tăng cường tìm kiếm học viên nước ngoài để nâng cao hình ảnh và tăng kinh phí. Theo Le Thi Tuyet Hanh (2021), EMI đem đến nhiều lợi ích cho người học, người dạy, cho cơ sở đào tạo và sự phát triển chung của ngành đào tạo ngoại ngữ mỗi nước. Dù vậy, theo Le Thi Tuyet Hanh, nhiều giảng viên chưa được đào tạo để triển khai mô hình giảng dạy này, cũng chưa có sự kết hợp giữa giảng viên chuyên ngành và giảng viên tiếng Anh; nền tảng ngoại ngữ chưa đồng đều; chưa có sự hỗ trợ thực sự hiệu quả cho giảng viên và sinh viên khi tổ chức các lớp EMI.

Như vậy, có thể thấy rằng xu hướng sử dụng ngôn ngữ đích như là một phương tiện trong giảng dạy ngoại ngữ hiện nay ở Việt Nam đang thu hút sự quan tâm mạnh mẽ tại Việt Nam và chủ yếu tập trung với các môn dạy và học bằng tiếng Anh. Trong khi đó, tiếng Nhật cũng là một trong những ngoại ngữ được giảng dạy ở nhiều trường đại học trong cả nước nhưng vẫn còn ít nghiên cứu đề cập tới. Liên quan tới thực trạng này, Than Thi My Binh, Do Bich Ngọc (2019), Than Thi My Binh (2020) đã đề cập đến những khó khăn khi áp dụng xu hướng JMI (Japanese Medium Instruction) vào các giờ học môn Giao tiếp liên văn hoá của bộ môn Nhật Bản học, Khoa Ngôn ngữ Văn hóa

Nhật Bản, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN) như năng lực tiếng Nhật của người học, trình độ chuyên môn của giảng viên hay môi trường - thiết bị giảng dạy... Đặc biệt, Than Thi My Binh (2020) đã chỉ ra những hạn chế của việc sử dụng phương tiện truyền đạt là tiếng Nhật và các ngữ liệu đầu vào bằng tiếng Nhật với các môn học chuyên ngành bằng tiếng Nhật. Cụ thể, các tài liệu, giáo trình bằng tiếng Nhật phù hợp với bối cảnh xã hội, năng lực ngôn ngữ và môi trường học tiếng Nhật của người học ở Việt Nam còn rất ít. Việc các trường giảng dạy ngoại ngữ xuất bản giáo trình, sách chuyên khảo cũng còn rất hạn chế. Các môn học chuyên ngành chủ yếu sử dụng tài liệu tham khảo, giáo trình bằng tiếng Nhật, dẫn tới các tình huống, bối cảnh và từ ngữ khá xa lạ với sinh viên đang học tại Việt Nam. Tuy nhiên, ở nghiên cứu trên, Than Thi My Binh chưa thống kê được số liệu tài liệu, ngữ liệu bằng tiếng Nhật cũng như phạm vi nghiên cứu còn dừng lại ở một trường đại học. Do vậy, nghiên cứu này tiếp tục làm sáng tỏ trong phạm vi chi tiết hơn là các môn học chuyên ngành Nhật Bản học, rộng hơn là một số trường đại học hàng đầu đang đào tạo chuyên ngành Nhật Bản học tại Việt Nam. Nghiên cứu này mong muốn tạo tiền đề thúc đẩy sự phát triển nguồn giáo trình, tài liệu bằng tiếng Nhật cho các môn học chuyên ngành Nhật Bản học nói riêng và các môn học bằng tiếng Nhật nói chung tại các trường đại học tại Việt Nam. Đồng thời, giúp người dạy, người học dễ dàng tiếp cận với nguồn tài nguyên tiếng Nhật để nâng cao chất lượng dạy và học cũng như bắt kịp với xu thế, thời đại mới.

3. Mục đích nghiên cứu

Nghiên cứu này có mục đích làm sáng tỏ thực trạng việc sử dụng giáo trình, tài liệu bằng tiếng Nhật với các môn học chuyên ngành theo định hướng Nhật Bản học. Cụ thể, làm sáng tỏ tính hiệu quả cũng như vấn đề còn tồn đọng của việc sử dụng các tài liệu bằng tiếng Nhật trong quá trình dạy và học,

đồng thời đề xuất giải pháp trong việc sử dụng các tài liệu bằng ngôn ngữ đích trong môi trường đào tạo chuyên ngoại ngữ ở các trường đào tạo ngoại ngữ tại Việt Nam.

3.1. Vài nét về ngành Nhật Bản học trên thế giới

Ngay sau Chiến tranh thế giới thứ 2, ngành Nhật Bản học đã phổ biến ở hầu hết các trường đại học lớn trên thế giới. Những đại học hàng đầu như Harvard, Stanford, Đại học London, Đại học Bắc Kinh, Đại học Nam Kinh, Đại học Quốc gia Singapore... đều có các trung tâm nghiên cứu Nhật Bản quy mô tới mức tạp chí nghiên cứu về Nhật Bản học phát hành hàng tháng. Quỹ giao lưu quốc tế của Nhật Bản có trụ sở ở nhiều nước, trong đó có Việt Nam nhằm mở rộng ảnh hưởng của giáo dục tiếng Nhật và văn hoá Nhật. Tuy nhiên, những tài liệu nghiên cứu về Nhật Bản hiện nay chủ yếu xoay quanh nền kinh tế hồi phục thần kỳ và phương pháp dạy – học tiếng Nhật. Nhật Bản với lịch sử chưa từng bị ngoại xâm vẫn bảo tồn nguyên vẹn nền văn hóa truyền thống, đặc sắc, lâu đời và chính những yếu tố này là nền tảng hình thành một xã hội Nhật Bản hiện đại, phát triển nhưng đậm đà bản sắc dân tộc ngày nay. Quá trình phát triển này đã dẫn tới rất nhiều thay đổi trong cấu trúc xã hội, văn hoá, chính trị... Nhưng những tài liệu liên quan trực tiếp tới ngành Nhật Bản học như lịch sử, văn hóa, đất nước, vị trí địa lý và xã hội thực tế Nhật Bản còn ít được đề cập tới trong các nghiên cứu trên thế giới. Viện nghiên cứu Nhật Bản tại Đại học Nam Kinh có rất nhiều tài liệu liên quan tới Nhật Bản nhưng những tư liệu này được trình bày bằng tiếng Trung là chủ yếu. Ngoài ra, khái niệm Nhật Bản học và học tiếng Nhật ở nhiều nơi trên thế giới vẫn chưa có sự phân biệt rõ ràng. Ví dụ như các ngành Nhật Bản học ở các nước đều tập trung cho việc đào tạo tiếng Nhật là mục đích chủ đạo.

3.2. Vài nét về ngành Nhật Bản học tại Việt Nam

Ở Việt Nam, tiếng Nhật đang là ngành học “hot”, nhận được sự quan tâm đông đảo của người học và người làm giáo dục. Ngành Nhật Bản học cũng là ngành học được giảng dạy ở tất cả các trường đại học lớn như Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Huế... Tuy nhiên, hoạt động nghiên cứu Nhật Bản học ở nước ta còn nhiều hạn chế. Những giáo trình, tài liệu sử dụng trong giờ học thường là giáo trình của nước ngoài và viết bằng tiếng Nhật nên những người chưa đủ trình độ tiếng Nhật còn khó tiếp cận. Than Thi My Binh (2020, tr. 3) cũng chỉ ra rằng một trong những điểm “thiếu” của các môn học chuyên ngành của ngành Nhật Bản học là hiện nay rất ít các tài liệu, sách giáo khoa chuyên khảo viết bằng song ngữ Nhật – Việt hay đơn giản là viết bằng tiếng Việt. Người dạy và người học hầu hết chỉ sử dụng giáo trình, chuyên ngành bằng tiếng Nhật. Điều này một mặt có tác dụng củng cố năng lực tiếng Nhật cho người học nhưng cũng là một rào cản trong việc tiếp thu vì phần lớn người học chưa có đủ trình độ đọc sách chuyên khảo hay tài liệu bằng tiếng Nhật. Chính vì vậy, giáo viên và sinh viên của chuyên ngành Nhật Bản học còn khó khăn khi cố gắng hiểu nội dung, hàm ý của các môn học trong chuyên ngành học này. Một mặt, những tài liệu, sách chuyên khảo viết bằng tiếng Nhật vẫn còn hạn chế và mang tính chuyên môn, thuật ngữ cao nên người học khó tiếp cận. Khác với các chuyên ngành Biên dịch, Phiên dịch hay Sư phạm, người học về chuyên ngành Nhật Bản học cần tiếp cận trên nhiều phương diện như đất nước, xã hội, con người... Điều này có nghĩa rằng, để thấy được tổng quát, toàn diện về Nhật Bản, ngành học này cần một dữ liệu lớn, đề cập nhiều khía cạnh trong xã hội Nhật Bản. Ngoài ra, người học cũng cần nhìn nhận Nhật Bản ở phương diện quốc tế hóa, đa

chiều và xuyên suốt nên những tài liệu chỉ viết bằng tiếng Nhật không bao quát hết được. Điều này đồng nghĩa với việc cần cung cấp cho người học nguồn ngữ liệu, tài liệu dồi dào, khách quan và tiện lợi để người học dễ dàng tiếp cận.

Để làm được điều này, tác giả nhận thấy việc làm rõ những khó khăn, vướng mắc của người dạy và người học chuyên ngành Nhật Bản học hiện nay khi sử dụng các nguồn tư liệu bằng tiếng Nhật là rất cần thiết. Đây cũng chính là mục đích của bài viết này, nhằm từng bước củng cố cơ sở để xây dựng giáo trình chính thức cho chuyên ngành Nhật Bản học.

4. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp điều tra, khảo sát như sau:

4.1. Phương pháp khảo sát bằng hỏi

Nghiên cứu này sử dụng hình thức khảo sát bằng bảng hỏi với đối tượng là người học năm thứ 3 tại 5 trường đại học có giảng dạy các môn học chuyên ngành Nhật Bản học. Cụ thể là sinh viên của Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN, Trường Đại học FPT, Trường Đại học Hà Nội, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, và Trường Đại học Hạ Long. Phương pháp khảo sát thực hiện bằng hình thức trả lời trực tuyến với tổng số phiếu trả lời thu được là 530. Bảng hỏi bao gồm 15 câu hỏi lớn được thiết kế để khuyến khích người học chia sẻ cởi mở những vấn đề khó khăn trong quá trình sử dụng tài liệu học tập bằng tiếng Nhật với các môn học ngành Nhật Bản học, những nguyên nhân và mong muốn, đề xuất (nếu có) liên quan tới nguồn tài liệu bằng tiếng

Nhật trong quá trình học tập hiện nay.

4.2. Phương pháp phỏng vấn

Ngoài phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, nghiên cứu này đã tiến hành phỏng vấn sâu với 05 giảng viên tại 05 trường đại học hiện đang giảng dạy các môn học liên quan tới chuyên ngành Nhật Bản học. Thời gian phỏng vấn mỗi người là 30 phút, được thực hiện bằng cả hình thức trực tiếp và trực tuyến. Nội dung phỏng vấn tập trung vào các từ khóa như: nguồn tài liệu giảng dạy bằng tiếng Nhật, phương pháp sử dụng tài liệu, vấn đề liên quan tới nguồn tài liệu giảng dạy bằng tiếng Nhật, mức độ sử dụng tài liệu chuyên ngành của người học, những mong muốn và đề xuất của người dạy, người học tới các cơ quan giảng dạy tiếng Nhật hiện nay.

4.3. Tổng hợp tài liệu

Nghiên cứu này cũng tiến hành tổng hợp tài liệu liên quan tới các môn học chuyên ngành Nhật Bản học tại 5 thư viện trực tuyến của 5 trường đại học có giảng viên và sinh viên tham gia trả lời khảo sát trong nghiên cứu này. Cụ thể, tác giả trực tiếp vào cổng thông tin thư viện trực tuyến của các trường đại học và thống kê các tài liệu liên quan tới chương trình đào tạo tiếng Nhật, sau đó chiết xuất thông tin các tài liệu phục vụ chuyên ngành Nhật Bản học². Phương thức này nhằm sáng tỏ thực trạng nguồn tài liệu sách, tài liệu số hoá, tài liệu thông qua việc liên kết giữa các thư viện của các trường đại học trong và ngoài nước.

5. Khảo sát thực trạng việc sử dụng tài liệu bằng tiếng Nhật trong dạy và học

Ở nội dung này, bài viết tập trung

² Trong nghiên cứu này, tác giả thống kê các tài liệu dựa trên dữ liệu công bố của các thư viện số hoá của các trường đại học có người học, người dạy tham gia khảo sát và trả lời phỏng vấn. Do đặc thù của ngành học Nhật Bản học có liên quan mật thiết với các lĩnh vực trong xã hội Nhật Bản nên khi chất lọc thông tin để phân loại tài liệu, tác giả chia thành hai nhóm lớn, bao gồm nhóm tài liệu thực hành tiếng và nhóm tài liệu các lĩnh vực khác đều thuộc lĩnh vực liên quan tới ngành Nhật Bản học.

phân tích thực trạng việc sử dụng tài liệu bằng tiếng Nhật trong dạy và học thông qua kết quả tổng hợp bằng hình thức bảng hỏi với người học, phỏng vấn với người dạy, thống kê số liệu sách trực tuyến của các môn chuyên ngành Nhật Bản học tại 05 thư viện. Trước hết là kết quả khảo sát với người học như tiêu mục dưới đây.

5.1. Thực trạng việc sử dụng tài liệu tiếng Nhật chuyên ngành Nhật Bản học của người học

Biểu đồ 1

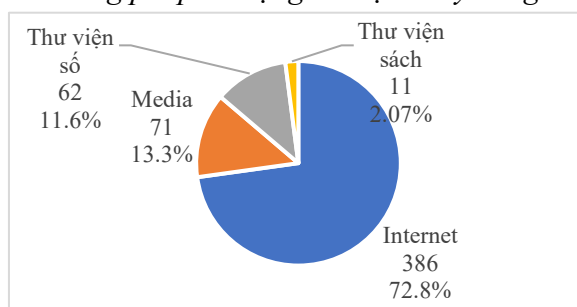
Thực trạng việc sử dụng tài liệu tiếng Nhật chuyên ngành



Kết quả khảo sát cho thấy tần suất sử dụng các tài liệu giảng dạy bằng tiếng Nhật của sinh viên ngoài mục đích phục vụ giờ học thực hành tiếng là rất khiêm tốn. Cụ thể, trong tổng số 530 người trả lời về tần suất sử dụng các tài liệu bằng tiếng Nhật chỉ có 31 người (5.8%) sử dụng ở mức độ rất thường xuyên, 110 người (20.8%) sử dụng ở mức độ thường xuyên. Những người thỉnh thoảng sử dụng là 276 người (52.1%), hiếm khi là 113 người (21.3%). Đặc biệt, những người chia sẻ “rất thường xuyên” hoặc “thường xuyên” cũng dừng ở mức độ tìm các tài liệu liên quan tới bài báo cáo cuối kỳ, hoặc phục vụ cho một bài phát biểu giữa kỳ, bài kiểm tra trên lớp học. Số người học tự tìm tài liệu liên quan tới môn học để tham khảo trong quá trình học tập chỉ là 20 người (3.7%). Kết quả này cho thấy việc người học chưa tự giác, độc lập tìm đọc, tìm hiểu nội dung liên quan tới bài học và ngoài bài học còn hạn chế.

Biểu đồ 2

Phương pháp sử dụng tài liệu chuyên ngành



Điều đáng chú ý là những trường hợp tìm tài liệu cho mục đích thi, báo cáo cuối kỳ thì người học cũng tìm các nguồn chủ yếu là thông tin trực tuyến, trực tiếp qua các kênh Internet, báo điện tử hay truyền hình (biểu đồ 2). Số liệu ở biểu đồ 2 cũng cho thấy, số người học trực tiếp mượn tài liệu chuyên ngành tại các thư viện chỉ là 11 người (2.07%), số người học sử dụng tài liệu của thư viện điện tử là 62 người (11.6%), số người sử dụng các phương tiện như truyền hình, báo điện tử, băng đĩa... là 71 người (13.3%). Nhưng nhiều nhất là sử dụng các tài liệu không chính thống trên các phương tiện Internet, cụ thể là 386 người (72.8%). Từ thực tế này, có thể thấy nhu cầu của người học trong việc tìm hiểu thông tin trên các trang mạng, truyền thông điện tử là rất cao. Điều lo ngại là các thông tin trên Internet là những thông tin chưa được kiểm chứng, có khả năng gây ra sự hiểu nhầm, lệch lạc cho người học.

Vậy, nguyên nhân của thực trạng trên là gì? Sau đây là những nguyên nhân chủ yếu mà người học chia sẻ theo thứ tự từ cao xuống thấp. Có thể thấy lý do lớn nhất đó là sự tiện lợi, dễ dàng mà môi trường Internet đem lại.

- Sự tiện lợi của môi trường Internet

Internet thực sự đã mang lại cách mạng cho người học, người dạy ở thời điểm hiện nay. Internet hiện nay cung cấp cho người học không chỉ môi trường phong phú mà còn dễ dàng, đa dạng và nhanh chóng bằng nhiều ngôn ngữ và hình thức khác nhau. Các tài liệu liên quan tới môn học trong nội

dung giáo dục của nhà trường cũng sẵn có trên Internet. Tuy nhiên, việc sử dụng các tài liệu trên Internet cũng tiềm ẩn nhiều nguy cơ. Trong đó, điều đáng lo ngại nhất là người học chưa phân biệt được đâu là thông tin thực sự đúng, chuẩn và sử dụng các thông tin, kiến thức đó như một cách hiểu, một cách nhìn nhận của bản thân người học.

- Tài liệu do người dạy cung cấp còn khó hiểu

Các tài liệu người dạy cung cấp cho người học ở các môn học chuyên ngành bằng ngôn ngữ Nhật còn quá khó, nội dung mang tính hàn lâm, khó hiểu, nhiều chữ, chuyên môn cao... khiến người học phải tra cứu nhiều thời gian, thậm chí tra cứu rồi vẫn không hiểu được. Sau đây là trích dẫn một số chia sẻ của người học:

Ví dụ 1: “Để chuẩn bị bài mới em mất rất nhiều thời gian để tra cứu từ mới, ngữ pháp và tìm thêm tài liệu liên quan. Có nhiều từ, ngữ pháp tra cứu xong em cũng không hiểu hết nội dung.”

Ví dụ 2: “Em mong các giáo trình có nội dung dễ hiểu hơn đối với sinh viên.”

Ví dụ 3: “Tiếng Nhật trong sách còn quá khó hiểu, một số loại sách phổ thông chất lượng kém, không nhìn rõ được hình ảnh cũng như chữ viết bên trong.”

- Các tài liệu không được cập nhật

Các học liệu bằng tiếng Nhật liên quan tới các môn chuyên ngành hầu hết đều xuất bản từ những năm 2010 trở về trước, chưa được update trong khi với điều kiện hiện nay, sinh viên có thể dễ dàng tìm kiếm thông tin mới trên Internet. Đặc biệt với các môn học có nhiều sự thay đổi như văn hoá, chính trị, xã hội... Sau đây là một số chia sẻ từ người học:

Ví dụ 4: “Tài liệu các môn còn hơi cũ, chưa có sự update những nội dung mới ạ.”

Ví dụ 5: “Em mong có thêm các tài liệu tham khảo để bổ sung, hoàn thiện kiến thức trong giáo trình hiện đã không còn mới ạ.”

- Trình độ tiếng Nhật của người học

Đây cũng là một trong những lý do cơ bản khiến người học không mặn mà với những tài liệu, giáo trình mà giảng viên cung cấp hoặc tìm các sách sẵn có trong thư viện. Người học tiếng Nhật ở các trường đào tạo chính quy và tiên phong được đào tạo tiếng Nhật với mục tiêu sau khi tốt nghiệp đại học đạt trình độ cao (N1), tương đương với C1, C2 của tiếng Anh. Nhưng thực tế những sinh viên đạt được mục tiêu này không nhiều, mặt bằng chung người học tiếng Nhật chỉ ở mức độ giao tiếp thông thường là N2, tương đương với B2 của tiếng Anh. Vì vậy, việc đọc những câu, chữ chuyên môn trong một sách chuyên khảo là điều khó khăn với người học. Những chia sẻ sau đây của người học là những người đã có chứng chỉ N2 ở năm học thứ 3 cho thấy rõ điều này:

Ví dụ 6: “Vốn từ vựng em có và kiến thức chưa đủ để hiểu hết những nội dung viết trong giáo trình, đặc biệt với những môn học khó như kinh tế Nhật Bản, lịch sử Nhật Bản...”

Ví dụ 7: “Tài liệu quá nhiều chữ, khó khăn, rất khó nhớ.”

Ví dụ 8: “Em thấy mình chưa có đủ kiến thức, nên tăng để đọc tài liệu toàn bằng tiếng Nhật.”

- Các tài liệu chưa thú vị, thu hút người học

Theo chia sẻ của người học, các tài liệu hiện lưu giữ trong thư viện do đã cũ và nội dung quá hàn lâm đã không còn tạo hứng thú cho người học. Một quyển sách dày và toàn chữ khiến cho người đọc cảm thấy áp lực. Sau đây là một số chia sẻ của người học:

Ví dụ 9: “Em mong các thầy cô nên sử dụng nhiều nguồn tài liệu

tiếng Nhật để giờ học phong phú, thú vị hơn.”

Ví dụ 10: “Em mong muốn sách, tài liệu có nhiều hình ảnh, video minh họa cho dễ hiểu.”

Ví dụ 11: “Em mong muốn có thêm video minh họa để việc học không quá nhàm chán và giờ học bớt khô khan hơn đồng thời dễ học, dễ tiếp thu hơn.”

Ví dụ 12: “Nếu chỉ học theo giáo trình trên lớp sẽ không đủ được các kỹ năng khác của tiếng Nhật.”

Qua những chia sẻ của người học ở trên, có thể thấy các tài liệu giảng dạy bằng tiếng Nhật ở các môn chuyên ngành Nhật Bản học còn nhiều điểm cần nghiên cứu. Đó là về nội dung, trình độ, sự đổi mới cũng như phương pháp tiếp cận với người học. Điều này có thể liên hệ tới yếu tố như tác giả, thời

Bảng 1

Thông tin người dạy

STT	Họ tên người dạy	Kinh nghiệm giảng dạy	Lĩnh vực nghiên cứu, nội dung giảng dạy	Trực thuộc
1	Nguyễn Thị A	3 năm	Nhật Bản đương đại, Văn hoá – Xã hội Nhật Bản	Đại học A
2	Nguyễn Văn B	18 năm	Đất nước học Nhật Bản, Chính trị Nhật Bản	Đại học B
3	Nguyễn Văn C	15 năm	Kinh tế Nhật Bản cận – hiện đại	Đại học C
4	Nguyễn Thị D	10 năm	Nhật Bản học, Văn hoá, Giáo dục	Đại học D
5	Nguyễn Thị E	15 năm	Văn hoá – Xã hội Nhật Bản	Đại học E

Căn cứ vào thông tin của người dạy ở bảng 1 có thể thấy các đối tượng phỏng vấn trong nghiên cứu này đều là những người có bề dày kinh nghiệm giảng dạy. Những người dạy này cũng là những người đã từng sống, làm việc tại Nhật Bản. Các môn học những người dạy này đảm nhiệm là những môn học mang tính thời sự, thay đổi tương ứng với từng bước phát triển của xã hội Nhật Bản thuộc chuyên ngành Nhật Bản học. Chia sẻ của người dạy ở trên được khái quát thành

điểm xuất bản, phương pháp tiếp cận của người học và người dạy, xuất xứ của các tài liệu... Một nguyên nhân nữa là các giáo trình, sách chuyên khảo bằng tiếng Nhật mà người dạy đang sử dụng và cung cấp cho người học được viết bởi các học giả Nhật Bản, và mục đích là dành cho người học tại Nhật Bản nên nội dung cũng như phương pháp tiếp cận hoàn toàn khác so với người học tại Việt Nam.

5.2. Thực trạng việc sử dụng tài liệu chuyên ngành bằng tiếng Nhật của người dạy

Ở góc độ người dạy, những vấn đề của việc sử dụng tài liệu giảng dạy các môn chuyên ngành Nhật Bản học được nhìn nhận ở nhiều phương diện khác nhau như người học, môi trường giáo dục, đầu tư giáo dục, tài liệu tiếng Nhật... Sau đây là thông tin khái quát về đối tượng trả lời phỏng vấn liên quan tới nội dung này.

5.2.1. Người dạy

Ở nội dung này, người dạy chia sẻ những thực trạng liên quan tới nguồn tài liệu mà người dạy cung cấp, mong muốn về cơ chế hỗ trợ tài liệu giảng dạy và tính sáng tạo của người dạy khi sử dụng tài liệu bằng tiếng Nhật.

- Nguồn tài liệu cá nhân

Theo chia sẻ của người dạy, phần lớn những tài liệu giảng dạy chuyên ngành bằng tiếng Nhật hiện nay là tài liệu cá nhân của họ. Những tài liệu này đều là các giáo trình, sách tham khảo thuộc chương trình học tập tại nước ngoài, xuất bản tại Nhật Bản và có chuyên môn sâu ở lĩnh vực nghiên cứu trong quá trình học tập. Điều này cho thấy, phương pháp tiếp cận của những tài liệu này hướng tới người học tập tại các trường đại học Nhật Bản và phục vụ cho giáo dục tại Nhật Bản. Ngoài ra, cũng có thể nói rằng các tài liệu cá nhân thì sẽ giới hạn về số lượng, khó bổ sung vì khi giảng viên về nước rồi thì khó mua các bản sửa đổi, cải chính của chính tài liệu đó.

- Chế độ hỗ trợ tài liệu giảng dạy cho người dạy

100% các giảng viên cho rằng, các giảng viên cần được đăng ký nguyện vọng mua sách chuyên môn phục vụ giảng dạy các môn học chuyên ngành Nhật Bản học do tính chất môn học cần được cập nhật thường xuyên. Ngoài ra, không chỉ là sách nhập môn mà cần phải có sách chuyên môn sâu để người dạy cập nhật quan điểm, kiến thức mới. Những tài liệu này thường được xuất bản ở nước ngoài và rất đắt, nên cá nhân người dạy mua sẽ rất tốt kém, khó có đủ kinh phí để mua. Một số ít trường đại học ở Việt Nam cũng đã có cơ chế kinh phí cho tài liệu nghiên cứu và phát triển chuyên môn của người dạy, tiêu biểu là Đại học Quốc gia Hà Nội. Tuy nhiên, quy mô còn nhỏ và chưa đủ đáp ứng nhu cầu thực tế của người dạy.

- Tính sáng tạo, kết hợp và chuyên cần của người dạy

Người dạy B cho rằng một trong những nguyên nhân khiến người dạy còn khó khăn khi chọn lựa tài liệu, ngữ liệu đầu vào cho môn học là bản thân người dạy vẫn còn thiếu tính sáng tạo, thiếu sự kết hợp trong các

giờ giảng. Để học sinh hiểu được nội dung chuyên môn, người dạy cần kết hợp nhiều hình thức giảng dạy, tinh giản nội dung phù hợp và truyền đạt lại nội dung của tài liệu một cách dễ hiểu, phù hợp cho từng bối cảnh, đối tượng người học. Nhưng điều này có lẽ chỉ số ít người dạy thực hiện được vì đòi hỏi không chỉ thời gian mà cần chuyên môn, kiến thức và lòng nhiệt tình của người dạy. Hơn nữa, một số người dạy ở các trường đại học Việt Nam cũng chưa thực sự chủ động trong việc phát triển giáo trình, viết giáo trình hoặc cũng có ý kiến cho rằng khâu thẩm định xuất bản giáo trình của các giảng viên còn nhiều khó khăn khiến người thực hiện không muốn bỏ công sức.

5.2.2. Người học

Liên quan tới người học, người dạy cho rằng yếu tố năng lực tiếng Nhật và tính tự chủ, tự giác trong quá trình học tập của người học là một trong những lý do ảnh hưởng tới hiệu quả của việc sử dụng giáo trình, tài liệu giảng dạy bằng tiếng Nhật.

- Năng lực tiếng Nhật của người học

Cũng trùng quan điểm với người học, 100% người dạy cho rằng trình độ tiếng Nhật của phần lớn người học tiếng Nhật hiện nay tại các trường đại học tại Việt Nam chưa đủ để có thể hiểu, lý giải hết được những từ ngữ chuyên ngành, hay những hàm ý trong cách diễn đạt của các tài liệu chuyên ngành.

- Tính tự chủ, tự giác trong quá trình học tập

Người dạy A cho rằng người học, sinh viên Việt Nam rất thụ động, chưa tự giác tìm hiểu các nguồn tài liệu ngoài những gì người dạy cung cấp. Trước đây, khi môi trường Internet chưa phổ cập, người học còn khó khăn với việc tiếp cận các thông tin và kiến thức nhưng hiện nay có thể thông qua thư viện số, chọn lọc tài liệu, sách trên các trang mạng phù hợp. Dù vậy, người học nếu

không có chỉ thị từ người dạy thì ít khi tìm hiểu những nội dung bổ sung cho môn học.

5.2.3. Nội dung tài liệu

- Nội dung tài liệu, giáo trình chưa phù hợp với đối tượng người học ở Việt Nam

Cùng quan điểm với người học, bản thân người dạy cũng nhận thấy rằng các nội dung và bối cảnh của các tài liệu, giáo trình phục vụ các môn chuyên ngành bằng tiếng Nhật chưa phù hợp với đối tượng và bối cảnh xã hội của người học ở Việt Nam. Nguyên nhân của thực trạng này đã được đề cập ở mục 5.1 – những tài liệu này không xuất bản tại Việt Nam và không dành cho đối tượng người học là người Việt Nam.

- Sử dụng tài liệu mở trên Internet

Một thực tế và cũng là điểm chung trong ý kiến của những người dạy nói trên là việc cập nhật các tài liệu và nguồn thông tin của các giảng viên chủ yếu dựa vào nguồn thông tin trên Internet. Điều này tuy hỗ trợ người dạy có thể dễ dàng chất lọc thông tin cần thiết và không mất nhiều thời gian tra cứu, nhưng một mặt cũng e ngại về độ chính xác của nguồn. Hơn nữa, việc phụ thuộc vào nguồn tài liệu trên mạng khiến cho người dạy có tâm lý “ngại” với việc tìm hiểu, nghiên cứu vì quen “truy cập” nguồn có sẵn trên mạng.

5.2.4. Cơ sở vật chất

- Nguồn tài liệu ở thư viện

Người dạy C chia sẻ rằng các trung tâm học liệu hoặc thư viện của các trường đại học chưa có sự liên hệ với các giảng viên để cập nhật đầu sách mới, tài liệu mới. Các thư viện số lấy chính tài liệu cá nhân của người dạy để đưa lên. Điều này không những ảnh hưởng tới bản quyền của các tác giả nước ngoài mà còn hạn chế số lượng tài liệu, nguồn tài nguyên giảng dạy. Bên cạnh đó, giảng viên không có được các thông tin về

dữ liệu tài liệu, tài nguyên của thư viện để hướng dẫn sinh viên. Cũng như tài liệu số hóa phần lớn scan từ bản copy ở dạng pdf rất khó đọc, mờ, không tạo được hứng thú cho người mượn đọc.

- Cơ sở vật chất phục vụ việc đọc

Theo người dạy D, một trong những yếu tố thiếu hấp dẫn người học chính là môi trường trong các thư viện hiện nay chưa đủ thu hút người học tới thư viện như bàn ghế ngồi còn chật, hẹp, chưa thoải mái. Cơ chế cho mượn tài liệu còn tương đối phức tạp, đặc biệt với tài liệu ngoại ngữ nói chung và tài liệu tiếng Nhật nói riêng; nhiều tài liệu chỉ được mượn đọc tại chỗ, không được mượn về nhà. Tài liệu cũng chưa chia theo chủ đề, lĩnh vực nên khó tìm.

- Nơi làm việc, nghiên cứu của giảng viên

Theo người dạy E, để phát triển giáo dục hiện nay ở Việt Nam nói chung và giáo dục tiếng Nhật nói riêng, các trường đại học cần cung cấp cho giảng viên chính phòng làm việc, phòng nghiên cứu. Ở nước ngoài, những người dạy chính ngạch đều có phòng làm việc riêng, là nơi để tài liệu nghiên cứu và giảng dạy đồng thời cũng là nơi người học có thể tới để hỏi, đọc và trao đổi với người dạy. Người dạy A cũng cho rằng vì thế mà việc tiếp xúc, trao đổi với người học cũng thuận tiện hơn. Ngoài ra, phòng nghiên cứu còn là nơi để người dạy nghiên cứu tài liệu và chia sẻ học liệu với người học.

5.3. Thực trạng nguồn tài liệu bằng tiếng Nhật của thư viện

Ở tiểu mục này, bài viết phân tích hiện trạng nguồn ngữ liệu bằng tiếng Nhật ứng với các môn học chuyên ngành Nhật Bản học tại một số trường đại học ở Việt Nam. Nguồn dữ liệu do tác giả tra cứu trên cổng thông tin điện tử của các thư viện và chất lọc dựa trên từ khóa, tên tài liệu.

Bảng 2

Thống kê về tài liệu tiếng Nhật ở các thư viện tại một số trường đại học ở Việt Nam (1)

STT	Họ tên	Số đầu sách tài liệu tiếng Nhật (2)	Số sinh viên học tiếng Nhật (3)	Tỉ lệ (4)	Liên kết (5)
1	Thư viện đại học A	1500	1500	1:1	○
2	Thư viện đại học B	1200	1000	1.2:1	○
3	Thư viện đại học C	1100	800	1.4:1	X
4	Thư viện đại học D	500	100	5:1	X
5	Thư viện đại học E	500	120	4:1	X

Ghi chú:

(1) Thông tin thu thập ở thời điểm tháng 12 năm 2020

(2) Bao gồm các tài liệu số và tài liệu giấy

(3) Bao gồm sinh viên chính quy và ngoài chính quy. Thông tin do các người dạy tại cơ quan tương ứng cung cấp.

(4) Tỉ lệ đầu sách trên một người học

(5) ○: Có liên kết với thư viện của đại học khác hoặc với đại học ở nước ngoài, X: Không có liên kết với các thư viện khác hoặc đại học ở nước ngoài.

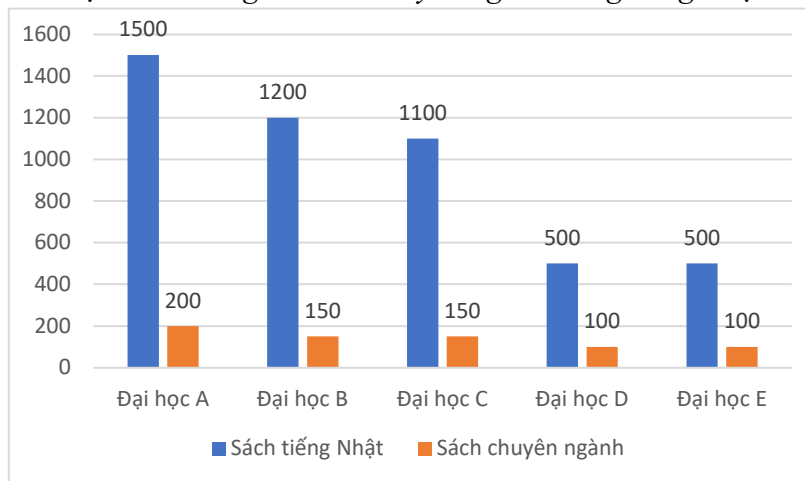
Theo bảng 1, có thể thấy số lượng đầu sách tiếng Nhật hiện nay của các đại học còn rất hạn chế. Tỉ lệ số đầu sách phục vụ 1 người học cao nhất là đại học E cũng chỉ là 5:1, tỉ lệ thấp nhất là đại học A, trung bình mỗi sinh viên chỉ có một đầu sách trong suốt 4 năm đại học. Đặc biệt, nguồn tài liệu hiện nay tại các thư viện và trung tâm học liệu của các đại học còn có đặc điểm sau.

- Số lượng sách chuyên ngành còn hạn chế

Theo thống kê, tài liệu phục vụ thực hành tiếng Nhật (bao gồm các tài liệu phục vụ thi lấy chứng chỉ tiếng Nhật) của các đại học ở trên chiếm đa số, cụ thể như biểu đồ 3 dưới đây.

Biểu đồ 3

Tương quan sách thực hành tiếng và sách chuyên ngành bằng tiếng Nhật



Ghi chú: Sách chuyên ngành là số đầu sách chung cho tất cả các môn học ngoài thực hành tiếng, không phải riêng cho chuyên ngành Nhật Bản học³. Dữ liệu thống kê dựa trên tên sách và giới thiệu khái quát. Dữ liệu thống kê cập nhật ở thời điểm tháng 12 năm 2020.

Dữ liệu ở biểu đồ 3 cho thấy sự hạn chế về số lượng, đầu sách bằng tiếng Nhật nói chung và sách chuyên ngành bằng tiếng Nhật nói riêng tại các thư viện của các đại học trên. Ví dụ đại học A chỉ có tổng số đầu sách bằng tiếng Nhật là 1500 nhưng số đầu sách chuyên ngành chỉ là 200 đầu sách. Ngoài ra, nếu so sánh với số lượng sinh viên ở bảng 2 thì trung bình mỗi sinh viên chỉ có một quyển sách trong suốt 4 năm học. Biểu đồ 3 cũng cho thấy phần lớn là các loại sách phục vụ thực hành tiếng. Tỷ lệ đầu sách chuyên ngành cũng chỉ chiếm 1/5 tổng số lượng sách.

- Nguồn tài liệu chưa được cập nhật

Theo ý kiến của người học và người dạy, các tài liệu hiện có trong thư viện điện tử và thư viện giấy phần lớn đều xuất bản từ những năm 2010 về trước. Những tài liệu xuất bản gần đây chủ yếu là tài liệu thực hành tiếng. Việc tài liệu, giáo trình chưa được cập nhật một cách kịp thời cũng được người học phản ánh một cách trực tiếp:

Ví dụ 13: “Tài liệu và giáo trình học hiện nay đều là những kiến thức từ nhiều năm về trước nên em muốn được cập nhật những thông tin mới nhất.”

- Tài liệu số hoá

Số hoá tài liệu hoặc cập nhật tài liệu điện tử đang là xu thế tại các thư viện hiện nay. Tuy nhiên, trong quá trình số hoá tài liệu, tài nguyên giảng dạy, có nhiều tài liệu được scan bản phôtô nên rất khó nhìn, khó theo dõi, gây khó khăn cho người đọc. Ưu điểm của tài liệu số hoá là tra cứu, mượn và trả một cách dễ dàng. Tài liệu số cũng là lựa chọn đầu tiên của người học.

- Tài liệu của các học giả Việt Nam

Phân loại tài liệu tại các thư viện cho thấy, tác giả của hầu hết các tài liệu trong thư viện điện tử và thư viện giấy là các tác giả người Nhật hoặc học giả nước ngoài. Số lượng tài liệu do các tác giả Việt Nam chỉ dừng lại ở luận văn hay báo cáo. Thực trạng này cho thấy có nhiều tiềm năng cho các tác giả và người dạy Việt Nam có thể đầu tư vào lĩnh vực phát triển tài liệu tham khảo phục vụ các môn học của các đại học Việt Nam. Bản thân người dạy là người trực tiếp viết sách sẽ hiểu được đặc điểm, năng lực và thị hiếu của người học.

- Liên kết tài liệu

Hiện nay, xu hướng liên kết các cơ sở dữ liệu giữa các trường đại học và các trung tâm thư viện là phổ biến trên thế giới. Hình thức liên kết này giúp người học, người dạy có thể truy cập, tìm hiểu thông tin ở nhiều nơi khác nhau và đương nhiên nguồn tài nguyên cũng dồi dào, phong phú hơn. Dù vậy, ở Việt Nam chưa có nhiều trường đại học theo xu hướng hợp tác này. Số liệu ở bảng 2 cho thấy, hiện chỉ có 2 trong 5 thư viện của trường đại học có liên kết trong việc chia sẻ tài liệu học tập và giảng dạy.

6. Kết luận và đề xuất

Thông qua kết quả khảo sát ở mục 4 trên, có thể thấy tài nguyên bằng tiếng Nhật cho các môn học chuyên ngành tiếng Nhật tại các trường đại học tại Việt Nam đang tồn đọng nhiều vấn đề, còn hạn chế về số lượng và chất lượng. Thực trạng này dễ thấy sẽ gây ảnh hưởng tới chất lượng, hiệu quả đào tạo với cả người học, người dạy và công tác quản lý ngữ liệu của trường đại học. Để cải thiện thực trạng này, tác giả xin đưa ra một

³ Trong giới hạn của nghiên cứu này, số liệu về sách chuyên ngành chỉ phân loại được các nguồn sách thực hành tiếng và sách chuyên ngành nói chung. Lý do là ngành Nhật Bản học là ngành học rộng, có sự liên quan tới hầu hết các ngành học khác.

số quan điểm sau khi đã tham khảo ý kiến của những người dạy tại các trường đại học là đối tượng trong nghiên cứu này như sau.

- Đề xuất đặt hàng và hỗ trợ xuất bản với các công trình phục vụ giảng dạy của người dạy

Thực tế, điều này đã được các trường đại học tiên phong thực hiện. Tuy nhiên, công tác thẩm định chất lượng tài liệu cũng như thủ tục còn nhiều bước phức tạp khiến cho người dạy cảm thấy “mất thời gian” và “nản lòng” trong việc phát triển các công trình nghiên cứu cá nhân, khi mà bản thân người dạy còn chưa quen với việc viết sách hay xuất bản.

- Chế độ hỗ trợ tài liệu giảng dạy cho người dạy

Các ý kiến của 5 người dạy tham gia phỏng vấn đều cho rằng, các cơ quan giáo dục, đặc biệt là các trường đại học cần có chế độ hỗ trợ tài liệu giảng dạy cho giảng viên. Những tài liệu này vẫn là tài sản chung của cơ quan giảng dạy và thư viện nhưng người dạy được chủ động sử dụng, cung cấp cho sinh viên. Ngoài ra, người dạy nên được cập nhật những thông tin tài liệu mới liên quan tới từng môn học chuyên ngành.

- Phát triển giáo trình, tài liệu học tập song ngữ

Mong muốn có tài liệu học tập các môn học chuyên ngành bằng song ngữ là ý kiến của 445 (84.0%) người học tham gia khảo sát bảng hỏi trong nghiên cứu này. Theo đó, tài liệu chuyên ngành bằng song ngữ Nhật – Việt sẽ giúp người học “dễ hiểu, dễ học, dễ bao quát”, ngoài ra, cũng giúp người học “hiểu sâu hơn và học cách hành văn bằng tiếng Nhật”, hay “giảm bớt lượng thời gian cho việc tra từ mới, hiểu biết chính xác từ chuyên ngành trong văn cảnh khác nhau”. Cũng có ý kiến cho rằng “Tiếng Việt sẽ giúp chúng em hiểu hơn về nội dung chuyên ngành...” Liên quan tới vấn đề này, phía người dạy cho rằng việc phát triển các tài liệu song ngữ khiến người học “ỷ lại, ngại” học, tra từ mới hay đào sâu suy nghĩ, mà nhìn

ngay sang phần tiếng Việt ở bên cạnh, không giúp cho việc củng cố tiếng Nhật trong các môn học chuyên ngành. Tài liệu song ngữ trong dạy và học ngoại ngữ vốn là một trong những phương pháp tiếp cận cơ bản từ trước tới nay. Trong điều kiện cả người dạy và người học cùng dễ dàng cập nhật thông tin và kiến thức đa chiều như hiện nay, tài liệu sẽ là phương tiện đối chiếu hiệu quả giúp người học có sự so sánh và căn cứ để chất lọc thông tin. Do vậy, phát triển tài liệu, giáo trình song ngữ là cần thiết trong bối cảnh người học còn khó khăn với việc hiểu nội dung, nội hàm môn học. Tài liệu, giáo trình song ngữ cũng giúp người học có thể tự đối chiếu, so sánh những nội dung mà học sinh không theo kịp trong giờ giảng.

- Phát triển nguồn ngữ liệu phù hợp với bối cảnh của người học Việt Nam

Như đã đề cập ở trên, do nguồn tài liệu chủ yếu được xuất bản tại nước ngoài, nên nội dung và bối cảnh mang tính chất của môi trường xã hội của Nhật Bản. Đặc biệt là các ví dụ, dẫn chứng, minh họa trong tài liệu có nguyên bản từ tiếng Nhật thường có đặc trưng riêng “khó giải thích”, “khó chuyển hoá” để người học hiểu nếu không có trải nghiệm thực tế. Phát triển nguồn ngữ liệu phù hợp với bối cảnh bao gồm cả việc tăng cường các tài liệu song ngữ hoặc tạo điều kiện để người dạy có thời gian biên tập, biên soạn lại cho mọi đối tượng người học ở Việt Nam chứ không chỉ riêng các giờ học của người dạy đó phụ trách.

- Đa dạng nguồn tài liệu và cập nhật thường xuyên

Như đã đề cập ở trên, các ngữ liệu, tài liệu giảng dạy các môn chuyên ngành bằng tiếng Nhật tại Việt Nam hiện nay chưa nhiều, chưa được cập nhật thường xuyên, cũng chưa đa dạng và chỉ tập trung một số môn học như Văn học, Lịch sử, Địa lý... Tuy nhiên, các môn học thuộc chuyên ngành Nhật Bản học còn có nhiều các môn học khác như Kinh tế, Văn hoá, Xã hội... Các môn học này thường xuyên thay đổi theo xu

thế của xã hội, đặc biệt trong thời đại công nghệ hoá hiện nay nên phương thức tiếp cận và phương thức giảng dạy cũng cần thay đổi. Do vậy, các trường đại học cần bắt kịp xu thế, cập nhật các tài liệu, giáo trình đúng với xu hướng để nâng cao chất lượng dạy và học. Và một trong những phương thức để làm được điều đó là không ngừng làm mới, nâng cao chất lượng của tài liệu giảng dạy và học tập cho người dạy cũng như người học.

Tài liệu tham khảo

- Chu, T. H. (2014). Dạy toán bằng tiếng Anh ở trường phổ thông của Việt Nam tiếp cận theo quan điểm của CLIL. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 59(2A), 221-227.
- Chu, T. H. (2018). Vai trò của giáo viên trong việc dạy học tích hợp nội dung và ngôn ngữ. *Tạp chí Giáo dục*, (423), 27-31.
- Ichikawa, S. (2015). CLIL Naiyojyushigatakyoujyuhou no tokuchouto sonokouka. *Journal of Nagoyagakuin daigaku ronshyu gengo bunka hen*, 27(1), 51-57.
- Ikeda, M. (2013). Does CLIL work for Japanese secondary school students? – Potential for the ‘weak’ version of CLIL. *International CLIL Research Journal*, 2(1), 31-43.
- Ikeda, M. (2017). *CLIL ni okeru toransu ranguejingu katsuyou no moderu kouchiku*. Sophia University Press.
- Le, T. T. H. (2021). Chương trình dạy môn chuyên ngành bằng tiếng Anh trong các cơ sở giáo dục đại học trong nước và trên thế giới: Thực trạng áp dụng và đề xuất cải thiện. *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, (37), 60-64.
- Shimizu, J. (2016). CLIL Rironni motoduita "Nihonjijou" no kanosei. *Journal of Kita Kyushyushiritsudaigaku Kokusaironshyu*, (14), 147-155.
- Than, T. M. B. (2020). Betonamu kokkadaigaku ni okeru nihongokyouzai no siyougenjou to kadai - Nihongojyugyouigai no senkoukamoku wo chyushin ni -. In Association For Language and Cultural Education. (Eds.), *Gengo Bunka Kyouiku kenkyuu gakkai dai 6 nenji taikai: Gengo bunka kyouiku to creativity* (pp. 60-66). <http://alce.jp/annual/2019/proc.pdf>
- Than, T. M. B., & Do, B. N. (2019, December 7-8). *Nihonjin nihongo koushi to Betonamujin nihongo koushi no manabiai - Seiki nihongokyouiku kikan wo chyushinni* - [Conference presentation]. International symposium on language and culture education: Gakusyusha Kyoushi no manabiai, Thang Long University, Ha Noi, Viet Nam. <http://alce.jp/meeting/07/proc.pdf>
- Vu, D. P., & Le, T. A. (2018), Teaching mathematics in English to Vietnamese 6th grade students by using content and language integrated learning (CLIL) approach. *Vietnam Journal of Education*, 5, 41-45.
- Watanabe, Y., Ikeda, M., & Izumi, S. (Eds.). (2011). *CLIL: New challenges in foreign language education* (Vol. 1). Sophia University Press.

RESEARCH ON THE USE OF JAPANESE TEXTBOOKS AND LEARNING MATERIALS ON JAPANESE STUDIES

Than Thi My Binh

*Faculty of Foreign Languages, Ha Long University,
No. 258, Bach Dang street, Nam Khe ward, Uong Bi city, Quang Ninh province, Vietnam*

Abstract: This study aims to clarify the use of Japanese learning materials and textbooks on specialized subjects in or oriented to Japanese studies. The data was collected through questionnaires from 530 learners and interviews of 05 lecturers of the courses in Japanese studies, along with statistics of Japanese textbooks at online libraries of 05 universities that offer this program. The study reveals: 1. Other than the materials provided by lecturers directly during the lesson and according to the course's requirements, learners rarely use reference books and materials in Japanese; 2. Reference books and supplementary materials in Japanese available at libraries are still eminently limited, and have not been updated for a long time, while their content is too academic and not suitable for most learners; 3. There are not many books and materials in Japanese by Vietnamese scholars and Japanese language teachers; furthermore, both the teaching and learning materials are provided by the teachers themselves. Given this situation, learners want to update their knowledge regularly through a larger number of materials on a variety of topics, which are easier to understand and more attractive in terms of content, and they should be in both Japanese and Vietnamese languages. On the other hand, lecturers all aspire for solutions to curate quality resources for classes such as access to more supplementary materials, and facilitation to the publication of teaching and learning materials in Japanese compiled by the teachers themselves.

Keywords: teacher, student, Japanese learning materials, Japanese

CẢI THIỆN NĂNG LỰC VIẾT BÀI LUẬN TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN THÔNG QUA HƯỚNG TIẾP CẬN DỰA TRÊN TIẾN TRÌNH

Nguyễn Ngân Hà*

*Khoa Tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 03 tháng 04 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 02 tháng 07 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 20 tháng 09 năm 2021

Tóm tắt: Trong quá trình học kỹ năng viết luận ở đại học, sinh viên thường gặp nhiều khó khăn liên quan tới tâm lý, nhận thức và ngôn ngữ. Để giải quyết tình trạng này và cải thiện kỹ năng viết bài luận tiếng Anh của sinh viên, tác giả đã thực hiện một nghiên cứu hành động, trong đó áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình để thiết kế các hoạt động dạy và học kỹ năng viết luận. Nghiên cứu này được thực hiện trong vòng 15 tuần với 25 sinh viên trong cùng một lớp của một trường đại học chuyên về giảng dạy và nghiên cứu ngoại ngữ. Để đánh giá hiệu quả của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình, tác giả đã so sánh kết quả của hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra của sinh viên, diễn ra trước và sau hoạt động can thiệp của nghiên cứu này. Cuối kỳ học, tác giả cũng thu thập ý kiến của sinh viên đối với các hoạt động dạy và học dựa trên hướng tiếp cận dựa trên tiến trình thông qua một bản khảo sát. Kết quả cho thấy chất lượng bài viết của sinh viên đã được cải thiện, cả ở bốn tiêu chí: mức độ hoàn thành bài, bố cục, từ vựng, ngữ pháp. Đa phần sinh viên cũng khẳng định sự yêu thích của mình đối với hướng tiếp cận này và chỉ ra nhiều ưu điểm. Tuy nhiên, sinh viên cũng đề xuất một số gợi ý để khắc phục các nhược điểm của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình.

Từ khóa: kỹ năng viết, năng lực viết bài luận, hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm, hướng tiếp cận dựa trên tiến trình

1. Đặt vấn đề

Kỹ năng viết là một kỹ năng quan trọng vì đây là một kỹ năng được “sử dụng rộng rãi trong môi trường đại học và công việc. Nếu một sinh viên không biết cách diễn đạt ý tưởng của mình bằng văn bản viết, họ sẽ không thể giao tiếp tốt với các giáo sư, nhà tuyển dụng, bạn bè hoặc bất cứ ai khác” (Walsh, 2010). Bên cạnh đó, kỹ năng viết cũng nhận được sự chú ý lớn của người dạy và người học ngoại ngữ. Lý do là, để có thể thành thạo được kỹ năng này, người học cần

phải có kiến thức và luyện tập các kỹ năng khác như nghe, đọc và nói. Ngoài ra, trong quá trình viết, người học cần sử dụng các kỹ năng tri nhận, phân tích và tổng hợp các nguồn tài liệu để sử dụng trong bài viết của mình (Klimova, 2014). Như vậy, luyện tập và thành thạo kỹ năng viết cũng là một cách để cải thiện và thành thạo các kỹ năng ngoại ngữ khác đồng thời phát triển tư duy của người học.

Tuy nhiên, kỹ năng viết lại đồng thời là một trong những kỹ năng gây nhiều khó khăn nhất cho người học. Rahmatunisa

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: nganha.nguyennh@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4671>

(2015) đã chỉ ra rằng người học tiếng Anh như một ngoại ngữ có thể gặp ba trở ngại chính. Đó là những vấn đề về ngôn ngữ, nhận thức và tâm lý. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng đề cập đến việc sinh viên có thể bị ảnh hưởng bởi văn hóa và tôn giáo. Điều này khiến cho các bài viết luận của họ bị hạn chế về mặt chủ đề do có một số chủ đề khá nhạy cảm với một hoặc vài nhóm đối tượng. Younes và Albalawi (2015) lại cho rằng người học gặp các trở ngại lớn với ngữ pháp, dấu câu và chính tả. Trong khi đó Cheng (2007) đã nghiên cứu khó khăn của người dạy và người học khi học viết và chỉ ra rằng sinh viên cảm thấy không tự tin để nhận xét bài của bạn và hầu như không chỉnh sửa bài viết sau khi nhận được nhận xét từ giáo viên. Mặt khác, Setyowati, Sukmawan và Mohamad (2017) nhận thấy rằng sinh viên không có hứng thú trong các tiết học viết. Một trong những lý do quan trọng nhất là giáo viên thường chỉ “giao bài và thu bài viết” mà không quan tâm đến việc dạy sinh viên cách tiếp cận vấn đề và các bước để thực hiện yêu cầu của đề bài. Đặc biệt là khi việc viết một bài luận đòi hỏi kiến thức về từ vựng, ngữ pháp, thu thập và tổ chức thông tin.

Quay lại tình hình thực tế giảng dạy tiếng Anh tại nơi công tác, tác giả nhận thấy rằng sinh viên của mình cũng gặp những khó khăn tương tự như trên trong các giờ học viết luận. Trước hết, tất cả các sinh viên trong lớp đều là sinh viên năm thứ nhất. Tuy đã học tiếng Anh như một ngoại ngữ từ 5 đến 10 năm nhưng đa phần sinh viên không được thường xuyên luyện tập kỹ năng viết, đặc biệt là viết bài luận, ở các cấp học bên dưới. Do đó, phần lớn trong số họ cảm thấy không tự tin về kỹ năng của mình cũng như thiếu đi kiến thức và thực hành cần thiết. Bên cạnh đó, sinh viên hoàn toàn không hiểu rõ về quá trình viết một bài luận mà chỉ từng viết bài dưới hình thức: thầy cô giao bài, sinh viên viết bài và nộp. Việc được “cầm tay chỉ việc”, hướng dẫn từng bước viết bài luận tiếng Anh là một điều các em chưa từng được trải qua.

Trong việc dạy kỹ năng viết, thông thường giáo viên có thể chọn một trong hai hướng tiếp cận phổ biến: dựa trên sản phẩm (product approach) hoặc dựa trên tiến trình (process approach). Hướng tiếp cận đầu tiên là lối đi truyền thống, quen thuộc mà trong đó sinh viên sẽ bắt chước một bài luận mẫu được cung cấp ngay từ đầu (Steele, 2004). Đây cũng là hướng tiếp cận được sử dụng để định hướng cho việc biên soạn tài liệu dạy viết và quá trình dạy kỹ năng viết tại nơi công tác của tác giả. Tuy nhiên, đường hướng này được cho rằng “nhàm chán, lặp lại và phản trí tuệ” (Pincas, 1982, tr. 185) và phù hợp hơn với các dạng bài viết như thư, email, bưu thiếp hơn là bài luận (Steele, 2004). Hướng tiếp cận thứ hai tập trung nhiều hơn vào việc phát triển sử dụng ngôn ngữ thông qua các hoạt động như: tạo ý tưởng, thảo luận nhóm và viết lại. Trong hướng tiếp cận này, giáo viên từ bỏ vai trò là người ra đề bài và nhận sản phẩm cuối cùng (Stanley, 1993) và trở thành người dẫn dắt sinh viên qua từng bước của quá trình viết bài trong thực tế. Trong quá trình ấy, sinh viên sẽ từng bước cải thiện được kỹ năng viết của mình (Durga & Rao, 2018). Đường hướng này được cho là phù hợp đối với việc dạy viết luận, khi mà sinh viên cần có nhiều ý tưởng và biết cách tổ chức, sắp xếp các ý tưởng đó trong bài viết của mình (Diliduzgun, 2013).

Nhận thấy những ưu điểm và sự phù hợp của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình và để giúp sinh viên giải quyết những khó khăn và từng bước cải thiện kỹ năng viết luận của mình, tác giả đã tiến hành một nghiên cứu hành động, trong đó, tác giả đã chuyển từ hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm vốn được sử dụng trong quá trình giảng dạy từ trước tới nay sang hướng tiếp cận dựa trên tiến trình trong một kì học nhằm đánh giá hiệu quả của hướng tiếp cận này trong việc nâng cao kỹ năng viết luận của sinh viên. Nghiên cứu này nhằm trả lời cho các câu hỏi sau:

1. Hướng tiếp cận dựa trên tiến trình có giúp sinh viên giải quyết những khó khăn trong khi học viết và cải thiện kỹ năng viết

luận của mình hay không? Nếu có, ở mức độ nào? Khía cạnh nào?

2. Quan điểm của sinh viên về việc dạy và học kỹ năng viết theo hướng tiếp cận dựa trên tiến trình là gì?

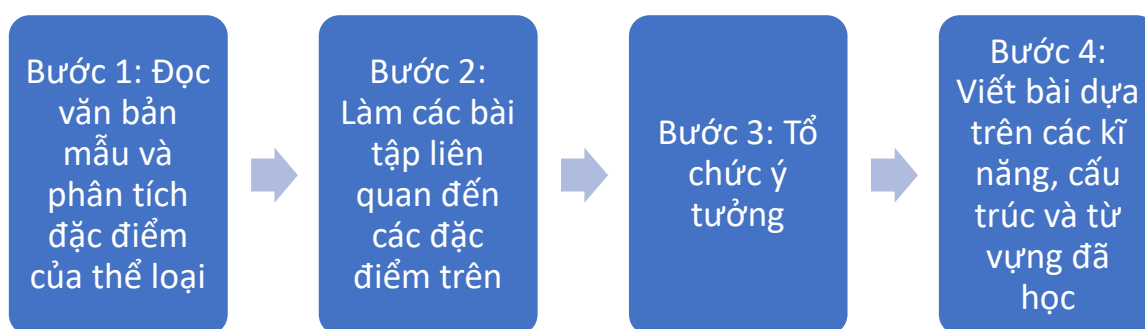
2. Cơ sở lý luận

2.1. Hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm

Trong việc dạy kỹ năng viết, hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm được coi là một hướng tiếp cận truyền thống. Theo Klimova (2014), trong đường hướng này, giáo viên sẽ

Hình 1

Các bước thực hiện của mô hình tiếp cận dựa trên sản phẩm (Steele, 2004)



Mặt khác, Selvaraj và Aziz (2019) trong một nghiên cứu tổng quan các hướng tiếp cận trong việc dạy kỹ năng viết đã tổng

Bảng 1

Ưu và nhược điểm của hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm

Ưu điểm	Nhược điểm
<ul style="list-style-type: none"> - Người học bắt đầu học cách sử dụng phương pháp sản phẩm – cấu trúc vào việc tạo ra văn bản viết một cách có hệ thống, đặc biệt là các bài luận tường thuật và tranh luận. - Người học biết cách sử dụng ngữ pháp và từ vựng đúng theo các loại văn bản. 	<ul style="list-style-type: none"> - Không cho người học thấy được bản chất của quá trình tạo ra một văn bản viết. - Tập trung quá nhiều vào ngữ pháp và cấu trúc. - Không tạo ra hứng thú cho người học khi yêu cầu người học bắt chước một văn bản có sẵn. - Do đó, hạn chế tính sáng tạo.

Hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm cũng là đường hướng nền tảng của đa phần các phiếu học tập và hoạt động dạy và học kỹ năng viết luận tại các lớp học nơi tác giả công tác. Cụ thể là, các phiếu học tập sẽ cung cấp cho sinh viên một văn bản mẫu, các câu

giới thiệu cho sinh viên một văn bản mẫu, sau đó sẽ phân tích và thảo luận các yếu tố liên quan tới văn bản này. Sau đó sinh viên sẽ bắt chước văn bản mẫu để viết một bài viết tương tự. Steele (2004) cho rằng, hướng tiếp cận này phù hợp với một vài dạng văn bản như thư từ, email, bưu thiếp... mà trong đó các đặc điểm như bố cục, phong cách, tổ chức, ngữ pháp không đòi hỏi sự linh hoạt. Do vậy, bằng cách bắt chước văn bản mẫu, người học sẽ hiểu và viết được các loại văn bản này tốt hơn. Các bước của hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm gồm có

kết các ưu và nhược điểm của hướng tiếp cận này như sau:

trúc và ngôn ngữ thường được sử dụng trong loại văn bản đó, tiếp theo là một loạt các bài tập luyện tập các kiến thức ấy. Cuối cùng sẽ cung cấp một đề bài để sinh viên viết bài dựa trên những gì đã được học. Bài viết của sinh viên sẽ được thu lại để giáo viên chấm, và

việc viết dàn ý là hoạt động không bắt buộc và đa phần sinh viên bỏ qua hoạt động này. Những sinh viên trong nghiên cứu hiện tại của tác giả đều là sinh viên năm thứ nhất, đồng thời chưa nắm rõ được quá trình viết một bài luận là như thế nào. Chính vì vậy, tác giả cho rằng trước khi sinh viên luyện tập với các loại bài luận khác nhau, sinh viên cần phải hiểu rõ mình đang làm gì, vì sao lại làm như vậy và hình dung được quá trình viết một bài luận của mình. Bên cạnh đó, ngoài việc muốn sinh viên nâng cao kỹ năng của mình, tác giả không muốn sinh viên đánh mất đi hứng thú học tập, đặc biệt là kỹ năng viết, một kỹ năng gây nhiều khó khăn cho các em và cũng khiến các em dễ mất tự tin nhất. Với một xã hội ngày càng phát triển, con người được khuyến khích khai phá trí tuệ cùng sự sáng tạo của mình, và tính cá nhân được đề cao, không có lẽ nào một giáo viên lại đi ngược với xu hướng đó. Chính vì thế, tác giả đã quyết định tìm một hướng tiếp cận khác, trong đó sinh viên vừa hiểu rõ được những gì mình làm vừa phát triển được tư duy và duy trì tính sáng tạo của mình trong học tập. Qua đó, tăng thêm hứng thú của các em đối với môn học này. Hướng tiếp cận dựa trên tiến trình là một hướng tiếp cận phù hợp với những nhu cầu thay đổi đó của tác giả.

2.2. Hướng tiếp cận dựa trên tiến trình

Với mục tiêu nâng cao hiệu quả việc giảng dạy kỹ năng viết – một kỹ năng khó, các nhà nghiên cứu và nhà giáo dục đã xây dựng nhiều phương pháp khác nhau như “*giảng dạy các chiến lược lập dàn ý, sửa bài, xây dựng câu và đoạn; xử lý từ ngữ như một công cụ viết; và phân tích và bắt chước các bài văn mẫu*” (Graham & Sandmel, 2011, tr. 396).

Tuy phải đến sau những năm 80 hướng tiếp cận dựa trên tiến trình mới được chú ý đến, nhưng trước đó, đã có tác giả – nhà giáo có tầm ảnh hưởng lớn, Donal Murray, cho rằng giáo viên có thể giúp học sinh viết tốt hơn bằng cách hướng dẫn, hỗ trợ

người học thực hiện từng bước của quá trình viết thay vì chỉ tập trung chăm và nhận xét sản phẩm cuối cùng (Caudery, 1995). Quan điểm này đã mở đầu cho sự phổ biến của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình sau này.

Theo Graham và Sandmel (2011), tại Mỹ, đã có những nỗ lực để cải thiện hoạt động giảng dạy kỹ năng viết bằng cách sử dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình với chương trình *Writers' Workshop*, các hoạt động đào tạo giáo viên tiểu học và trung học dạy học sử dụng hướng tiếp cận này hoặc kết hợp với các hướng tiếp cận truyền thống khác, hay Dự án Viết Quốc gia (National Writing Project) tập huấn cách áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình cho hơn 100.000 giáo viên mỗi năm. Có thể nói rằng, hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đã đóng vai trò quan trọng trong nỗ lực nâng cao chất lượng giảng dạy kỹ năng viết tại Mỹ từ những năm 1980 cho đến nay. Tuy nhiên, tại Việt Nam, những dự án hay hoạt động đào tạo trên quy mô lớn tương tự như vậy chưa được triển khai.

Hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đưa người học trải qua quá trình hình thành một văn bản viết trong thực tế với việc sử dụng các bài báo, phát minh, hoạt động cộng tác với bạn học, sửa bài, và chú trọng đến nội dung thay vì cấu trúc (theo Raimes, 1991, được trích dẫn trong Kim, Y. & Kim, J. (2005)). Tuy không có định nghĩa chung cho hướng tiếp cận này, nhưng Graham và Perin (2007) cho rằng, giáo viên cần đáp ứng các nguyên tắc quan trọng khi áp dụng nó vào việc giảng dạy của mình. Đó là: (1) giáo viên phải giúp học sinh thực hiện các bước của một quá trình viết (lên ý tưởng, lập kế hoạch, viết bài, sửa bài và viết lại); (2) bài viết phải có mục đích và độc giả thật sự; (3) giáo viên phải đảm bảo rằng người học là người chủ động trong mọi hoạt động: viết bài, phản tư và đánh giá. Giáo viên chỉ là người hỗ trợ,

tạo ra môi trường viết thân thiện, thoải mái cho người học; (4) học sinh có sự trao đổi, hợp tác với bạn học trong quá trình viết. Một điều khác cũng quan trọng, để phân biệt hướng tiếp cận dựa trên tiến trình so với các hướng tiếp cận khác, đó là, thông qua hướng tiếp cận này, người học sẽ hiểu rõ được một chu trình viết, từ những bước đầu tiên là lên ý tưởng cho đến bước cuối cùng là một bài viết hoàn chỉnh (Pritchard & Honeycutt, 2013).

Về các bước trong hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm, người học cần trải qua ba bước cơ bản là lập kế hoạch/dàn ý cho bài viết, viết bản nháp và viết lại (Graham & Harris, 1997). Cùng quan điểm đó nhưng nhấn mạnh sự hợp tác giữa những người học, Steele (2004), Meeampol (2005) và Puengpipattrakul (2014) cho rằng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình tập trung nhiều hơn đến các hoạt động trong lớp học, kích thích việc sử dụng ngoại ngữ của người học đồng thời tăng tương tác và hợp tác giữa người học khi: tìm kiếm ý tưởng, thảo luận nhóm, viết lại. Người học sẽ được trải qua một quá trình dài với các bước sau:

Bảng 2

So sánh giữa hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm và tiến trình

Hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm	Hướng tiếp cận dựa trên tiến trình
- Bắt chước văn bản mẫu	- Văn bản được sử dụng để so sánh
- Tổ chức ý tưởng quan trọng hơn nội dung ý tưởng	- Xuất phát điểm từ ý tưởng
- Một bản viết nháp	- Có thể viết văn bản nhiều lần
- Các đặc điểm của văn bản được chú trọng, bao gồm bài tập để giúp người học ghi nhớ các đặc điểm đó	- Tập trung vào mục đích, chủ đề, loại văn bản
- Hoạt động cá nhân nhiều	- Nhấn mạnh tới người viết
- Nhấn mạnh đến sản phẩm cuối cùng	- Hoạt động nhóm đa dạng
	- Nhấn mạnh tới tính sáng tạo

Ngoài Steele (2004), Diliguzgun (2013) cũng đưa ra một quy trình viết theo hướng tiếp cận dựa trên tiến trình gồm 7 bước: lên ý tưởng, viết bài, phản hồi, xem lại

- **Bước 1:** tìm kiếm ý tưởng thông qua các hoạt động thảo luận.

- **Bước 2:** người học phát triển và viết lại các ý tưởng của mình, sau đó đánh giá chất lượng của các ý tưởng.

- **Bước 3:** người học tổ chức các ý tưởng thành sơ đồ tư duy, hoặc dàn ý tuyến tính. Bước này cũng giúp người học nhìn ra mối quan hệ giữa các ý tưởng, qua đó có thể hình thành cấu trúc bài viết tốt hơn.

- **Bước 4:** người học viết bản nháp đầu tiên. Có thể viết theo cặp hoặc theo nhóm.

- **Bước 5:** trao đổi các bản thảo giữa những người học trong cùng một lớp, nhận xét bài viết lẫn nhau.

- **Bước 6:** sửa bài viết dựa trên nhận xét của bạn học.

- **Bước 7:** viết bản cuối cùng.

- **Bước 8:** tiếp tục trao đổi bài viết với bạn và đưa ra nhận xét, phản hồi.

Steele (2004) cũng đưa ra so sánh giữa hai hướng tiếp cận, dựa trên sản phẩm và dựa trên tiến trình như sau:

và chỉnh sửa, biên tập, đánh giá và chỉnh sửa. Nội dung các bước được thể hiện ở hình dưới đây:

Hình 2

Các bước trong quy trình viết dựa trên tiến trình (Diliguzgun, 2013)



Dựa trên các bước nêu trên của Diliguzgun (2013) tác giả đã chỉnh sửa và áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình với

các hoạt động của giáo viên và sinh viên theo từng bước sau:

Bảng 3

Các bước trong quá trình dạy và học kỹ năng viết luận theo hướng tiếp cận dựa trên tiến trình trong nghiên cứu hiện tại

Tiến trình	Hoạt động của sinh viên	Hoạt động của giáo viên
Tạo ý tưởng	Sinh viên làm việc theo nhóm. Xác định: chủ đề, mục đích viết và tìm thông tin, vẽ sơ đồ tư duy để hệ thống các ý tưởng của mình	Hướng dẫn sinh viên gạch chân chủ đề, yêu cầu của đề bài Cho sinh viên hoạt động theo nhóm từ 10-15 phút để vạch ra các ý tưởng
Tổ chức ý tưởng	Sinh viên chọn lọc, sắp xếp các ý tưởng mình có được theo một trình tự nhất định. Từ đó, tạo dựng nên dàn ý chi tiết cho bài viết của mình	Quan sát sinh viên Đưa ra gợi ý, hướng dẫn để sinh viên hình thành nên một dàn ý hợp lý
Viết bài (lần 1)	Sinh viên hoạt động cá nhân hoặc theo cặp để viết bài dựa trên dàn ý đã lập	Quan sát và giúp đỡ nếu cần
Nhận xét chéo	Các nhóm hoặc các cặp đôi chéo bài cho nhau Đọc bài và nhận xét dựa trên các tiêu chí đã được hướng dẫn	Nhắc lại các tiêu chí đánh giá bài viết Quan sát và hỗ trợ sinh viên Chữa mẫu 1-2 bài
Chỉnh sửa và viết bài (lần 2)	Sinh viên nhận lại bài và chỉnh sửa theo gợi ý của bạn	Quan sát và hỗ trợ sinh viên hoàn thành hoạt động

Viết bài lần 2		
Nộp cho giáo viên (lần 1)	Nộp bài để giáo viên nhận xét	Nhận xét và chấm điểm bài viết
Chỉnh sửa và viết bài (lần 3)	Nhận lại bài và chỉnh sửa theo gợi ý của giáo viên	Quan sát và hỗ trợ
Nộp cho giáo viên (lần 2)	Nộp bài để chấm điểm	Chấm điểm và nhận xét bài viết

2.3. Ưu và nhược điểm của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình

2.3.1. Ưu điểm của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình

Hướng tiếp cận dựa trên tiến trình có nhiều ưu điểm (Durga & Rao, 2018), đặc biệt là Pritchard và Honeycutt (2007) cho rằng hướng tiếp cận này hiệu quả hơn so với các hướng tiếp cận khác trong việc cải thiện chất lượng bài viết và thái độ của người học đối với hoạt động viết. Trong nghiên cứu này, tác giả chỉ tập trung vào ba ưu điểm chính, cũng là lý do tác giả quyết định lựa chọn hướng tiếp cận này cho việc dạy kỹ năng viết luận cho sinh viên của mình:

a. Lấy người học làm trung tâm

Ưu điểm này có thể dễ dàng thấy được khi quay lại với những đặc điểm cơ bản của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình. Khác với hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm – tập trung vào sản phẩm cuối cùng, hướng tiếp cận này lại tập trung vào bản thân người viết. Trong đó, người học - người viết - được chủ động tham gia vào quá trình tạo ra văn bản, từ việc tạo ý tưởng, chọn lọc ý tưởng cho đến viết bài và đánh giá văn bản viết. Như vậy, hướng tiếp cận này cho phép người học tự quản lý, điều chỉnh sản phẩm của mình đồng thời tạo điều kiện cho người viết cơ hội tự duy độc lập (Brown, 2001, tr. 336).

b. Tập trung vào chiến lược và quá trình viết

Nunan (1991) cho rằng, hướng tiếp cận dựa trên tiến trình nhấn mạnh tới quá trình mà mỗi người viết phải trải qua để tạo ra các văn bản. Như vậy, người học sẽ hiểu

rõ những gì mình đang làm và động cơ cho mỗi hoạt động ấy. Ưu điểm này của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình có thể sẽ giúp tháo gỡ một trong những vấn đề mà sinh viên trong nghiên cứu này gặp phải: thiếu đi sự hiểu biết, cái nhìn tổng quát và thấu đáo về toàn bộ quá trình tạo ra một văn bản viết.

c. Tăng động lực học, đồng thời xây dựng sự sáng tạo và tư duy phản biện cho người học

Rõ ràng, trong các lớp học sử dụng hướng tiếp cận này, sinh viên sẽ là người sáng tạo ra ngôn ngữ và động cơ học tập bên trong của người học được đề cao (Brown, 2001). Và khi sinh viên có hứng thú với môn học, xuất phát từ những động lực bên trong, các em sẽ học kỹ năng này tốt hơn. Đồng thời, Nunan (1991) lại cho rằng việc làm việc nhóm sẽ giúp người học hứng thú hơn và có thái độ tích cực với kỹ năng viết.

Hơn nữa, theo Raimes (1983), sinh viên sẽ có cơ hội khám phá chủ đề nào đó thông qua hoạt động viết, thay vì bị gò bó và buộc phải bắt chước một văn bản mẫu. Bà cho rằng, quá trình viết chính là quá trình khám phá của người học: khám phá các ý tưởng mới, các dạng thức ngôn ngữ mới để diễn đạt các ý tưởng đó. Không sai khi nói rằng các hoạt động như tạo ý tưởng, hay nhận xét bài của bạn chính là các hoạt động giúp sinh viên phát triển tính sáng tạo và tư duy phản biện của mình.

2.3.2. Nhược điểm của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình

Theo Bazerman (1980), một trong số những nhược điểm của hướng tiếp cận này

là tất cả các sản phẩm đều được cho là trải qua cùng một quá trình. Như vậy, người học vô tình thiếu đi sự linh hoạt khi viết các loại văn bản viết khác nhau khi mà áp dụng cùng một quy trình cho tất cả mọi tình huống văn bản. Nhược điểm thứ hai là hướng tiếp cận này không chú trọng đến kiến thức ngôn ngữ như từ vựng, ngữ pháp; do đó, người học thiếu đi kỹ năng cũng như kiến thức để tạo ra văn bản thành công (Badger & White, 2000). Bên cạnh đó, Horowitz (1986) cho rằng hướng tiếp cận này không thực tế do sinh viên cần phải viết nhiều phiên bản của một văn bản; do vậy, sinh viên không thể hoàn thành tốt các bài thi viết khi mà chỉ được phép viết bài một lần duy nhất.

Quả thực, không có hướng tiếp cận nào là hoàn hảo mà chỉ có hướng tiếp cận phù hợp với hoàn cảnh dạy và học. Sở dĩ các nhược điểm trên của hướng tiếp cận này không phải là mối quan ngại của tác giả khi thực hiện nghiên cứu là vì: thứ nhất, toàn bộ kì học trong thời gian nghiên cứu đều dành để sinh viên luyện kỹ năng viết các loại bài luận học thuật khác nhau. Như vậy, tuy khác nhau về tổ chức ý, quá trình viết một bài luận về cơ bản là không thay đổi. Do đó, nếu như áp dụng hướng tiếp cận này cho tất cả các lần dạy và học viết luận, sinh viên càng có nhiều cơ hội hiểu rõ và nắm rõ quy trình viết một bài luận hơn. Thứ hai là, tuy hướng tiếp cận này không đề cập đến phần luyện tập riêng cho các đặc điểm về cấu trúc hay ngữ pháp, từ vựng của một loại bài luận cụ thể, nhưng điều này không có nghĩa là sinh viên sẽ mất đi sự chú ý đến kiến thức ngôn ngữ. Trong quá trình giảng dạy, tác giả đã cung cấp về các tiêu chí đánh giá một bài viết, bao gồm mức độ hoàn thành bài viết, bố cục, từ vựng và ngữ pháp để các sinh viên khi đọc và đánh giá bài viết của các bạn khác, các em sẽ có định hướng hơn. Chữa bài cho bạn cũng là một cách để các em học hỏi từ lỗi sai của bạn mình và tự mình tiến bộ. Thứ ba, việc viết nhiều phiên bản trong khi học sẽ là cách để sinh viên luyện tập, qua đó nâng cao kỹ năng viết bài của mình. Điều này cũng giống như

khi học, sinh viên cần học nhiều thể loại bài luận, nhưng khi kiểm tra, chỉ một thể loại được chọn. Quan trọng là, bài thi sẽ kiểm tra những kiến thức và kỹ năng được học trong kì học và việc viết đi viết lại một bài viết qua nhiều lần sửa chữa sẽ giúp sinh viên củng cố kiến thức cũng như kỹ năng đó (Selvaraj & Aziz, 2019).

Nói tóm lại, với việc hiểu rõ những ưu và nhược điểm của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình, tác giả kì vọng rằng đây sẽ là hướng tiếp cận phù hợp với hoàn cảnh dạy và học hiện tại của mình.

2.4. Tổng quan kết quả của các công trình nghiên cứu đi trước

Đã có nhiều công trình nghiên cứu về việc áp dụng hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm vào dạy và học kỹ năng viết nói chung và viết luận nói riêng tại nhiều quốc gia với nhiều cấp học khác nhau. Ở cấp tiểu học, những nghiên cứu sớm có thể kể đến nghiên cứu của Urzua (1987). Nghiên cứu này cho thấy những kết quả tích cực trong việc giúp học sinh khối lớp 4 và lớp 6 phát triển các kỹ năng viết quan trọng. Tuy nhiên, số lượng đối tượng nghiên cứu nhỏ và không thể khái quát hóa. Sau đó, có thể kể đến nghiên cứu của Mahon và Yau (1992) và Cheung và Chan (1994) (được trích dẫn trong nghiên cứu của Ho (2006)) với các đối tượng học sinh lớp hai ở Hồng Kông. Cả hai nghiên cứu này đều đưa đến kết luận là hướng tiếp cận dựa trên tiến trình giúp cho học sinh phát triển kỹ năng viết. Nghiên cứu của Ho (2006) với 177 học sinh từ lớp 3 đến lớp 5 (theo hệ thống giáo dục Hồng Kông) cho thấy rằng đường hướng này có hiệu quả đối với cả những học sinh ở trình độ thấp (lớp 3) lẫn trình độ cao hơn (lớp 5). Tuy nhiên, nghiên cứu này cũng kết luận, hướng tiếp cận dựa trên tiến trình phù hợp hơn với học sinh ở lớp cao hơn, với trình độ tiếng Anh tốt hơn. Hiệu quả của hướng tiếp cận này tiếp tục được khẳng định ở nghiên cứu của Akinwamide (2012) đối với 80 học sinh cấp hai của các trường trung học cơ sở tại hai bang Ekiti và

Ondo tại Nigeria. Bên cạnh việc tăng chất lượng bài viết của học sinh nói chung, đường hướng này còn cho thấy các tác dụng khác như việc suy nghĩ, tạo ra các ý tưởng và tự tạo ra văn bản của riêng mình đã giúp học sinh phát triển sự độc đáo, sáng tạo của người học. Qua đó, giảm bớt tình trạng đạo văn trong các bài viết.

Các nghiên cứu chỉ ra sự cải thiện trong kỹ năng viết của sinh viên khi áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình có thể kể đến nghiên cứu của Sabet, Tahriri và Pasand (2013). Trong nghiên cứu này, các tác giả cho thấy rằng, việc viết bài theo cặp và hỗ trợ lẫn nhau trong khi viết giúp các sinh viên tăng độ trôi chảy khi viết bài. Park (2017) thực hiện một nghiên cứu nhằm khám phá lợi ích của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đối với kỹ năng viết của sinh viên ngành sư phạm tiếng Anh tại Hàn Quốc. Thông qua hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra cũng như những bản đánh giá của sinh viên, tác giả cho thấy rằng việc áp dụng hướng tiếp cận này, đặc biệt là có nhận xét bài viết của các giáo viên và bạn học, mang đến sự cải thiện đáng kể cho sinh viên cả về mặt nội dung lẫn cấu trúc bài viết. Tuy sinh viên đánh giá cao nhận xét của giáo viên hơn của bạn học, nhưng họ cũng khẳng định mình đã có cơ hội được tiếp xúc với những quan điểm khác, phong cách viết khác và ngôn ngữ diễn đạt khác từ việc đánh giá chéo này. Các sinh viên cũng hoàn toàn đồng ý sử dụng hướng tiếp cận này trong các lớp học viết trong tương lai. Chimbganda (2001) không chỉ sử dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình mà còn kết hợp cùng đường hướng dạy học theo nhiệm vụ trong việc dạy viết cho sinh viên. Nghiên cứu khẳng định sự kết hợp này đã mang tới những kết quả tốt, giúp phát triển các kỹ năng chính trong việc tạo ra các văn bản viết, như độ trôi chảy, độ phức tạp và sự chính xác. Tuy nhiên, tác giả cũng khuyến cáo rằng, sự áp dụng phương pháp, đường hướng nào cũng cần phù hợp với hoàn cảnh. Sự kết hợp nhiều chiến lược dạy học cũng là một gợi ý để thúc đẩy kỹ năng viết của sinh viên. Trong

một nghiên cứu khác, so sánh giữa hai hướng tiếp cận – theo sản phẩm và theo tiến trình, Ramos, Miñoza và Alieto (2019) đã cho thấy cả hai hướng tiếp cận này đều cải thiện kỹ năng viết nói chung của sinh viên. Tuy nhiên, hướng tiếp cận dựa trên tiến trình lại cho thấy hiệu quả hơn trong việc dạy nội dung và tổ chức bài viết cho sinh viên. Ngược lại, với nghiên cứu này, Klimova (2014) lại cho thấy hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm có hiệu quả hơn so với hướng tiếp cận dựa trên tiến trình.

Tại Việt Nam hiện nay, tác giả không tìm được các nghiên cứu trước đây liên quan đến việc áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình vào việc dạy kỹ năng viết cho sinh viên học ngoại ngữ. Tuy nhiên, cũng có một vài nghiên cứu sử dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đối với học sinh trung học phổ thông (THPT), chẳng hạn như nghiên cứu của Ngo và Trinh (2011). Hai tác giả đã thử nghiệm áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đối với hai lớp 10 không chuyên Anh tại khu vực Đồng bằng sông Cửu Long. Một trong hai lớp đã tham gia vào 8 tiết học viết, kéo dài 45 phút, trong vòng 16 tuần. Thay vì sử dụng hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm, hai tác giả đã áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình cho các tiết học viết này. Khi so sánh kết quả giữa hai lớp, kết quả thu được cho thấy có chất lượng bài viết của lớp học viết theo hướng tiếp cận dựa trên tiến trình vượt trội hơn so với lớp còn lại. Đồng thời, hướng tiếp cận mới này cũng nhận được những nhận xét tích cực từ người học. Ngoài ra, cũng có nghiên cứu kết hợp cả hai hướng tiếp cận, chẳng hạn như nghiên cứu của Kim, Thái, Kiumarsi, Ahmad và Osman (2016) đối với đối tượng là học sinh THPT chuyên Anh.

Như vậy, tuy có nhiều nghiên cứu áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đã được thực hiện ở các quốc gia khác, nhưng tại Việt Nam, đường hướng này dường như không phổ biến. Bên cạnh đó, việc áp dụng hướng tiếp cận này đối với sinh viên không chuyên Anh tại Việt Nam vẫn chưa có báo

cáo đáng kể. Với nghiên cứu của mình, tác giả hi vọng có thể góp một tiếng nói trong sự đánh giá hiệu quả của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đối với việc dạy và học kỹ năng viết nói chung và viết luận nói riêng của sinh viên học tiếng Anh như một môn ngoại ngữ.

3. Phương pháp nghiên cứu

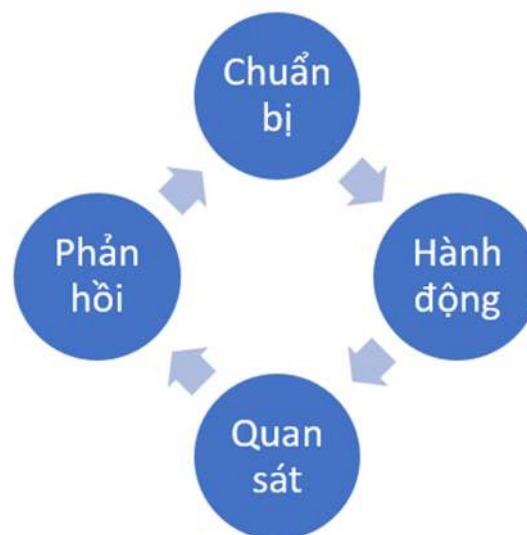
Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng nghiên cứu hành động nhằm giúp sinh viên giải quyết các khó khăn trong khi học viết bài luận tiếng Anh và qua đó từng bước cải thiện kỹ năng viết của mình. Sở dĩ tác giả chọn nghiên cứu hành động là vì hai lý do chính. Một là, nghiên cứu hành động là một trong số những hướng tiếp cận của nghiên cứu giáo dục. Cơ quan công tác của tác giả là một trường đại học, cũng chính là một môi trường giáo dục, nơi luôn yêu cầu đổi mới về nội dung cũng như phương pháp giảng dạy. Như vậy, một nghiên cứu hành động sẽ là một phương pháp phù hợp cho những giáo viên đang làm việc trong đơn vị này. Hai là, nghiên cứu hành động “cho phép và hỗ trợ nhà giáo dục theo đuổi các hoạt động sư phạm hiệu quả thông qua việc chuyển những quyết định giảng dạy thành hành động, qua đó tăng hứng thú và hiệu quả học tập của người học” (Clark, Porath, Thiele & Jobe, 2020, tr. 8). Tác giả hiểu rõ rằng sinh viên của mình không tự tin về kỹ năng viết bài luận tiếng Anh, đồng thời không có những hiểu biết rõ ràng về quy trình viết một bài luận. Trong khi đó, hướng tiếp cận truyền thống trong giảng dạy kỹ năng viết (hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm) cho thấy những điểm chưa phù hợp trong việc tháo gỡ những vấn đề của sinh viên và cải thiện kỹ năng viết của các em. Với nghiên cứu hành động, tác giả, cũng là một giáo viên dạy kỹ năng viết, có thể áp dụng hướng tiếp cận khác (dựa trên tiến trình) nhằm tìm đáp án cho vấn đề của sinh viên của mình.

Nghiên cứu kéo dài trong 15 tuần của một kì học và bao gồm các bước của một chu trình trong nghiên cứu hành động: chuẩn bị,

hành động, quan sát, phản hồi (Clark và cộng sự, 2020).

Hình 1

Các bước trong một chu trình của nghiên cứu hành động (Clark và cộng sự, 2020, tr. 12)



3.1. Đối tượng tham gia

Tham gia trong nghiên cứu này có 25 sinh viên thuộc cùng một lớp của một trường đại học chuyên về giảng dạy và nghiên cứu ngoại ngữ. Các sinh viên này đều có ngành học chính không phải là tiếng Anh. Trình độ tiếng Anh của các em ở đầu kì học là B1 (trung cấp – intermediate) theo Khung tham chiếu châu Âu (CEFR) và kết thúc kì học, những sinh viên này sẽ thi bài thi cuối kì và được kì vọng là đạt trình độ B2 (upper-intermediate) theo CEFR. Tất cả các sinh viên đều là nữ và có độ tuổi từ 18-19.

Trong khóa học tiếng Anh này, sinh viên sẽ học 8 tiết một tuần, mỗi tiết 50 phút cho 4 kỹ năng: nghe, nói, đọc, viết. Tác giả là giáo viên dạy kỹ năng viết và nghe. Như vậy, mỗi tuần, sinh viên có 2 tiết học kỹ năng viết với giáo viên. Về nội dung, sinh viên được kì vọng sẽ nắm được cách viết và luyện tập viết các loại bài luận trong tiếng Anh, bao gồm: Miêu tả, So sánh, Ưu và Nhược điểm, Vấn đề - Giải pháp, Nguyên nhân - Kết quả và Tranh luận. Cứ mỗi hai tuần, sinh viên sẽ hoàn thành một bài viết thuộc một trong các

thể loại trên. Như vậy, đến cuối kì học, sinh viên sẽ có ít nhất 6 bài luận thuộc 6 thể loại nêu trên. Tài liệu được phát cho sinh viên đều dưới dạng phiếu học tập (handout) do Khoa trực thuộc trường đại học tổng hợp và biên soạn. Tuy nhiên, giáo viên hoàn toàn có thể thiết kế thêm các hoạt động và tài liệu phù hợp với chương trình học và năng lực của sinh viên. Trong kì học này, tác giả đã thiết kế các phiếu học tập và trình chiếu Powerpoint theo hướng tiếp cận dựa trên tiến trình.

Bên cạnh các sinh viên, nghiên cứu còn có sự tham gia của 2 giáo viên chấm các bài kiểm tra đầu vào và đầu ra. Người chấm bài lần một chính là giáo viên của lớp, cũng là người tiến hành nghiên cứu hành động này. Người chấm bài lần hai là một giáo viên khác cùng trường và giảng dạy cho cùng đối tượng sinh viên với người nghiên cứu. Cả hai giáo viên đều có trên 10 năm kinh nghiệm giảng dạy tiếng Anh. Đồng thời, hai người chấm đã trải qua các khóa đào tạo về công tác chấm viết, đặc biệt là chấm thi với các tiêu chí cụ thể: Mức độ hoàn thành bài viết, Bố cục bài viết, Từ vựng và Ngữ pháp. Hai giáo viên cũng là những người đã tham gia vào các công tác chấm thi thường xuyên hàng năm, và các kỳ thi đánh giá năng lực tiếng Anh khác do trường tổ chức. Do vậy, với những kinh nghiệm thực tế trong giảng dạy và khảo thí, hai giáo viên chấm bài có thể đảm bảo chất lượng và độ tin cậy của điểm số.

3.2. Công cụ thu thập dữ liệu

3.2.1. Bài kiểm tra đầu vào và đầu ra

Nghiên cứu hành động sử dụng bài kiểm tra đầu vào và đầu ra (Phụ lục 1) để đánh giá năng lực viết của sinh viên. Dựa trên kết quả của hai bài kiểm tra này, tác giả có thể đánh giá hiệu quả của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đối với việc cải thiện kĩ năng viết của các em. Trong các bài kiểm tra này, sinh viên được yêu cầu viết một bài luận học thuật dài ít nhất 200 từ trong thời gian

40 phút. Đề bài của hai bài viết đều là đề bài viết luận của các kỳ thi đánh giá năng lực đã từng được tổ chức để đảm bảo rằng hai đề bài đều phù hợp với sinh viên và có độ khó tương đương nhau. Bài kiểm tra đầu vào và đầu ra sẽ được đánh giá dựa trên Thang đánh giá dành cho kĩ năng viết do trường nơi tác giả công tác xây dựng. Thang đánh giá gồm các tiêu chí: Mức độ hoàn thành bài viết, Bố cục bài viết, Từ vựng và Ngữ pháp. Điểm tối thiểu là 0 và điểm tối đa là 10. Như vậy, mỗi tiêu chí sẽ được chấm điểm riêng theo thang 10 và điểm cuối cùng của bài viết là điểm trung bình chung. Vì lý do bảo mật, tác giả không công bố chi tiết thang chấm. Tuy nhiên, là giáo viên có 10 năm kinh nghiệm giảng dạy và cũng đã được đào tạo chuyên sâu về công tác chấm thi, tác giả đảm bảo chất lượng đánh giá bài viết của mình, tính công bằng và độ tin cậy trong việc chấm thi. Đồng thời, các bài viết được chấm lần hai bởi một giáo viên có kinh nghiệm khác để đảm bảo độ tin cậy. Điểm số cuối cùng là điểm thống nhất giữa hai người chấm. Đề bài của bài kiểm tra đầu vào và đầu ra khác nhau về chủ đề của bài luận nhưng bài luận được yêu cầu sẽ có cùng thể loại và độ dài tối thiểu.

3.2.2. Khảo sát

Cuối kì học, sinh viên sẽ thực hiện một khảo sát nhằm đưa ra quan điểm của mình về hướng tiếp cận dựa trên tiến trình (Phụ lục 2). Khảo sát bao gồm 8 câu hỏi, trong đó có 2 câu hỏi đóng để sinh viên lựa chọn phương án phù hợp và 6 câu hỏi mở để sinh viên có thể tự do trình bày ý kiến của mình về hướng tiếp cận này. Khảo sát này sẽ giúp tác giả hiểu được hiệu quả của hướng tiếp cận mới trong việc giải quyết các khó khăn của sinh viên khi học viết và cải thiện kĩ năng viết cho sinh viên, đồng thời cũng thu được những ưu và nhược điểm của đường hướng này dưới góc nhìn của sinh viên. Qua đó, tác giả có thể điều chỉnh và cải thiện các hoạt động giảng dạy của mình trong các kì học sau. Trước khi sinh viên làm

bản khảo sát, tác giả cũng nhấn mạnh rằng những nhận xét của sinh viên sẽ không làm thay đổi kết quả học hay đánh giá cuối kì của giáo viên đối với sinh viên. Điều này nhằm hạn chế việc sinh viên cảm thấy “sợ” hay “e ngại” khi đưa ra những nhận định tiêu cực trong khảo sát.

3.3. Các bước tiến hành

Tác giả đã thực hiện nghiên cứu theo các bước của một chu trình nghiên cứu hành động như đã nêu ở trên, bao gồm:

3.3.1. Chuẩn bị

Bước này được thực hiện trong 1 tuần, tuần học đầu tiên của kì học. Trong buổi học đầu tiên của kĩ năng viết, giáo viên sẽ giới thiệu môn học, tài liệu, yêu cầu, quy định của lớp học. Đồng thời, cung cấp cho sinh viên các bước của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình để sinh viên có thể hình dung được các hoạt động mà mình sẽ làm trong suốt một kì học. Tiết học thứ 2 của tuần đầu tiên được dành để sinh viên làm bài kiểm tra đầu vào.

3.3.2. Hành động và Quan sát

Hai bước Hành động và Quan sát được thực hiện gần như song song với nhau. Tác giả áp dụng hướng tiếp cận mới, dẫn dắt sinh viên thực hiện các hoạt động học theo các bước của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình (Bảng 3). Đồng thời, quan sát phản ứng của sinh viên và hoạt động trên lớp để kịp thời thay đổi nếu cần thiết. Hai bước này được thực hiện từ tuần 2 đến tuần 14 của kì học.

3.3.3. Phản hồi

Tuần 15, sinh viên sẽ làm một bài kiểm tra đầu ra với kĩ năng viết và hoàn thành khảo sát. Dựa trên những bài kiểm tra và kết quả khảo sát, giáo viên tự đánh giá hiệu quả của can thiệp và rút ra bài học cho chu trình tiếp theo.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Bài kiểm tra đầu vào và đầu ra

Để kiểm tra xem sau một kì học với sự áp dụng của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình, sinh viên có cải thiện được chất lượng bài viết của mình hay không, tác giả đã yêu cầu sinh viên làm bài kiểm tra đầu vào vào đầu kì học và đầu ra vào tuần cuối cùng của kì học. Người chấm dựa trên các tiêu chí về Mức độ hoàn thành bài viết, Bố cục bài viết, Từ vựng và Ngữ pháp để đánh giá bài viết của sinh viên. Điểm số cuối cùng là điểm đã thống nhất giữa hai người chấm. Các tiêu chí này không thay đổi đối với hai bài kiểm tra. Điểm của 25 sinh viên được ghi lại theo bảng dưới đây, tên của sinh viên đã được loại bỏ và các bài làm được đánh số thứ tự từ 1 đến 25:

Bảng 4

Điểm của hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra

Bài viết	Điểm đầu vào	Điểm đầu ra
1	6.0	7.0
2	4.0	5.0
3	5.5	6.0
4	5.0	7.0
5	6.0	7.0
6	5.0	8.0
7	5.0	7.0
8	6.0	6.5
9	5.0	6.0
10	8.0	7.0
11	7.0	7.5
12	6.0	7.0
13	7.0	8.0
14	7.5	7.0
15	7.0	7.5
16	6.5	7.5
17	7.0	7.0

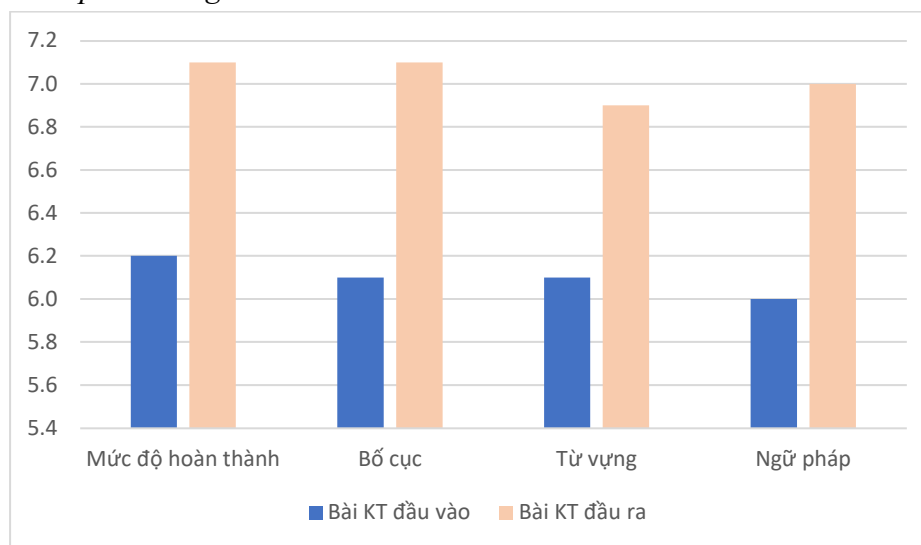
18	6.0	7.0
19	6.0	7.0
20	7.0	8.0
21	7.0	7.5
22	5.0	7.0
23	6.0	6.0
24	6.0	6.0
25	6.5	7.5
Điểm trung bình	6.1	7.0

Dựa trên điểm trung bình của các sinh viên trong hai bài kiểm tra, ta có thể thấy rằng các em đã có sự tiến bộ trong kỹ năng viết bài luận, khi mà điểm trung bình của bài kiểm tra đầu ra (7.0/10) cao hơn bài thi đầu vào (6.1/10). Cụ thể là có 20 sinh viên có điểm số bài thi đầu ra cao hơn bài thi đầu vào. Tuy nhiên, cũng có 2 sinh viên có điểm bài thi đầu vào cao hơn và 3 sinh viên có điểm số không thay đổi.

Để kiểm tra xem kết quả của hai bài thi này có sự khác biệt đáng kể hay không, tác giả đã sử dụng phương pháp phân tích

Biểu đồ 1

So sánh điểm thành phần trung bình của hai bài kiểm tra



Biểu đồ 1 cho thấy, sinh viên đã có tiến bộ về mọi mặt của thang đánh giá: từ mức độ hoàn thành bài viết cho tới bố cục

paired samples T-test và thu được kết quả như sau:

Bảng 5

Kết quả phân tích Paired samples t-test

	Bài KT đầu vào	Bài KT đầu ra
Mean	6.120	6.960
SD	0.950	0.721
SEM	0.190	0.144
N	25	25
p < 0.0001		

Từ Bảng 5 ở trên, ta có thể thấy rằng giá trị p nhỏ hơn 0.0001, điều này có nghĩa là sự khác biệt đáng kể giữa kết quả bài thi đầu vào và đầu ra. Như vậy, ta có thể thấy rằng, có sự tiến bộ đáng kể trong bài viết của sinh viên sau khi được học kỹ năng viết với hướng tiếp cận dựa trên tiến trình.

Bên cạnh điểm kết luận của hai bài thi được tác giả so sánh trong nghiên cứu này, điểm thành phần trung bình của mỗi tiêu chí chấm cũng được ghi nhận và thể hiện trong biểu đồ sau:

bài viết, từ vựng và ngữ pháp. Trong đó, điểm trung bình của tiêu chí hoàn thành bài viết và bố cục bài viết cao hơn so với hai tiêu

chỉ còn lại. Ở bài kiểm tra đầu vào, trong khi điểm trung bình của tiêu chí Ngữ pháp là thấp nhất (6.0/10) thì ở bài kiểm tra đầu ra, điểm trung bình của tiêu chí Từ vựng là thấp nhất (6.9/10). Sự cải thiện về điểm ngữ pháp là lớn nhất (tăng từ 6.0 lên đến 7.0).

Như vậy, kết quả của hai bài kiểm tra đã giúp tác giả trả lời được một phần câu hỏi nghiên cứu thứ nhất. Đó là, với hướng tiếp cận dựa trên tiến trình, sinh viên đều đã có những cải thiện về chất lượng bài viết nói chung, và từng khía cạnh đánh giá bài viết nói riêng. Trong đó, Ngữ pháp là tiêu chí có sự cải thiện về mặt điểm số lớn nhất, và sinh viên có điểm trung bình về Mức độ hoàn thành bài viết và Bộ cục bài viết cao hơn so với hai tiêu chí còn lại.

4.2. Phản hồi của sinh viên

Ngoài việc so sánh điểm của hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra để đánh giá tiến bộ của sinh viên trong kỹ năng viết, tác giả còn tiến hành một khảo sát cuối kỳ nhằm tìm hiểu ý kiến của sinh viên đối với hướng tiếp cận dựa trên tiến trình. Mục đích của khảo sát không nhằm so sánh hướng tiếp cận này với các hướng tiếp cận khác mà chỉ muốn tìm hiểu xem liệu đây có phải là đường hướng dạy học kỹ năng viết phù hợp đối với sinh viên hay không, dưới góc nhìn của người học. Toàn bộ 25 sinh viên đã tham gia trả lời câu hỏi khảo sát. Kết quả khảo sát được ghi nhận, tổng hợp và trình bày dưới đây:

4.2.1. Hứng thú của sinh viên đối với các hoạt động dạy và học kỹ năng viết theo hướng tiếp cận dựa trên tiến trình

Trong bảng khảo sát, tác giả đưa ra câu hỏi: *Mức độ yêu thích của em đối với các hoạt động dạy và học kỹ năng viết ở trên lớp là như thế nào?* Câu hỏi này gồm có 5 lựa chọn, được đánh số từ 1 tới 5 với:

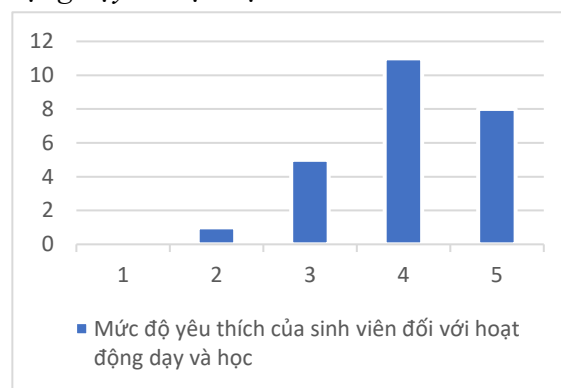
1. Hoàn toàn chán ghét
2. Chán ghét
3. Bình thường, không quan tâm
4. Thích

5. Rất yêu thích

Câu trả lời của sinh viên được thể hiện trong biểu đồ dưới đây:

Biểu đồ 2

Mức độ yêu thích của sinh viên đối với hoạt động dạy và học dựa trên tiến trình



Biểu đồ trên cho thấy, có 11 sinh viên chọn mức 4 và 8 sinh viên chọn mức 5 khi trả lời câu hỏi này. Điều này có nghĩa là phần lớn sinh viên cảm thấy yêu thích các hoạt động trong các giờ học kỹ năng viết trên lớp. Tuy nhiên cũng có sinh viên tỏ ra chán ghét hoặc không quan tâm tới những hoạt động diễn ra trên lớp.

Sau câu hỏi này, sinh viên được yêu cầu giải thích cho lựa chọn của mình. Các sinh viên cảm thấy không thích hoặc không thể hiện sự hứng thú với hoạt động dạy và học dựa trên hướng tiếp cận trong nghiên cứu đưa ra lý do rằng, để hoàn thành sản phẩm cuối cùng, các em phải trải qua nhiều bước, mất thời gian hoặc đơn giản là không có hứng thú dù biết là hữu ích. Ví dụ như, một sinh viên lựa chọn mức 3, cho rằng: *“Dù biết được lợi ích của việc viết dàn ý trước khi làm bài nhưng em vẫn không có nhiều hứng thú lắm với việc này”*. Hay như sinh viên lựa chọn mức 2 thì cho rằng các hoạt động như lập dàn ý hay chữa bài cho bạn *“tốn thời gian”*.

Đối với các sinh viên lựa chọn mức độ hứng thú cao hơn, lý do đưa ra chủ yếu vì một số bước trong quá trình học viết rất hữu ích đối với các em. Chẳng hạn như:

“Em thấy khi viết dàn ý thì khi viết bài em sẽ viết nhanh hơn ạ.” – SV3

“Bài cô chữa rất chi tiết. Khi chữa bài cho bạn, em thấy được các ý tưởng khác nhau.” – SV6

“Khi có dàn ý trước thì mình sẽ viết bài luận được liền mạch hơn, rút ngắn thời gian.” – SV14

“Việc chữa bài cho bạn rất thiết thực và hữu ích cho sinh viên.” – SV15

“Em có cơ hội tìm ra được những ý tưởng tốt” – SV22

“Em thích xem bài và chữa lỗi sai cho bạn ạ.” – SV24

Tuy nhiên, cũng có sinh viên lo ngại rằng việc trải qua đủ các bước của hướng tiếp cận này sẽ không thể áp dụng khi đi thi:

“Viết dàn ý trước có thể nâng cao tính logic của bài luận và giúp dễ dàng hơn khi muốn triển khai ý tuy nhiên nếu em viết dàn ý trước khi viết bài khi đi thi thì em sẽ không viết đủ thời gian cho phép đâu ạ.” – SV10

4.2.2. Ưu điểm chính của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình

Sinh viên trong nghiên cứu này đã đưa ra nhiều lý do để giải thích cho việc tại sao các em thấy việc dạy và học dựa trên tiến trình có ích đối với bản thân. Đó cũng chính là những ưu điểm của hướng tiếp cận này mà các em nhận ra được.

a. Rèn luyện tư duy và tính sáng tạo

Trong khảo sát này, 11 sinh viên nhắc tới các cụm từ như “tự do sáng tạo”, “logic”, “hợp lý”, “rèn luyện tư duy”, “sắp xếp ý tưởng” khi nhắc tới các hoạt động dạy và học mà các em đã trải qua. Sinh viên cho rằng, việc có thời gian dành cho hoạt động lên ý tưởng sẽ kích thích sự sáng tạo của các em: *“Em thích sự tự do sáng tạo”*. Hay như có sinh viên nói rằng:

“Em thích việc tìm ý, các luận điểm và luận cứ, ví dụ cho bài viết của mình. Điều này đòi hỏi em phải dành ra một khoảng thời gian nhất định trước khi tiến hành viết luận.” – SV9

Bên cạnh đó, việc sắp xếp ý tưởng thành dàn ý trước khi viết được cho là một hoạt động để rèn luyện tư duy:

“Rèn luyện tư duy, cách sắp xếp ý. Đồng thời đây (lên ý tưởng và lập dàn ý) cũng là lúc tổng hợp được từ vựng theo chủ đề.” – SV10

Hoạt động nhóm cũng là một cách để sinh viên có lối tư duy đa chiều hơn: *“Em có cái nhìn đa chiều hơn khi làm việc nhóm với các bạn.” – SV25*

b. Tăng hứng thú

Sinh viên cho rằng các hoạt động nhóm hoặc trò chơi tương tác trong các bước như lên ý tưởng hay lập dàn ý giúp các em thấy hứng thú hơn trong lớp học:

“Em thích hoạt động debate (tranh luận) để cùng nghĩ ý tưởng trước khi viết bài ạ.” – SV25

“Các hoạt động nhóm làm tăng tính sôi nổi của tiết học (bình thường các tiết này sẽ khiến cho các bạn sinh viên dễ buồn ngủ)” – SV11

Hoạt động chữa bài cũng có phần nào giúp các em thấy hứng thú hơn:

“Tìm ra lỗi sai của bạn rất vui.” – SV13

c. Nâng cao chất lượng bài viết

Các bước chuẩn bị trước khi viết bài và sau khi viết bài đều giúp cho sinh viên nâng cao kỹ năng của mình. Đối với hoạt động tạo ý tưởng và lập dàn ý, các em cho rằng các bước này giúp mình có nhiều ý tưởng hơn, sắp xếp ý tưởng logic hơn và viết bài mạch lạc, thông suốt hơn.

“(Lập dàn ý) giúp bài viết mạch lạc hơn, cải thiện được tốc độ viết và kiểm soát được nội dung.” – SV10

“Em sẽ nâng cao và phát triển được nhiều ý tưởng hơn cho bài viết luận của mình.” – SV19

“Em cảm thấy việc viết outline (dàn ý) trước giúp bài luận của em hiệu quả hơn rất nhiều.” – SV21

Hoạt động chữa bài cho bạn giúp ích

cho sinh viên khi muốn cải thiện bài viết của mình vì các em đang học hỏi từ sai lầm của người khác:

“Em học được từ lỗi sai của bạn nhiều ạ.” – SV12

“Đọc bài của bạn em thấy có nhiều ý tưởng khác thú vị.” – SV15

“Nhiều lỗi em không nhận ra nhưng bạn lại nhận ra.” – SV18

Như vậy, dựa trên những nhận xét của sinh viên, tác giả có thể trả lời được phần còn lại của câu hỏi nghiên cứu thứ nhất. Đó là, hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đã góp phần giải quyết những khó khăn của sinh viên khi học viết. Thứ nhất, các em đã hiểu rõ hơn về quy trình tạo ra một bài viết và nhận ra được hiệu quả của các bước trong quy trình đó đối với việc cải thiện kỹ năng viết của mình. Thứ hai, sinh viên đã phát huy được tính sáng tạo và tư duy độc lập của mình; đồng thời có thêm hứng thú với các tiết học viết ở trên lớp.

4.2.3. Khó khăn của sinh viên khi giáo viên áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình

Các cuộc phỏng vấn cho thấy một số sinh viên (8 sinh viên) trong nghiên cứu cho rằng các em chưa tự tin và đôi khi bị bí ý tưởng, vì vậy cần giáo viên đưa ra gợi ý, hoặc bài mẫu để học hỏi:

“Nhiều lúc em bị bí ideas (ý tưởng) cho phần body (thân bài), trước mỗi bài có thể gợi ý một vài ideas được không ạ?” – SV7

“Giáo viên có thể nêu một vài ví dụ cho các luận điểm chính bởi vì đôi khi em không tìm được nội dung cho bài của mình.” – SV10

“Giáo viên nên cho học sinh tham khảo một số bài luận mẫu mà họ thấy hữu ích để từ đó học sinh làm quen và cải thiện bài luận của mình.” – SV13

“Cho sinh viên chơi hoặc tìm kiếm mở rộng vốn từ để làm bài viết luận ạ.” – SV23

Bên cạnh đó, có 3 sinh viên muốn có

thêm các hoạt động nhóm hoặc trò chơi liên quan tới từ vựng và ngữ pháp phục vụ cho việc viết bài. Một trong số sinh viên đó cho rằng:

“Cho sinh viên chơi hoặc tìm kiếm mở rộng vốn từ để làm bài viết luận ạ.” – SV1

“Có thể là chơi trò chơi hoặc chia sẻ những tips (mẹo) hay để viết bài.” – SV7

Có 1 sinh viên nói rằng mình không đủ tự tin để chữa bài cho bạn, vì vậy thấy việc chữa bài của cô giáo đáng tin cậy hơn.

“Em không biết sửa bài với chấm bài cho các bạn nên em vẫn mong cô sửa hơn ạ.” – SV25

Ngoài ra, ở bước cuối cùng, khi giáo viên chấm và chữa bài, sinh viên mong muốn giáo viên chữa nhiều bài làm mẫu trên lớp để các em học thêm từ những lỗi sai.

“Chữa bài và gửi bài tham khảo là hai cách em nghĩ sẽ hiệu quả ạ.” – SV22

Như vậy, có thể thấy rằng, mặc dù hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đưa người học làm trung tâm của hoạt động dạy và học, nhưng vai trò của giáo viên với tư cách là người hỗ trợ là vô cùng quan trọng. Sinh viên kì vọng nhận được sự hỗ trợ sát sao để từng bước làm chủ được việc học của mình.

Nói tóm lại, để trả lời cho câu hỏi nghiên cứu thứ hai, tác giả đã tiến hành một khảo sát nhằm tìm hiểu ý kiến của sinh viên về hoạt động dạy và học trong kỳ học vừa qua. Kết quả khảo sát đã cho thấy hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đã thu được những tín hiệu tích cực từ phía sinh viên. Đây là một hướng tiếp cận vừa có thể nâng cao chất lượng bài viết của người học lại đồng thời rèn luyện tư duy, tính sáng tạo và tăng động lực học tập. Tuy nhiên, cũng có những khó khăn trong khi triển khai các hoạt động mà giáo viên cần nhìn nhận rõ để khắc phục và xử lý linh hoạt: sự thiếu tự tin của sinh viên khi tự nghĩ ý tưởng, quyết định dàn ý cho đến việc chữa bài cho bạn và sự thiếu hụt các bài tập hay hoạt động để củng cố kiến thức từ vựng và ngữ pháp.

5. Thảo luận

Với mong muốn cải thiện kỹ năng viết luận của sinh viên đồng thời khắc phục những nhược điểm của hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm (chẳng hạn như sự nhàm chán khi phải viết bài luận theo một bài văn mẫu, thiếu đi tính sáng tạo và tư duy độc lập và sự sụt giảm hứng thú của người học (Selvaraj & Aziz, 2019), tác giả đã tiến hành nghiên cứu hành động để áp dụng và kiểm chứng hiệu quả của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình – hướng tiếp cận có thể giúp sinh viên hiểu rõ hơn quy trình tạo ra một văn bản viết thông qua nhiều hoạt động khác nhau (Nunan, 1991) như tạo ý tưởng, lập dàn ý, thảo luận nhóm, chữa bài cho bạn, v.v... Khi so sánh kết quả của hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra, tác giả nhận thấy rằng, hướng tiếp cận dựa trên tiến trình trong nghiên cứu này đã có hiệu quả tích cực, giúp sinh viên cải thiện chất lượng bài viết của mình một cách rõ rệt, và có sự cải thiện khá đồng đều trong từng tiêu chí đánh giá bài viết: Mức độ hoàn thành bài viết, Bố cục bài viết, Từ vựng và Ngữ pháp. Kết quả này một lần nữa khẳng định hiệu quả của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đối với việc nâng cao kỹ năng viết của sinh viên, củng cố thêm cho các nghiên cứu trước đây của Chimbanga (2001), Sabet, Tahiri và Pasand (2013), Park (2017), Ramos và cộng sự (2019). Đặc biệt là, dựa trên những phản hồi của sinh viên sau kì học, một trong những ưu điểm nổi bật của hướng tiếp cận này là sinh viên có thời gian để suy nghĩ về ý tưởng, chọn lọc, sắp xếp ý tưởng thành dàn ý; do đó mà bài luận vừa có nội dung vừa có logic hợp lý với các luận điểm, luận cứ và luận chứng. Đây cũng chính là kết luận nổi bật trong nghiên cứu của các tác giả Ramos, Miñoza và Alieto (2019). Ngoài việc cải thiện kỹ năng viết, sinh viên còn nhận thấy hướng tiếp cận được sử dụng trong kì học vừa qua giúp các em rèn luyện tư duy, phát huy tính sáng tạo và tăng hứng thú học thông qua các hoạt động nhóm như thảo luận, lên ý tưởng, chữa bài cho bạn. Những nhận xét này của sinh viên cũng chính là

những đặc điểm của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình mà Meeampol (2005) và Puengpipattrakul (2014) đã từng liệt kê. Đây cũng là một trong những lý do khiến cho tác giả quyết định lựa chọn hướng tiếp cận này.

Khi bàn về những thách thức mà sinh viên có thể gặp phải khi giáo viên áp dụng hướng tiếp cận dựa trên tiến trình, một số sinh viên bày tỏ nguyện vọng được giáo viên phân tích các bài luận mẫu, được giáo viên cung cấp thêm ý tưởng cho dàn ý của mình, đồng thời mong muốn có thêm các hoạt động nhóm hoặc trò chơi liên quan đến từ vựng và ngữ pháp phục vụ cho việc viết bài luận. Những đề xuất này của sinh viên cũng là những hoạt động có trong hướng tiếp cận dựa trên sản phẩm. Badger và White (2000) từng cho rằng một trong những nhược điểm chính của hướng tiếp cận dựa trên tiến trình là sự buông lỏng chú ý tới các kiến thức ngôn ngữ, chẳng hạn như từ vựng và ngữ pháp. Tác giả cũng đã nhận thức được điều này trước khi tiến hành nghiên cứu và cho rằng nhược điểm này có thể được khắc phục thông qua việc chữa bài cho bạn và bài chữa của giáo viên. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu lại cho thấy rằng sinh viên vẫn cần các hoạt động hỗ trợ để rèn luyện thêm về từ vựng và kiến thức ngữ pháp.

Về khó khăn đến từ phía giáo viên khi áp dụng hướng tiếp cận mới, trở ngại lớn nhất của giáo viên là khơi dậy được tính chủ động của sinh viên. Nếu sinh viên không chủ động và tích cực tham gia vào các hoạt động trong quá trình học viết, giáo viên không thể giúp sinh viên cải thiện kỹ năng của mình do bản chất của hướng tiếp cận này là lấy người học làm trung tâm. Do đó, trong quá trình áp dụng, giáo viên đã phải thường xuyên khích lệ sinh viên, nhấn mạnh tầm quan trọng của các hoạt động nhóm, hay lập dàn ý và chữa bài cho bạn. Tuy nhiên, vẫn có sinh viên không thực sự nhiệt tình tham gia vào lớp học. Như vậy, một hướng tiếp cận lấy người học làm trung tâm chỉ thực sự có hiệu quả khi chính người học phải chủ động trở thành trung tâm của các hoạt động.

Từ những kết quả trên, tác giả nhận thấy rằng, việc để sinh viên tự do suy nghĩ để hình thành nên ý tưởng, cũng như sắp xếp các ý tưởng đó theo ý muốn cá nhân trong quá trình viết bài luận không chỉ nâng cao được kỹ năng viết của các em, mà còn hữu ích đối với tư duy của người học. Việc đọc và chữa bài cho bạn giúp sinh viên luyện tập tư duy phản biện và hình thành nên thói quen suy nghĩ đa chiều và cởi mở hơn. Tuy nhiên, giáo viên cần có sự linh hoạt trong quá trình dạy học đồng thời vẫn cần bám sát vào mục tiêu giảng dạy. Chẳng hạn như, để không làm mất tính tự chủ của người học, nhưng đồng thời giúp các em tự tin hơn, giáo viên nên cùng sinh viên suy nghĩ, tìm ra ý tưởng cho bài viết, gợi mở để sinh viên đi đến một dàn ý phù hợp và logic, đưa ra các hướng dẫn chi tiết về tiêu chí chấm bài, đồng thời chữa mẫu một số bài luận trước lớp để sinh viên học hỏi, rút kinh nghiệm trong cả hoạt động viết bài và chữa bài cho bạn. Giáo viên cũng có thể cân nhắc kết hợp các hoạt động nhóm, trò chơi liên quan đến từ vựng và ngữ pháp vừa để tăng hứng thú cho sinh viên, vừa giúp các em luyện tập các kiến thức ngôn ngữ. Như vậy, như đã nói ở trên, tác giả cho rằng không có hướng tiếp cận hoàn hảo, mà chỉ có hướng tiếp cận phù hợp với hoàn cảnh dạy và học. Trong quá trình dạy và học, giáo viên cần suy nghĩ và linh hoạt áp dụng hay kết hợp cùng lúc nhiều hướng tiếp cận để tạo ra hiệu quả tốt nhất.

6. Hạn chế của nghiên cứu

Nghiên cứu có hạn chế lớn nhất là số lượng sinh viên nhỏ và chỉ nhằm mục đích giúp sinh viên tham gia vào nghiên cứu cải thiện kỹ năng viết luận. Do đó, việc khái quát hóa kết quả nghiên cứu gần như không khả thi. Tuy nhiên, các nghiên cứu khác với bối cảnh tương tự vẫn có thể lấy nghiên cứu này làm một nguồn tham khảo về mô hình dạy và học kỹ năng viết.

Bên cạnh đó, nghiên cứu mới chỉ khẳng định được hiệu quả của hướng tiếp

cận dựa trên tiến trình đối với sinh viên mà chưa có sự so sánh với các hướng tiếp cận khác. Các nghiên cứu tiếp theo của tác giả sẽ bổ sung sự so sánh này để đem lại cái nhìn khách quan hơn đối với các hướng tiếp cận trong việc dạy và học kỹ năng viết.

7. Kết luận

Nói tóm lại, hướng tiếp cận dựa trên tiến trình đã được chứng minh là phù hợp với những sinh viên trong nghiên cứu này. Đây là hướng tiếp cận có tác dụng nâng cao kỹ năng viết luận của sinh viên. Đồng thời, các hoạt động dạy và học theo đường hướng này cũng giúp người học phát triển tư duy và tính sáng tạo của mình. Tuy nhiên, giáo viên cũng cần có tư duy linh hoạt, sáng tạo để khắc phục những nhược điểm của hướng tiếp cận này và mang lại hiệu quả cao nhất cho hoạt động dạy và học của mình.

Tài liệu tham khảo

- Akinwamide, T. K. (2012). The influence of process approach on English as second language students' performances in essay writing. *English Language Teaching*, 5(3), 16-29.
- Badger, R., & White, B. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54, 153-160.
- Bazerman, C. (1980). A relationship between reading and writing: The conversational model. *College English*, 41(6), 656-661.
- Caudery, T. (1995). What the "process approach" means to practising teachers of second language writing skills. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 1(4), 1-8.
- Cheung, M., & Chan, A. (1994). *Teaching writing as a process*. Education Department.
- Cheng, M. C. (2007). Improving interaction and feedback with computer mediated communication in Asian EFL composition classes: A case study. *Taiwan Journal of TESOL*, 4(1), 65-97.
- Chimbganda, A. B. (2001). Fostering academic writing through process and task-based approaches. *South African Journal of Higher Education*, 15(2), 171-178.
- Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. (2020). *Action research*. New Prairie Press.

- Diliduzgun, S. (2013). The effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 189-210.
- Durga, V. S. S., & Rao, C. S. (2018). Developing students' writing skills in English: A process approach. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*, 6(2), 1-5.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1997). Whole language and process writing: Does one approach fit all? In J. W. Lloyd, E. J. Kameenui & D. J. Chard (Eds.), *Issues in educating students with disabilities* (pp. 239-258). Routledge.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407.
- Ho, B. (2006). Effectiveness of using the process approach to teach writing in six Hong Kong primary classrooms. *Perspectives: Working Papers in English and Communication*, 17(1), 1-52.
- Kim, T. T., Thái, C. D., Kiumarsi, S., Ahmad, N. S. B., & Osman, S. B. (2016). The effects of process genre approach on upper secondary students' writing ability: A case study in a specialized upper secondary School in Vietnam. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies*, 3(3), 282-289.
- Kim, Y., & Kim, J. (2005). Teaching Korean university writing class. *Asian EFL*, 7(2), 1-15.
- Klimova, B. F. (2014). Approaches to the teaching of writing skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 147-151.
- Mahon, T., & Yau, R. (1992). Introducing a process approach in the teaching of writing in a lower primary classroom. *ILEJ*, 9, 23-29.
- Meeampol, S. (2005). A study of the effectiveness of the process-based writing in an EFL classroom of second-year students at Bangkok University. *BU Academic Review*, 4(2), 1-7.
- Ngo, C. M., & Trinh, L. Q. (2011). Lagging behind writing pedagogical developments: The impact of implementing process-based approach on learners' writing in a Vietnamese secondary education context. *Journal on English Language Teaching*, 1(3), 60-71.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Longman.
- Park, J. (2017). Benefits of the process approach in L2 writing: From the prospective teachers' perspectives. *The Journal of Linguistics Science*, 82, 117-136.
- Pincas, A. (1982). *Teaching English writing*. Macmillan Press.
- Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2013). Best practice in implementing a process approach to teaching writing. In S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 28-49). Guilford Press.
- Puengpipattrakul, W. (2014). A process approach to writing to develop Thai EFL students' socio-cognitive skills. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11(2), 270-284.
- Rahmatunisa, W. (2015). Problems faced by Indonesian EFL learners in writing argumentative essay. *English Review: Journal of English Education*, 3(1), 41-49.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.
- Ramos, M. S. Y., Miñoza, M., & Alieto, E. (2019). Effect of product and process approach on students' composition writing competence: An experimental design. *Science International (Lahore)*, 31(5), 641-645.
- Sabet, M. K., Tahriri, A., & Pasand, P. G. (2013). The impact of peer scaffolding through process approach on EFL learners' academic writing fluency. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(10), 1893.
- Selvaraj, M., & Aziz, A. A. (2019). Systematic review: Approaches in teaching writing skill in ESL classrooms. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 450-473.
- Setyowati, L., Sukmawa, S., & Latief, M. A. (2017). Solving the students' problems in writing argumentative essay through the provision of planning. *Celt: A Journal of Culture, English Language Teaching & Literature*, 17(1), 86-102.
- Steele, V. (2004). *Product and process writing: A comparison*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/product-process-writing-a-comparison>
- Walsh, K. (2010, November 21). *The importance of writing skills: Online tools to encourage*

success. EmergingEdTech.
<https://www.emergingedtech.com/2010/11/the-importance-of-writing-skills-online-tools-to-encourage-success/>

Younes, Z. B., & Albalawi, F. S. (2015). Exploring the most common types of writing problems among English language and translation major sophomore female students at Tabuk University. *Asian Journal of Basic and Applied Sciences*, 3(2), 7-26.

PHỤ LỤC 1

Bài kiểm tra đầu vào

Modern communications mean that it's no longer necessary to write letters. To what extent do you agree or disagree with this statement?

Write an essay to answer the question. Include reasons and any relevant examples to support your answer. You should write at least 200 words. Your response will be evaluated in terms of Task fulfillment, Organization, Vocabulary and Grammar.

Bài kiểm tra đầu ra

Read the following extract from an article about food safety:

While the multiple E coli outbreaks seem to have prompted more food safety awareness, what consumers might not realize is just how few inspections take place on a regular basis. Americans may assume the federal government regularly inspects all food in production, but that's not possible, even with a fully funded FDA.

Write an essay to discuss who should take the responsibilities of food safety.

Include reasons and any relevant examples to support your answer. You should write at least 200 words. Your response will be evaluated in terms of Task fulfillment, Organization, Vocabulary and Grammar.

PHỤ LỤC 2

KHẢO SÁT DÀNH CHO SINH VIÊN

Em vui lòng cho biết ý kiến của mình về các hoạt động dạy và học viết mà em đã tham gia trong kỳ học vừa qua. Mọi thông tin em đưa ra chỉ được ghi lại nhằm mục đích nghiên cứu để nâng cao chất lượng giảng dạy và các thông tin cá nhân sẽ được giữ bí mật. Câu trả lời của em sẽ không ảnh hưởng tới kết quả bài kiểm tra cũng như điểm tổng kết học phần của em.

1. Em hãy đánh giá mức độ yêu thích nói chung của mình đối với hoạt động dạy và học viết trong kỳ học vừa qua:

1. Hoàn toàn chán ghét
2. Chán ghét
3. Bình thường, không quan tâm
4. Thích
5. Rất yêu thích

2. Em có thể giải thích cho lựa chọn trên của mình được không?

3. Em hãy đánh giá mức độ hữu ích nói chung của các hoạt động dạy và học viết trong kỳ học vừa qua đối với việc nâng cao chất lượng bài viết luận của mình (Khoanh tròn vào số thích hợp):

1

2

3

4

5

Hoàn toàn vô ích

Rất hữu ích

4. Em thấy hoạt động nào hữu ích đối với việc học viết luận của em?

5. Em thấy hoạt động nào không hữu ích đối với việc học viết luận của em?

6. Em thích hoạt động nào trong kì học vừa rồi nhất?

7. Em không thích hoạt động nào trong kì học vừa rồi?

8. Em nghĩ rằng giáo viên nên làm gì để tiết học hiệu quả hơn?

Cảm ơn em đã hoàn thành khảo sát!

AN ACTION RESEARCH ON IMPROVING EFL STUDENTS' ESSAY WRITING SKILLS BY USING THE PROCESS APPROACH

Nguyen Ngan Ha

*Faculty of English, VNU University of Languages and International Studies,
Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: In the process of acquiring essay writing skills at university, students often face many difficulties related to psychology, perception, and language. To deal with this situation and improve the essay writing skills of EFL students, the author conducted an action research, which applied a process approach to designing and implementing teaching and learning activities in her writing class. The study was conducted within 15 weeks with 25 students in the same class of a university specializing in teaching and studying foreign languages. To assess the effectiveness of the approach, the author compared the results of pre- and post- tests, which took place at the beginning and the end of the semester, respectively. Besides, a survey was delivered to collect students' perception towards the teaching and learning activities based on this approach. The results showed that the quality of students' writing product was significantly improved, both in four criteria: task fulfillment, organization, vocabulary, and grammar. The majority of students also affirmed their preference for this approach and pointed out many of its advantages. However, students also offered some suggestions to overcome the disadvantages of the process approach.

Keywords: writing skills, essay writing ability, product approach, process approach

NGHIÊN CỨU VIỆC SỬ DỤNG CHỈ NGÔN TÌNH THÁI Ở CÁC VĂN BẢN BÁO CHÍ BÌNH LUẬN TRONG SÁCH HỌC TIẾNG PHÁP *LE NOUVEAU TAXI ! 3*

Trương Hoàng Lê*

*Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế,
57 Nguyễn Khoa Chiêm, An Cựu, Huế, Việt Nam*

Nhận ngày 12 tháng 4 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 9 tháng 6 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 16 tháng 9 năm 2021

Tóm tắt: Văn bản báo chí thường được sử dụng nhiều nhất làm bài đọc khởi đầu cho một bài học (leçon) của sách học tiếng Pháp. Trong văn bản viết, người viết không chỉ chuyển tải thông tin cho người đọc mà còn muốn thể hiện thái độ, cảm xúc của mình về sự việc được thông tin bằng các chỉ ngôn tình thái. Trên thế giới và ở trong nước đã có nhiều nghiên cứu lý thuyết và khảo sát chỉ ngôn tình thái. Bài báo trình bày kết quả khảo sát các loại chỉ ngôn tình thái xuất hiện trong các văn bản báo chí bình luận được sử dụng làm bài đọc khởi đầu ở sách học tiếng Pháp *Le Nouveau Taxi ! 3*. Kết quả khảo sát giúp cho sinh viên nắm được cách sử dụng các chỉ ngôn tình thái và nhận thức hơn vai trò của chúng trong việc xác định nghĩa văn bản báo chí tiếng Pháp.

Từ khóa: chỉ ngôn tình thái, phương thức tình thái, tình thái, văn bản báo chí bình luận

1. Mở đầu

Vào thời Hy Lạp cổ đại, triết gia Aristote đã mô tả ngôn ngữ hùng biện chứa đựng ba yếu tố không thể thiếu và bổ sung cho nhau: nội dung ý nghĩa (logos), thái độ, quan điểm, cảm xúc (bản thể) của chủ ngôn (éthos) và tác động của ngôn ngữ hùng biện đến thái độ, tình cảm đến người tiếp ngôn (pathos) (Adam, 1999). Bally (1965) nhấn mạnh đến yếu tố bản thể của chủ ngôn thông qua khái niệm *tình thái ngôn ngữ* (modus) song hành với khái niệm *thực tại ngôn ngữ* (dictum). Trong ngôn ngữ học hiện đại, nhiều nhà nghiên cứu tiếng Pháp quan tâm đến khía cạnh chủ quan của người phát ngôn như Kerbrat-Orecchioni (1980); Le Querler (1996, 2004); Vion (2004). Gosselin (2015) xác định nghĩa tình thái của các động từ dẫn

(verbe recteur) theo tình huống ngữ cảnh và mối liên hệ giữa nghĩa tình huống của loại động từ này với việc chọn thức động từ (mode verbal) phù hợp của mệnh đề bổ túc (proposition complétive).

Những nghiên cứu về lý thuyết tình thái ngôn ngữ được ứng dụng trong lĩnh vực nghiên cứu các loại diễn ngôn khác nhau. Thật vậy, chúng tôi đã tham khảo một số nghiên cứu ứng dụng lý thuyết tình thái ngôn ngữ trên thế giới. Chẳng hạn, Sionis (2002) tập trung nghiên cứu các phương thức tình thái truyền thống như tình thái nhận thức, đạo nghĩa, khách quan và chủ quan được sử dụng trong các văn bản khoa học bằng tiếng Anh. Pak và Paroubek (2010) xây dựng hệ thống ngữ nghĩa chỉ ngôn tình thái tình cảm tiếng Pháp (chủ yếu là tính từ tình

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: thoangle@hueuni.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4673>

cảm) từ các phát ngôn trên mạng xã hội Twitter dựa trên các biểu tượng tình cảm (émoticônes) biểu thị mức độ tích cực hay tiêu cực. Perrin (2012), qua khảo sát chức năng ngữ dụng của các chỉ ngôn tình thái cấp độ từ vựng và các từ nối ở trong các đoạn văn ngắn (2-3 câu) của một số bài báo trên tạp chí Pháp đã cho thấy việc xác định chức năng ngữ dụng các chỉ ngôn cần chú ý đến mạch văn và ngữ cảnh. Nghiên cứu của Jarukan (2014) cho biết cần phải chú ý đến hệ thống các chỉ ngôn tình thái tính từ đảm nhận chức năng đánh giá trong việc tạo ấn tượng lên độc giả của các ấn phẩm quảng bá du lịch về Thái Lan. Vettters và Barbet (2015) đã làm rõ việc xác định tác động hành ngôn trung (forces illocutoires) của động từ tình thái *pouvoir* cần phải tính đến văn cảnh (cotexte) và ngữ cảnh (contexte) cụ thể. Carron (2015) đã nhấn mạnh vai trò của danh từ giữ chức năng phương thức tình thái đánh giá trong các tệp quảng cáo du lịch (brochures) của Bỉ.

Gần đây, Buchart (2020) đã nghiên cứu về vai trò của những cụm từ tình thái biểu thị ý thức trách nhiệm (prise en charge) của nhà văn trong các đoạn văn giải thích, bình luận (gloses métadiscursives) về lập trường, thái độ của nhà văn. Các chỉ ngôn này giúp độc giả nhận ra hình ảnh của nhà văn (image de soi) thông qua tác phẩm. Ngoài ra, Taleb (2020) sử dụng lý thuyết tình thái và công cụ phân tích văn bản tự động để khảo sát tần suất các loại chỉ ngôn tình thái trên bình diện từ vựng, cú pháp và diễn ngôn trong 100 văn bản tư pháp để biểu thị quan điểm của thẩm phán.

Về nghiên cứu tình thái ngôn ngữ trong nước, chúng tôi nhận thấy có một số nhà nghiên cứu quan tâm đến lĩnh vực này. Nhà nghiên cứu Nguyễn Văn Hiệp (2007) đã trình bày lý thuyết đại cương về các loại tình thái ngôn ngữ. Gần đây, Nguyễn Văn Hiệp (2019) đã bàn luận về yếu tố tình thái ngôn ngữ được sử dụng trong các quán ngữ dạng phủ định có tính đối thoại (dị thanh) trong tiếng Việt theo đường hướng nghiên cứu của

Bakhtine (1978); các câu dị thanh hàm chứa một tiền giả định (présupposition). Nguyễn Ngọc Lưu Ly (2013) đã sử dụng các câu đơn lẻ, không có ngữ cảnh có chứa chỉ ngôn tình thái để so sánh, đối chiếu, chỉ ra những điểm tương đồng và dị biệt về hình thức và chức năng ngữ dụng của các chỉ ngôn tình thái từ vựng, cú pháp và ngữ âm trong tiếng Pháp và tiếng Việt. Sau cùng, tác giả Trương Hoàng Lê (2020) đã nghiên cứu tần suất chỉ ngôn tình thái trên bình diện từ vựng, cú pháp và phong cách học được sử dụng trong 10 văn bản quảng bá du lịch Huế bằng tiếng Pháp trên 10 trang mạng của các công ty lữ hành. Kết quả nghiên cứu này cho biết các chỉ ngôn tình thái từ vựng, đặc biệt là những chỉ ngôn tính từ và danh từ giữ chức năng ngữ dụng của phương thức tình thái đánh giá, nhận xét (modalités appréciatives) có vị trí quan trọng để xác định khuynh hướng lập luận (orientation argumentative) của người viết trong văn bản quảng cáo.

Những nghiên cứu lý thuyết trong và ngoài nước giúp chúng tôi xây dựng hệ thống cơ sở lý luận cho việc phân loại tình thái trên bình diện hình thức, ngữ nghĩa và diễn ngôn cũng như cơ sở phân tích văn bản. Những nghiên cứu ứng dụng trong và ngoài nước trong thời gian gần đây đã cho thấy tình thái ngôn ngữ có vai trò quan trọng đối với xác định và hiểu được tính chủ quan, ý đồ của người phát ngôn thông qua diễn ngôn. Tình thái có nhiều chức năng được biểu hiện trên nhiều bình diện khác nhau như hình thái, từ vựng, cú pháp, diễn ngôn, văn phong và ngữ điệu. Các nghiên cứu của Pak và Paroubek (2010), Jarukan (2014), Carron (2015), Taleb (2020), Trương Hoàng Lê (2020) cho biết từ vựng đặc biệt là tính từ, danh từ thường được sử dụng để tạo ra những hệ thống ngữ nghĩa (isotopies sémantiques) theo thuật ngữ của Greimas (1979) và Kerbrat-Orecchioni (1980) và qua đó tạo nên sự thống nhất nghĩa văn bản (unité sémantique du texte) để biểu thị sự nhận định, đánh giá của chủ ngôn về sự vật, sự việc được diễn tả trong văn bản (référents de discours). Tuy nhiên, ngữ liệu

khảo sát của các nghiên cứu trước đây về các chỉ ngôn tình thái và chức năng văn bản của chúng thường là các câu đơn lẻ hoặc các trích đoạn ngắn (2-3 câu) của văn bản. Một số nghiên cứu gần đây sử dụng văn bản toàn văn làm ngữ liệu khảo sát như Jarukan (2014), Carron (2015), Taleb (2020), Trương Hoàng Lê (2020).

Ngoài ra, trong mảng nghiên cứu ứng dụng lý thuyết tình thái, chúng tôi không tìm thấy những nghiên cứu ở trong và ngoài nước về khảo sát việc sử dụng các loại chỉ ngôn tình thái ở các tài liệu thực (documents authentiques) phục vụ cho giảng dạy tiếng Pháp ở sách học tiếng Pháp. Điều này cho thấy mảng nghiên cứu này chưa được nghiên cứu nhiều.

Vì thế, chúng tôi đã chọn đối tượng nghiên cứu là tần suất xuất hiện và chức năng ngữ dụng các hình thức biểu thị tình thái hay còn được gọi là chỉ ngôn tình thái trong các tài liệu thực (documents authentiques) phục vụ cho việc giảng dạy của sách học tiếng Pháp. Về các tài liệu thực, văn bản báo chí thường được sử dụng nhiều nhất cho các đối tượng học từ trình độ A2 trở lên. Hiện tại ở Khoa tiếng Pháp-tiếng Nga, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế, bộ sách học tiếng Pháp *Le Nouveau Taxi!* (LNT) (gồm 3 tập tương ứng ba trình độ khác nhau từ A1 đến B1) đang được sử dụng để giảng dạy các học phần Thực hành tiếng Pháp như là bộ giáo trình chính. Qua khảo sát về các văn bản báo chí đưa được vào *Le Nouveau Taxi!* 3, bài báo thuộc loại báo chí bình luận chiếm đa số trong các chương (unités) của sách. Vì thế, chúng tôi chọn các bài báo loại này làm ngữ liệu khảo sát và đặt ra các câu hỏi nghiên cứu như sau:

i. Trong các văn bản báo chí bình luận ở sách học tiếng Pháp *Le Nouveau Taxi!* 3, tác giả sử dụng các chỉ ngôn tình thái một cách đa dạng? Những loại chỉ ngôn tình thái nào thường được sử dụng? Tại sao?

ii. Các chỉ ngôn tình thái trong các báo chí bình luận được khảo sát biểu thị

những phương thức tình thái nào? Những phương thức tình thái nào thường được sử dụng? Thông qua các phương thức tình thái đó, các chỉ ngôn tình thái có đóng góp gì về mặt ngữ dụng cho việc thể hiện ý đồ tác giả của các bài báo loại này?

2. Cơ sở lý luận

2.1. Tình thái (modalité)

Bally (1965) định nghĩa mỗi phát ngôn bao gồm hai thành tố *dictum* và *modus*, trong đó *dictum* là sự tái hiện thực tại bằng các giác quan, trí nhớ hay tưởng tượng hay là nội dung mệnh đề (contenu propositionnel) và *modus* là phản ứng tâm lý của chủ ngôn về thực tại. Theo Le Querler (1996), *dictum* là nội dung ý nghĩa của một thành phần câu thể hiện một thực tại khách quan; *modus* là nội dung thể hiện tính chủ quan, quan điểm, phản ứng, thái độ, cảm xúc của chủ ngôn đối với thực tại khách quan thông qua một thành phần của một câu. Tương tự, Vion (2004) cho rằng *modus* làm liên tưởng đến chủ ngôn, là thái độ, phản ứng của chủ ngôn. Quan điểm của Vion về *modus* tương đồng với khái niệm “trách nhiệm chủ ngôn” (*prise en charge énonciative*) liên quan ba phương diện *quy chiếu*, *phát ngôn* và *dụng ngữ* của phát ngôn theo định nghĩa của Adam (1999). Vì thế, *dictum* có thể được dịch là *thực tại khách quan* và *modus* (hay *modalité* theo thuật ngữ ngôn ngữ học hiện đại) là *tình thái*. Le Querler (2004) và Vion (2004) đưa ra các ví dụ về *thực tại khách quan* và *tình thái* trong ngôn ngữ như sau:

(1) *Il est certain qu'elle partira.*

(2) *Il est certain que le bonheur existe.*

Cụm từ *Il est certain* là tình thái, mệnh đề *elle partira* hay *le bonheur existe* là thực tại khách quan.

(3) *Elle partira sans doute.*

Mệnh đề *elle partira* là thực tại khách quan, cụm từ trạng ngữ *sans doute* là tình thái.

Đối với các câu theo cấu trúc mệnh đề dẫn P (mệnh đề chính) + Que + mệnh đề Q (mệnh đề bổ túc); mệnh đề P là tình thái và Q là thực tại khách quan như:

(4) *Je crois que Pierre viendra demain.*

(5) *Je suis certain que le bonheur existe.*

Mệnh đề *Je crois* và *Je pense* là tình thái; mệnh đề *Pierre viendra demain* và *le bonheur existe* là thực tại khách quan.

2.1.1. Phân loại phương thức tình thái

Dựa trên các đối tượng khác nhau của nhận định, thái độ, quan điểm của chủ ngôn, Le Querler (2004) phân loại tình thái thành ba nhóm chính sau:

Nhóm phương thức tình thái biểu thị nhận định, thái độ, quan điểm của chủ ngôn về một thực tại khách quan được gọi là phương thức *tình thái chủ quan* (modalités subjectives) bao gồm *tình thái nhận thức* (modalités épistémiques), *tình thái đánh giá* (modalités appréciatives). Trong nghiên cứu của chúng tôi, chúng tôi đưa thêm phương thức *tình thái đạo nghĩa* (modalités déontiques) được sử dụng trong hệ thống phân loại tình thái của Nguyễn Văn Hiệp (2007) và Büyükgüzel (2011). Nhóm phương thức tình thái biểu thị nhận định, thái độ, quan điểm của chủ ngôn về mối quan hệ giữa một số mệnh đề khác nhau trong một phát ngôn được gọi là *tình thái khách quan* (modalités objectives) hay *tình thái suy diễn* (modalités implicatives). Nhóm phương thức tình thái biểu thị nhận định, thái độ, quan điểm của chủ ngôn về mối quan hệ giữa một chủ thể khác với thực tại khách quan được gọi là nhóm *tình thái liên nhân* (modalités intersubjectives).

Tình thái nhận thức

Tình thái nhận thức là tình thái thể hiện nhận định của chủ ngôn về sự chắc chắn, sự cần thiết, khả dĩ xảy ra, sự thật của thực tại khách quan như: ở hai câu (1) và (2) với tình thái là cụm từ *Il est certain que*, câu (3) với tình thái là ngữ trạng từ *sans doute* và

các câu (4) và (5) với tình thái là mệnh đề dẫn *Je crois*, *Je suis certain*. Động từ tình thái *devoir* và *pouvoir* cũng đóng vai trò là tình thái nhận thức:

(6) *Pierre peut/doit venir.*

Tình thái đánh giá

Tình thái đánh giá là tình thái thể hiện sự đánh giá, nhận xét, mong muốn của chủ ngôn về nội dung thực tại ngôn ngữ. Theo Kerbrat-Orecchioni (1980, tr. 73-120), sự đánh giá của chủ ngôn được thể hiện trên nhiều phương diện không gian, thời gian, định lượng và định chất:

(7) *Je suis heureux que Pierre vienne.*

(8) *Quel dommage que Pierre vienne.*

(9) *C'est génial que Pierre vienne.*

Tình thái đánh giá không chỉ thể hiện ở cấp độ câu như cách phân chia câu truyền thống, tính chủ quan của chủ thể đối với thực tại ngôn ngữ được thể hiện ở cấp độ từ vựng. Sự đánh giá của chủ ngôn còn được thể hiện bằng việc sử dụng các *từ chủ quan đánh giá phân loại* (termes subjectifs axiologiques) nội tại biểu thị một cách rõ ràng nghĩa tích cực hoặc tiêu cực như các tính từ *bien, bon, heureux, malheureux, mauvais, beau, laid, excellent, utile, inutile, intéressant, ennuyeux*, các động từ *réussir, échouer, bénéficier, subir, avouer, prétendre* hay các *từ chủ quan đánh giá không phân loại* (termes subjectifs non-axiologiques) nội tại không biểu thị một cách rõ ràng nghĩa tích cực hoặc tiêu cực như các tính từ *grand, petit, long, chaud, nombreux*. Molinier và Levrier (2000) nghiên cứu cách sử dụng các trạng từ tận cùng bằng *ment* (adverbes en *ment*) biểu thị tình thái đánh giá như *heureusement / malheureusement / admirablement*.

(10) *C'est un beau paysage.*

(11) *Heureusement Pierre viendra demain.*

Về việc nhận biết nghĩa tích cực và tiêu cực trong đánh giá của chủ ngôn, ngoài những từ biểu thị đặc điểm của đánh giá chủ quan như tính từ *bien, bon, beau, laid*, ngữ

cảnh (contexte) và văn cảnh (cotexte) của văn bản có thể giúp người đọc, người nghe có thể nhận biết đặc điểm đánh giá của chủ ngôn. Trong các trường hợp này, việc xác định nghĩa của tình thái phải cần đến phân tích từ trong văn bản trên các bình diện diễn ngôn, ngữ dụng và văn hóa. Ở đây, chúng tôi đưa một số ví dụ về tình thái đánh giá chất lượng:

(12) *Il est grand mais il est intelligent.* (Kerbrat-Orecchioni, 1980, tr. 93)

Câu (12) có hai mệnh đề có sử dụng tính từ đánh giá *grand* và *intelligent* nối với nhau bằng từ nối *mais* chỉ sự đối lập; tính từ *intelligent* có nghĩa nội tại là tích cực, vì thế tính từ *grand* ở đây biểu thị sự đánh giá tiêu cực với hàm ý *tiên giả định* mang tính xã hội-văn hóa có thể hiểu được giữa người phát ngôn và người tiếp ngôn là “*người có thể hình to lớn thường bị xem là không thông minh*” (Kerbrat-Orecchioni, 1980, tr. 93).

(13) *Le Vietnam est un pays splendide dont la silhouette géographique dessine la forme d'un dragon, symbole de force et de bienfaits en Extrême-Orient.* (Cyberterre, n.d.)

Câu (13) được lấy từ bài quảng bá du lịch về Việt Nam trên trang mạng quảng bá du lịch *routard.com*. Hình ảnh rồng (dragon) mang tính tích cực trong trường hợp này nhờ các văn cảnh của câu với tính từ tình thái tích cực *splendide*, cụm từ bổ ngữ cho danh từ *dragon* (apposition) *symbole de force et de bienfaits en Extrême-Orient*. Ở đây, tác giả bài viết chú thích rõ hàm nghĩa (connotation) trong văn hóa phương Đông của từ *dragon*. Trái lại, hình ảnh *rồng* trong nhận thức của người phương Tây có hàm ý biểu trưng sự tàn phá, cái ác.

Tình thái đạo nghĩa

Tình thái đạo nghĩa là tình thái thể hiện tính hợp thức, tính trách nhiệm, sự bắt buộc hay tùy ý, sự cấm đoán hay cho phép của thực tại ngôn ngữ dựa trên các quy tắc, chuẩn mực xã hội theo cách nhìn nhận của chủ ngôn. Tình thái này được thể hiện bằng các *chỉ ngôn như động từ tình thái như*

devoir, pouvoir, các tính từ như *obligatoire, légitime*, cấu trúc vô nhân xưng như *Il faut, Il est obligatoire/ permis/ admissible/ interdit*.

(14) *Il faut que je finisse le devoir.*

Tình thái liên nhân

Tình thái liên nhân biểu thị mong muốn, yêu cầu, nhận xét của chủ ngôn đối với chủ thể khác về một thực tại khách quan.

(15) *Tu dois venir.*

(16) *Je souhaite que tu viennes.*

Ở câu (15), chủ ngôn biểu thị sự tương tác với người đối thoại (interlocuteur) bằng cách sử dụng đại từ nhân xưng *Tu* và biểu thị nhận xét về việc đến *venir* của người đó với động từ tình thái đạo nghĩa *devoir* chỉ sự bắt buộc. Tương tự, ở câu (16), chủ ngôn biểu thị mong ước về việc đến *venir* của người đối thoại với động từ đạo nghĩa *souhaiter* và đại từ *Tu*.

Tình thái suy diễn

Tình thái suy diễn biểu thị đánh giá của chủ ngôn về quan hệ lập luận suy diễn logic giữa hai thực tại khách quan:

(17) *Pour vivre, il faut manger.* (Giới từ giữ chức năng từ nối lập luận chỉ mục đích *pour* chỉ mối quan hệ giữa hai hành động *manger* và *vivre*.)

(18) *Pour avoir de meilleurs résultats, je te conseille de faire beaucoup d'exercices dans ce livre.*

Tương tự, ở câu (17), từ nối chỉ mục đích *pour* chỉ mối quan hệ nhân-quả giữa hai sự việc *avoir de meilleurs résultats* và *faire beaucoup d'exercices dans ce livre*. Trong câu (18), chúng ta nhận thấy xuất hiện tình thái liên nhân và tình thái đạo nghĩa với cấu trúc câu *je te conseille*.

(19) *Elle grossit car elle mange trop.*

Câu (19) có từ nối *car* tạo mối quan hệ nhân-quả của hai thực tại khách quan *Elle grossit* và *elle mange trop*. Từ *trop* được xem là từ tình thái đánh giá về mức độ của hành động *manger*.

Qua nghiên cứu lý thuyết và phân tích tình thái, chúng ta nhận thấy trong một câu có khả năng xuất hiện đồng thời nhiều loại tình thái khác nhau.

2.1.2. Phân loại chỉ ngôn tình thái trong tiếng Pháp

Le Querler (2004) nhận định rằng “Chỉ ngôn tình thái trong tiếng Pháp là rất đa dạng và có thể kết hợp với nhau. Chúng có thể là chỉ ngôn phát âm, hình thái, từ vựng và cú pháp” (tr. 652). Ngoài ra, Franckel (1989) và Lamiroy và Charolles (2004) đề cập đến khía cạnh chức năng dụng học và diễn ngôn của các trạng từ, từ nối được sử dụng như là như một loại chỉ ngôn tình thái cấp độ diễn ngôn để biểu thị sự nhận định, đánh giá của người phát ngôn về mối liên hệ liên câu, liên phát ngôn của văn bản. Ở đây, chúng tôi chỉ nêu các loại chỉ ngôn tình thái ở văn bản viết chính ở bình diện từ vựng, cú pháp và diễn ngôn:

Chỉ ngôn tình thái ở bình diện từ vựng

Chỉ ngôn tình thái ở bình diện từ vựng gồm các từ thuộc nhiều loại từ khác nhau như danh từ, tính từ, động từ, trạng từ giữ chức năng biểu thị tình thái thuộc nhiều loại khác nhau:

- **Danh từ:** *convivialité, diversité, authenticité, beauté, merveille, paradis, bonheur, malheur*
- **Tính từ:** *beau, laid, calme, bruyant, délicieux, chaleureux, froid, fantastique, incontournable, incroyable*
- **Động từ:** *pouvoir, devoir, admirer, adorer, s'émerveiller, se passionner, s'éloigner, éviter*
- **Trạng từ:** *heureusement, malheureusement, sans doute, certainement*

Chỉ ngôn tình thái ở bình diện cú pháp

Chỉ ngôn tình thái ở bình diện cú pháp là những cấu trúc câu như chức năng

tình thái của một phát ngôn như cấu trúc vô nhân xưng (structures impersonnelles), cấu trúc câu ở thể mệnh lệnh (impératif), câu ngữ danh từ (phrases nominales), cấu trúc nhấn mạnh như *C'est... qui/que/ou/dont + proposition*, cấu trúc gérondif, cấu trúc động từ phủ định như *ne... que* (chỉ sự hạn chế, giới hạn), *ne... plus* (chỉ sự chấm dứt sự kéo dài một hành động), *ne... jamais* (chỉ phủ định tuyệt đối) (xem Franckel, 1989).

Chỉ ngôn tình thái ở bình diện diễn ngôn

Trong nghiên cứu phân tích diễn ngôn theo đường hướng phát ngôn và dụng học như Anscombre và Ducrot (1983), Franckel (1989), Adam (1999), *từ nối lập luận* biểu thị hành ngôn trung (actes illocutoires), khuynh hướng lập luận của người phát ngôn như là chỉ ngôn tình thái suy diễn như *cependant, mais, non seulement... mais aussi, encore, presque, seulement, simplement, effectivement, finalement, justement* với các chức năng diễn ngôn khác nhau như:

- **Từ nối biểu thị đối lập/nhượng bộ:** *mais, pourtant, cependant, toutefois, malgré tout, en revanche, au contraire, du moins*
- **Từ nối biểu thị lý giải/giải thích:** *car, parce que, puisque, en effet, de fait, au juste, au vrai*
- **Từ nối biểu thị sự thêm ý:** *or, non seulement... mais encore, en outre, par surcroît, de plus, qui plus est, d'ailleurs, du reste*
- **Từ nối biểu thị kết luận:** *enfin, en résumé, somme toute, finalement, en définitive, pour terminer, en conclusion*

Sự phân loại cũng có tính tương đối vì một số từ nối là đa chức năng như *mais* vừa biểu thị sự đối lập, sự điều chỉnh ý, *tandis que* hay *alors que* vừa biểu thị đối lập và sự đồng thời, *ainsi* biểu thị giải thích và hệ quả, *justement, simplement, seulement* biểu thị khẳng định, giới hạn, đối lập hay

nhượng bộ (xem Charaudeau, 1992). Chức năng cụ thể của các từ nối này chỉ có thể xác định dựa trên “*tác động ngữ cảnh/văn cảnh*” cụ thể (effets contextuels) theo thuật ngữ của Charaudeau (1992).

2.2. Hệ thống ngữ nghĩa từ vựng (isotopie sémantique d'ordre lexical)

Khi phân tích văn bản, chúng ta cần phải xét đến tính liên kết văn bản (cohésion textuelle) để đảm bảo tính thống nhất, tính liên tục nội dung của văn bản (continuité référentielle). Về tính liên kết văn bản, *yếu tố hệ thống ngữ nghĩa từ vựng* (réseau sémantique d'ordre lexical) hay còn được gọi *đồng vị* (isotopie sémantique) luôn được xem xét và khảo sát để đánh giá độ liên kết văn bản và giúp người tiếp ngôn có thể xác định ý đồ hành ngôn trung (visée illocutoire) hay *khuyết hướng lập luận* của chủ ngôn.

Jeandillou (1997) định nghĩa “hệ thống ngữ nghĩa (đồng vị) được hiểu là sự lặp lại một số đơn vị nghĩa trong một hay nhiều phát ngôn. Nó có chức năng đảm bảo khả năng hiểu được (intelligibilité) của diễn ngôn.” (tr. 81). Nhà nghiên cứu đưa ra các ví dụ sau:

(20) *Cet enfant s'est endormi en lisant.* (Jeandillou 1997, tr. 81)

Cụm từ *enfant, s'est endormi* (s'endormir), *lisant* (lire) tạo thành một isotopie có chung nét nghĩa sinh vật và nhân tính (traits animé et humain).

Đôi khi các nhà văn muốn tạo các câu thiếu tính hệ thống ngữ nghĩa một cách có chủ ý để hiệu ứng nghĩa đặc biệt (effet de sens) như tính hài hước hay tính siêu thực như hai câu sau trong bài thơ của nhà văn Desnos có tựa đề “*un jour qu'il faisait nuit*”:

(21) *Il s'envola au fond de la rivière.*

(22) *La pluie nous sécha.*

(Jeandillou, 1997, tr. 82)

Thông thường, ở câu (21) hai đơn vị ngữ nghĩa *s'envola* (s'envoler) và *au fond de*

la rivière không đi cùng với nhau, tương thức với nhau (collocation) để tạo nên một hệ thống ngữ nghĩa (isotopie) vì hai đơn vị ngữ nghĩa này biểu thị hai hướng hành động đối lập nhau *hướng lên trên / hướng xuống dưới*. Tương tự ở câu (22), hai đơn vị ngữ nghĩa *pluie* và *sécha* (sécher) có nét nghĩa đối lập nhau nét nghĩa *ẩm ướt/ khô ráo*, không tương thức với nhau được tạo nên một hệ thống ngữ nghĩa. Nhưng ở hai câu của bài thơ này, các hiện tượng không có tính liên kết ngữ nghĩa lại tạo ra nghĩa siêu thực và hài hước của văn bản.

Rastier (1987) nhận định về vai trò của hệ thống ngữ nghĩa hay đồng vị (isotopie) như sau:

Xét theo quan điểm ngôn ngữ-tín hiệu học, văn bản có thể hiểu được dựa trên yếu tố đồng vị: đọc một văn bản là xác định cho được một hay nhiều đồng vị trong văn bản và theo sát diễn tiến văn bản bằng các đồng vị này. (tr. 106)

Như vậy, theo Rastier (1987), cấu trúc nghĩa của văn bản không chỉ được xây dựng bởi một hệ thống ngữ nghĩa từ vựng, trái lại, nó thường chứa đựng nhiều hệ thống khác nhau (poly-isotopie/hétéro-isotopie). Cùng quan điểm đó, Jeandillou (1997) cho rằng “khái niệm đa hệ thống ngữ nghĩa được sử dụng để diễn giải sự vận hành của liên kết văn bản thường đa chiều chứ không phải đơn thuần là một liên kết tuyến tính và đơn chiều.” (tr. 82)

2.3. Văn bản báo chí

Grosse (2001) đã lược sử về sự hình thành và phát triển của báo chí phương Tây. Ở Châu Âu, báo chí ra đời vào thế kỷ thứ 18 với các thể loại bài báo tin vắn (brève), thể loại phóng sự và quảng cáo, bài xã luận (éditorial), bài báo bình luận (commentaire), thư bạn đọc (courrier des lecteurs) bắt đầu

xuất hiện vào thế kỷ 19 và đến thế kỷ 20 xuất hiện các thể loại bài báo khác như phỏng vấn, chuyên trang (chronique). Về phân loại văn bản báo chí, có nhiều cách phân loại khác nhau, chúng tôi nêu ở đây một vài cách phân loại:

Theo phân loại của Martin-Lagardette (1994, tr. 41), các loại văn bản báo chí có thể phân thành hai nhóm loại văn bản chính: *văn bản báo chí thông tin* (articles d'information) và *văn bản báo chí bình luận* (articles de commentaire). Theo phân loại của Charaudeau (1997, tr. 140), có ba loại văn bản báo chí: *văn bản tường thuật sự kiện* (événement rapporté) như bản tin văn, phóng sự; *văn bản báo chí bình luận sự kiện* (événement commenté) như bài xã luận, bài phê bình, bài phân tích; *văn bản báo chí tranh luận sự kiện* như bài phỏng vấn, bài tranh luận.

Khi sắp xếp phân loại văn bản báo chí được sử dụng như tài liệu giảng dạy trong sách học tiếng Pháp *Le Nouveau Taxi! 3*, chúng tôi chọn cách phân loại của Lagardette: bài báo thông tin và bài báo bình luận. Đa số các loại văn bản báo chí trong sách học tiếng Pháp *Le Nouveau Taxi! 3* là trích đoạn dài hay toàn văn bài báo bình luận. Đó là những bài báo ít nhiều trong đó, tác giả không chỉ nêu thông tin sự kiện mà còn giải thích, phân tích, đánh giá sự kiện thông báo.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Mục đích nghiên cứu

Mục đích nghiên cứu chính của đề tài là xác định được đặc điểm tần suất sử dụng các loại chỉ ngôn tình thái khác nhau trong văn bản báo chí bình luận được sử dụng làm bài đọc khởi đầu (document déclencheur) ở các bài học (leçon) của sách học tiếng Pháp *Le Nouveau Taxi! 3* (LNT3). Ngoài ra, trong khuôn khổ đề tài nghiên cứu này, chúng tôi

cũng muốn có một số nhận định bước đầu về khả năng đảm nhận những phương thức tình thái khác nhau của các chỉ ngôn tình thái khảo sát được và tìm ra nghĩa ngữ dụng của các trường hợp đảm nhận phương thức tình thái của chúng trong việc tạo ý đồ giao tiếp của tác giả bài báo bình luận.

3.2. Ngữ liệu khảo sát

Ngữ liệu khảo sát gồm 10 bài báo bình luận tiêu biểu được sử dụng làm bài đọc khởi đầu cho 10 unités (đơn vị học) của sách LNT3 dành cho người học tiếng Pháp cấp độ B1. Chúng tôi muốn khảo sát 1 bài báo bình luận tiêu biểu cho mỗi unité của sách LNT3 (gồm có tất cả 12 unités). Tuy nhiên, qua khảo sát phân loại các văn bản trong 12 unités, chúng tôi chỉ thấy ở 10 trong 12 unités của sách có 1-2 bài báo bình luận. Chúng tôi thống kê có tất cả 14 bài đọc thuộc loại bài báo bình luận ở 10 unités này (xem Phụ lục 1). Hai unités không có bài báo bình luận là unité 4 và 10. Các bài báo được trích xuất nguyên văn từ nhiều tạp chí in và tạp chí điện tử tiếng Pháp, lượng từ các bài báo dao động giữa 200 từ và gần 400 từ, lượng từ trung bình của mỗi bài báo là 287 từ. Mỗi bài báo đề cập đến một chủ đề khác nhau trong cuộc sống thường ngày.

3.3. Đối tượng nghiên cứu

Chúng tôi nghiên cứu tần suất xuất hiện của các loại chỉ ngôn tình thái khác nhau ở 3 bình diện *từ vựng*, *cú pháp* và *diễn ngôn* của ngữ liệu gồm 10 bài báo bình luận tiêu biểu. Ngoài ra, vì hạn chế thời gian nghiên cứu, chúng tôi chỉ nghiên cứu những phương thức tình thái của 3 nhóm loại chỉ ngôn tình thái (*từ vựng*, *cú pháp* và *diễn ngôn*) có tần suất được sử dụng cao nhất trong 3 văn bản báo chí bình luận tiêu biểu (mỗi văn bản này tiêu biểu cho việc sử dụng nhiều một trong ba loại chỉ ngôn tình thái nêu trên).

3.4. Công cụ nghiên cứu

Chúng tôi đã thiết kế bảng khảo sát chỉ ngôn tình thái để thống kê các chỉ ngôn tình thái được sử dụng trong các văn bản báo chí của ngữ liệu (xem Phụ lục 2). Ở bình diện từ vựng, chúng tôi khảo sát các chỉ ngôn tình thái thuộc loại từ ngữ pháp khác nhau: danh từ, tính từ, động từ và đại từ. Ở bình diện cú pháp, chúng tôi giới hạn danh mục các cấu trúc thông dụng được sử dụng nhiều trong giao tiếp: cấu trúc gérondif, cấu trúc vô nhân xưng, câu hoặc ngữ danh từ hoá, cấu trúc nhấn mạnh, phủ định, mệnh lệnh và so sánh. Ở bình diện diễn ngôn, danh mục các loại chỉ ngôn tình thái cấp độ diễn ngôn gồm các từ nối hay từ lập luận biểu thị các chức năng dụng ngữ thông dụng như chỉ ngôn biểu thị quan hệ đối lập, nhượng bộ, nguyên nhân, hệ

Bảng 1

Thống kê chung chỉ ngôn tình thái

Văn bản (1)	Chỉ ngôn Từ vựng (2)		Chỉ ngôn Cú pháp (3)		Chỉ ngôn Diễn ngôn (4)		Số chỉ ngôn tình thái (5)	Số từ (6)	% chỉ ngôn tình thái/số từ (7)
	Số lượng	%	Số lượng	%	Số lượng	%			
Tổng cộng	255	72.1	55	15.5	44	12.4	354	2875	12.3
Trung bình	25.5		5.5		4.4		35.4	287.5	

Bảng 1 trình bày các số liệu thống kê các kết quả tổng quan của việc khảo sát văn bản. Các bài báo được khảo sát là những bài viết nguyên văn lấy từ các báo chí tiếng Pháp có độ dài trung bình là 287.5 từ, phù hợp với bài đọc ở trình độ B1. Về số lượng trường hợp sử dụng chỉ ngôn tình thái trong phạm vi bảng khảo sát, chúng tôi thống kê có 354 trường hợp trong 10 bài báo, trung bình có 35.4 chỉ ngôn trên một bài báo, chiếm 12.3% trên tổng số từ của một bài báo. Như vậy, có thể thấy hầu như mỗi câu của văn bản báo

quả, nhấn mạnh, điều chỉnh, kết luận.

3.5. Các phương pháp nghiên cứu được sử dụng

Phương pháp nghiên cứu chính trong nghiên cứu này là phương pháp định lượng và định tính để xác định tần suất sử dụng các chỉ ngôn và phương thức tình thái được thể hiện thông qua các chỉ ngôn đó trong văn bản báo chí. Ngoài ra, chúng tôi sử dụng phương pháp thống kê, so sánh, phân tích, tổng hợp như là các phương pháp hỗ trợ.

4. Kết quả

4.1. Kết quả chung của khảo sát

4.1.1. Tần suất sử dụng các nhóm chỉ ngôn tình thái

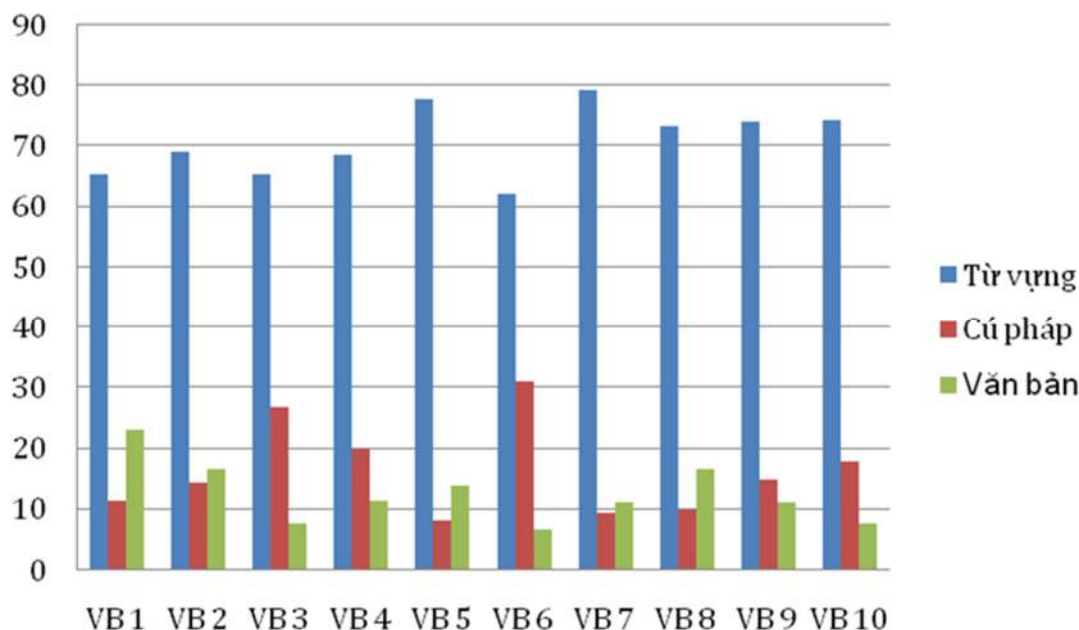
chỉ đều có xuất hiện 1 chỉ ngôn tình thái.

Về phân bố các loại chỉ ngôn tình thái trên ba bình diện của văn bản, theo Bảng 1, chúng tôi thống kê có 255 chỉ ngôn từ vựng, chiếm gần 3/4 tổng số chỉ ngôn tình thái của 10 bài báo (72.1%). Số chỉ ngôn cú pháp và diễn ngôn chiếm tỷ lệ tương đương nhau trên 10% số chỉ ngôn khảo sát được của mỗi văn bản báo chí được khảo sát.

4.1.2. So sánh tần suất sử dụng các nhóm loại chỉ ngôn tình thái

Biểu đồ 1

So sánh tần suất sử dụng các nhóm chỉ ngôn tình thái



Biểu đồ 1 về thống kê chi tiết các chỉ ngôn tình thái cho thấy trong mỗi bài báo khảo sát đều xuất hiện ba loại chỉ ngôn tình thái trên ba bình diện văn bản. Nhìn chung, trong các văn bản báo chí được khảo sát, tỷ lệ sử dụng các nhóm chỉ ngôn từ vựng, cú pháp và diễn ngôn khá đồng đều. Đáng chú ý, về nhóm chỉ ngôn từ vựng, văn bản 7 có đến 50 chỉ ngôn trên tổng số 63 chỉ ngôn, có tỷ lệ sử dụng loại chỉ ngôn này cao nhất, chiếm gần 4/5 (79.3%). Đối với nhóm chỉ ngôn cú pháp, ở văn bản 6 có tỷ lệ chỉ ngôn cú pháp cao nhất trong 10 văn bản khảo sát, có 9 trường hợp sử dụng cấu trúc đặc biệt để biểu thị tình thái, chiếm 1/3 số chỉ ngôn (31%). Đối với nhóm chỉ ngôn diễn ngôn, văn bản 1 có tỷ lệ sử dụng chỉ ngôn diễn ngôn cao nhất với 8 trường hợp, chiếm 23.2%.

Khi đối chiếu với nội dung ngữ pháp của 3 leçon (bài học) giới thiệu 3 văn bản có tần suất sử dụng từ vựng, cú pháp và diễn ngôn cao nhất, chúng tôi nhận thấy đặc điểm tần suất sử dụng một loại chỉ ngôn tình thái cao nhất trong 3 văn bản này hầu như không liên quan nhiều với nội dung ngữ pháp trọng tâm của leçon liên quan. Xem phụ lục 1,

chúng ta thấy văn bản 7 (có tỷ lệ chỉ ngôn tính thái từ vựng cao nhất) nằm ở leçon 31 trong khi nội dung ngữ pháp trọng tâm của leçon này là danh từ hóa động từ trong ngữ hoặc câu danh từ, liên quan đến loại chỉ ngôn tình thái cú pháp. Tương tự, văn bản 6 (có tỷ lệ chỉ ngôn tính thái cú pháp cao nhất) nằm ở leçon 26 trong khi điểm ngữ pháp chính cần học của leçon này là thể subjontif (thể chủ quan) của động từ và các động từ dẫn biểu thị tình thái (verbes recteurs de modalité). Văn bản 1 sử dụng nhiều từ nối (tình thái diễn ngôn) có liên quan một ít đến điểm ngữ pháp chính của leçon 2 của văn bản này (từ nối biểu thị lí do, nguyên nhân). Việc đối chiếu kết quả khảo sát này với nội dung dạy-học ngữ pháp ở mỗi bài học của sách LNT3 cho thấy hình như không có mối liên hệ chặt chẽ nào giữa đặc điểm nổi bật về phương diện tình thái của văn bản và nội dung ngữ pháp trọng tâm của từng leçon trong sách học này.

4.1.3. So sánh tần suất sử dụng các loại chỉ ngôn tình thái từ vựng

Nhóm chỉ ngôn tình thái từ vựng chiếm đa số trong số các nhóm loại chỉ ngôn

tình thái như nêu ở mục 4.1.2. Ở đây, chúng tôi muốn trình bày kết quả thống kê tần suất các loại chỉ ngôn thuộc nhóm chỉ ngôn tình

thái từ vựng: đó là danh từ, tính từ, động từ, trạng từ và đại từ giữ chức năng chỉ ngôn tình thái.

Bảng 2

Tần suất sử dụng các loại chỉ ngôn tình thái từ vựng trong 10 văn bản

Số chỉ ngôn tình thái	Danh từ	Tính từ	Động từ	Trạng từ	Đại từ	Tổng chỉ ngôn tình thái từ vựng của tất cả các loại
Tổng cộng (số trường hợp)	25	90	72	60	8	255
Tỷ lệ % (tổng mỗi loại / tổng chỉ ngôn tình thái từ vựng của tất cả các loại)	9.8	35.3	28.3	23.5	3.1	

Thống kê kết quả khảo sát các loại chỉ ngôn tình thái, các chỉ ngôn tình thái tính từ, động từ và trạng từ chiếm đa số (87%) trong 255 trường hợp chỉ ngôn tình thái từ vựng ở 10 văn bản báo chí bình luận. Tính từ cũng được sử dụng nhiều nhất trong loại văn bản này với chức năng tình thái, hơn 1/3 số chỉ ngôn tình thái (35.3%), động từ giữ chức năng tình thái nhiều thứ hai, chiếm gần 1/3 (28.3%). Trạng từ cũng xuất hiện nhiều thứ ba, gần 1/4 (23.5%). Danh từ và đại từ ít được sử dụng trong loại văn bản này.

khảo sát các phương thức tình thái của 3 nhóm chỉ ngôn tình thái khác nhau có tỷ lệ sử dụng cao nhất ở 3 văn bản 7, 6, 1. (xem Phụ lục 3)

4.2. Khảo sát việc sử dụng các phương thức tình thái trong 3 văn bản báo chí (văn bản 7, 6, 1)

4.2.1. Phương thức tình thái của nhóm chỉ ngôn tình thái từ vựng ở văn bản 7

Chúng tôi trình bày dưới đây kết quả

Theo kết quả khảo sát chỉ ngôn tình thái, văn bản 7 ở lesson 31 có tỷ lệ sử dụng nhóm chỉ ngôn tình thái từ vựng cao nhất (79.3%). Theo Bảng 3 dưới đây, chỉ ngôn tình thái tính từ và động từ chiếm 2/3 (31/50), trạng từ có tỷ lệ sử dụng cao thứ ba (26%) trong số 50 các chỉ ngôn tình thái từ vựng thống kê được ở văn bản 7.

Bảng 3

Danh mục thống kê chỉ ngôn tình thái từ vựng ở văn bản 7

Chỉ ngôn từ vựng	Văn bản báo chí 7, Lesson 31, (Không tên) Chủ đề <i>Les achats</i> , tr. 92-93	Tổng cộng (50)
1 Danh từ	<i>ruée, vague (de clients), temple (de consommation)</i>	3
2 Tính từ	<i>emprunté (station), grand, majoritaire, chargé, célèbre, déçu, accro, joli, bondé, plébiscité, cher, bas, fort, intéressant, nouveau, avantageux</i>	16
3 Động từ	<i>afficher, faire de l'oeil, se presser, se ruer, se décourager, aimer, profiter (2 lần), avaler, épuiser, falloir, valoir, sembler, fourmiller,</i>	15
4 Trạng từ	<i>très (2 lần), largement, déjà (2 lần), encore (2 lần), tôt, plus, patiemment, assez, mieux, moins</i>	13

Tình thái đánh giá: *ruée, vague (de clients), temple (de consommation), emprunté, grand, majoritaire, chargé, célèbre, déçu, accro, joli, bondé, plébiscité, cher, bas, fort, intéressant, nouveau, avantageux, afficher, faire de l'oeil, se presser, se ruer, se décourager, aimer, profiter (2 lần), avaler, épuiser, valoir, fourmiller, certains, la plupart, beaucoup, très (2 lần), largement, déjà (2 lần), encore (2 lần), tôt, plus, patiemment, assez, mieux, moins* (48 trường hợp)

Tình thái nhận thức: *sembler* (1 trường hợp)

Tình thái đạo nghĩa: *falloir* (1 trường hợp)

Theo Bảng 3, trong tổng số 50 chỉ ngôn từ vựng có đến 48 chỉ ngôn (chiếm 96%) giữ chức năng của phương thức tình thái đánh giá. Tất cả chỉ ngôn danh từ, tính từ, đại từ trong văn bản này đảm nhận chức năng của phương thức tình thái đánh giá. Chỉ có 2 trong 50 chỉ ngôn từ vựng (4%) đảm nhận phương thức tình thái khác: động từ *sembler* đảm nhận chức năng phương thức tình thái nhận thức và động từ *falloir* đảm nhận chức năng phương thức tình thái đạo nghĩa.

Trong số các chỉ ngôn tình thái đánh giá, các chỉ ngôn đều chỉ *khuyñh hướng lập luận* tích cực của tác giả bài báo về tình hình mua sắm ở Paris như *ruée, vague (de clients), temple (de consommation), chargé, célèbre, bondé, plébiscité, afficher, faire de l'oeil, se presser*. Thực vậy, về mặt ngữ nghĩa và ngữ dụng, tác giả bài báo sử dụng các loại từ khác nhau thuộc nhiều hệ thống ngữ nghĩa từ vựng (isotopies/ réseaux sémantiques d'ordre lexical) khác nhau để miêu tả, nhận xét cơn sốt mua hàng của người dân Paris và du khách đến Paris. Từ danh mục các loại chỉ ngôn tình thái từ vựng, chúng tôi nhận thấy văn bản 7 xây dựng một hệ thống ngữ nghĩa chính (cơn sốt mua sắm)

và một vài hệ thống ngữ nghĩa từ vựng khác xoay quanh hỗ trợ cho hệ thống ngữ nghĩa từ vựng chính:

- Hệ thống ngữ nghĩa biểu thị sự hồ hởi của mua sắm (la folie des achats): *ruée, vague, temple (de consommation), accro, plébiscité, se presser, se ruer, aimer, profiter (2 lần), avaler, patiemment, intéressant, déjà (2 lần), encore (2 lần), tôt*
- Hệ thống ngữ nghĩa biểu thị lượng khách hàng: *ruée, vague, empruntée majoritaire, beaucoup, fourmiller*
- Hệ thống ngữ nghĩa biểu thị lượng mua sắm: *chargé, (de paquets), la plupart (qui semblent avoir trouvé leur compte)*
- Hệ thống ngữ nghĩa biểu thị sự thất vọng, sự tiêu hao, sự nặng nhọc: *déçu, se décourager, épuiser, chargé*
- Hệ thống ngữ nghĩa biểu thị cường độ, tính chất sự việc, sự vật: *assez, mieux, moins, bas, plus, déjà (2 lần), encore (2 lần), tôt, très (2 lần)*

Các chỉ ngôn tình thái từ vựng thuộc những hệ thống ngữ nghĩa khác nhau có thể xuất hiện trong cùng 1 câu như:

(23) *Les clients- les clientes car les femmes sont **largement majoritaires**- se **pressent** dans les grands magasins..*

(24) *Malgré l'heure matinale, **certains** ressortent **déjà** les bras **chargés** de paquets.*

(25) *Certains **se sont découragés** en voyant le monde devant les enseignes de luxe. Ils reviendront quand ce sera **moins la ruée**.*

Về phân loại nghĩa đánh giá, hầu hết các chỉ ngôn tình thái từ vựng được khảo sát mang nghĩa đánh giá tích cực rõ rệt, không cần đến yếu tố ngữ cảnh (termes axiologiques positifs). Tuy nhiên, các chỉ ngôn từ vựng *déçu, se décourager, épuiser, chargé* được xếp vào hệ thống từ vựng biểu

thị nghĩa tiêu cực (termes axiologiques négatifs) nhưng khi xét nghĩa trong ngữ cảnh các chỉ ngôn này được sử dụng với nghĩa tích cực như ở trường hợp của câu (24) và câu (25).

Hai phương thức tình thái khác (nhận thức và đạo nghĩa) do 2 động từ đảm nhận được sử dụng để bổ trợ thêm về mặt ngữ dụng cho các chỉ ngôn tình thái từ vựng đảm nhận chức năng phương thức tình thái đánh giá trong văn bản này:

(26) *Mais la plupart **semblent** avoir trouvé leur compte et profité de motivations très avantageuses pour un premier jour de solde.*

Trong câu (26), chỉ ngôn tình thái động từ *sembler* giữ chức năng biểu thị tính khả dĩ xảy ra của sự việc (phương thức tình thái nhận thức) trong một câu có 4 chỉ ngôn tình thái từ vựng biểu thị phương thức tình thái đánh giá sự việc *la plupart, profité, très, avantageuses*. Ngoài ra, trong văn bản này từ nối *mais* biểu thị sự nhượng bộ và giữ vai trò chỉ ngôn tình thái diễn ngôn đảm nhận chức năng phương thức tình thái suy diễn. Tất cả chỉ ngôn này tạo sự liên kết, thống nhất ngữ nghĩa để biểu thị sự đánh giá của

Bảng 4

Danh mục thống kê chỉ ngôn tình thái cú pháp ở văn bản 6

Chỉ ngôn cú pháp	Văn bản báo chí 6, Leçon 26, <i>Télétravail</i> , tr. 80	Tổng cộng 9 trường hợp
1 Gérondif	En permettant au télétravailleur de mieux équilibrer vie de famille et vie professionnelle..... En évitant les trajets quotidiens domicile-travail.	2
2 Cấu trúc vô nhân xưng	Il faut absolument que je concilie mon travail de traductrice et ma vie familiale.	1
3 Cấu trúc nhấn mạnh	Không	0
4 Câu danh từ hóa	Au Japon: la baisse d'impôt pour les entreprises qui télé travaillent	1
5 Mệnh lệnh cách	Không	0
6 Câu phủ định	Je ne suis pas sûr ne plus passer des heures	2
7 Cấu trúc so sánh	...la plus heureuse des femmes ...plus de travail qu'avantde plus en plus stressé	3

tác giả về độ hài lòng tương đối của khách hàng đi mua sắm.

4.2.2. Phương thức tình thái của nhóm chỉ ngôn tình thái cú pháp ở văn bản 6

Theo kết quả khảo sát chỉ ngôn tình thái, văn bản 6 ở leçon 26 có tỷ lệ sử dụng nhóm chỉ ngôn tình thái cú pháp cao nhất (31%) (xem Phụ lục 4). Bảng 4 dưới đây cho thấy trong số 7 loại cấu trúc giữ chức năng chỉ ngôn tình thái được khảo sát có 5 loại cấu trúc được sử dụng trong văn bản báo chí 6. Các chỉ ngôn cú pháp ở văn bản 6 có thể biểu thị 4 phương thức tình thái khác nhau, nhiều nhất là phương thức tình thái đánh giá (4 trường hợp). Cùng với 19 chỉ ngôn tình thái từ vựng và 2 chỉ ngôn tình thái diễn ngôn, các chỉ ngôn cú pháp trong văn bản 6 được sử dụng để tác giả và 2 nhân chứng (Céline và Bayonne) biểu thị thái độ, quan điểm của mình về hình thức làm việc từ xa.

Tình thái đánh giá: *la baisse d'impôt pour..., la plus heureuse des femmes, plus de travail qu'avant, de plus en plus stressé* (4 trường hợp)

Tình thái nhận thức: *Je ne suis pas sûr que ce choix soit le bon.* (1 trường hợp)

Tình thái đạo nghĩa: *Il faut absolument que je concilie mon travail de traductrice et ma vie familiale.* (1 trường hợp)

Tình thái suy diễn: *En permettant au télétravailleur de mieux équilibrer vie de*
Bảng 5

Danh mục thống kê chỉ ngôn tình thái diễn ngôn ở văn bản 1

	Chỉ ngôn tình thái diễn ngôn	Văn bản báo chí 1, Leçon 2, Colocation Ils ont choisi de partager leur “chez-soi”, tr. 12	Tổng cộng 7 trường hợp
1	Đổi lập	Không	0
2	Nhượng bộ	Không	0
3	Nguyên nhân	pour (le même prix)	1
4	Hệ quả	donc	1
5	Nhấn mạnh	surtout	1
6	Mục đích	pour (un long voyage)	1
7	Điều chỉnh	mais (2 trường hợp), plutôt	3
8	Kết luận, kết thúc	Không	0

Theo Bảng 5, văn bản báo chí 1 có 7 trường hợp sử dụng chỉ ngôn tình thái diễn ngôn; trong đó chỉ ngôn biểu thị ý đồ nhấn mạnh và điều chỉnh của tác giả được sử dụng hơn một trường hợp với mục đích chỉ rõ lý do chọn hình thức thuê chung nơi ở (colocation). Với chức năng đặc thù, tất cả các chỉ ngôn tình thái diễn ngôn giữ chức năng phương thức tình thái suy diễn. Các chỉ ngôn tình thái diễn ngôn thường xuất hiện cùng với các loại chỉ ngôn khác, đặc biệt là chỉ ngôn tình thái từ vựng (17 trường hợp) để biểu thị nhận xét, lý giải của tác giả về hình thức phổ biến thuê chung nơi ở (colocation) của giới trẻ như ở ví dụ dưới đây: (27) ... *parmi les motivations matérielles, il y a le prix exorbitant des loyers, mais surtout (ce qui est lié) le problème de*

famille et vie professionnelle, tout en évitant les trajets quotidiens domicile-travail... (2 trường hợp)

4.2.3. Phương thức tình thái của nhóm chỉ ngôn tình thái diễn ngôn ở văn bản 1

Theo kết quả khảo sát chỉ ngôn tình thái, văn bản 1 ở leçon 2 có tỷ lệ sử dụng nhóm chỉ ngôn tình thái diễn ngôn cao nhất (23.2%). (xem Phụ lục 5)

l'espace.

Trong câu (27), từ nổi *mais* và *surtout* hỗ trợ chỉ ngôn tình thái danh từ *le problème (de l'espace)* và chỉ ngôn tình thái tính từ (*prix exorbitant*) để lý giải việc giới trẻ thích chọn hình thức thuê chung nơi ở.

5. Thảo luận và kiến nghị

5.1. Thảo luận

Kết quả khảo sát các chỉ ngôn tình thái ở 10 văn bản báo chí ở sách học tiếng Pháp LNT3 cho thấy tầm quan trọng và sự đa dạng của việc sử dụng các chỉ ngôn tình thái ở loại văn bản báo chí bình luận. Theo kết quả khảo sát, trung bình có ít nhất một chỉ ngôn tình thái xuất hiện trong mỗi câu/phát ngôn của mỗi bài báo được khảo

sát. Điều này chứng tỏ rằng yếu tố tình thái là thành phần không thể thiếu ở mỗi câu/phát ngôn, đặc biệt đối với các câu/phát ngôn ở các bài báo bình luận có thông tin phân tích, giải thích, đánh giá. Trong ba nhóm chỉ ngôn tình thái thuộc ba bình diện văn bản *từ vựng*, *cú pháp* và *diễn ngôn*, nhóm chỉ ngôn tình thái từ vựng chiếm đa số (72.1%), giữ vai trò chủ đạo trong việc biểu thị thái độ, đánh giá, nhận xét, lập trường (tình thái) về hiện tượng, sự kiện được trình bày trong các bài báo bình luận (thực tại khách quan).

Ở mỗi nhóm chỉ ngôn tình thái, tác giả các bài báo sử dụng nhiều loại chỉ ngôn khác nhau như ở nhóm chỉ ngôn từ vựng có 5 loại chỉ ngôn, ở nhóm chỉ ngôn cú pháp chúng tôi khảo sát có 6/7 loại trong mẫu khảo sát (không thấy có sử dụng cấu trúc mệnh lệnh) và 8 loại chỉ ngôn diễn ngôn trong 10 văn bản khảo sát. Ở nhóm chỉ ngôn tình thái từ vựng (255 chỉ ngôn), trong 10 văn bản, chỉ ngôn tính từ (90 chỉ ngôn), động từ (72 chỉ ngôn) và trạng từ (60 chỉ ngôn) chiếm đa số, giữ vai trò quan trọng nhất trong việc thể hiện các nội dung tình thái của văn bản báo chí bình luận. Khác với Jarukan (2014), Carron (2015) và Trương Hoàng Lê (2020), các nghiên cứu này tập trung khảo sát các loại văn bản miêu tả với mục đích quảng cáo và cho thấy tính từ và danh từ được sử dụng nhiều trong các loại văn bản đó với chức năng chỉ ngôn tình thái; kết quả khảo sát của chúng tôi cho thấy không chỉ có tính từ mà động từ và trạng từ cũng được sử dụng nhiều ở loại văn bản báo chí bình luận. Động từ có vai trò không kém tính từ và trạng từ được sử dụng như là công cụ ngôn ngữ có khả năng biểu thị hành động, tính chất hành động vừa biểu thị nhận định của chủ ngôn về các sự vật, sự việc chịu tác động của hành động (victime de l'action).

Qua khảo sát chỉ ngôn tình thái từ vựng một văn bản tiêu biểu (văn bản 7), chúng tôi nhận định ban đầu rằng các loại chỉ ngôn tình thái từ vựng ở văn bản báo chí bình luận có thể đảm nhận nhiều phương thức tình thái khác nhau, đặc biệt thường đảm nhận

phương thức tình thái đánh giá. Thông qua các phương thức tình thái (nhận thức, đánh giá, đạo nghĩa) mà chúng có thể đảm nhận, nhóm loại chỉ ngôn tình thái từ vựng có thể giúp tác giả bài báo xây dựng một vài hệ thống ngữ nghĩa (isotopies/réseaux sémantiques) có chức năng biểu thị sự đánh giá, phân tích, khuynh hướng lập luận của tác giả về sự kiện trong bài báo bình luận của mình. Tuy vậy, do thời gian có hạn, chúng tôi chỉ mới khảo sát loại chỉ ngôn này ở một văn bản báo chí tiêu biểu, chúng tôi chưa thể xác định chính xác tỷ lệ trung bình các chỉ ngôn tình thái từ vựng giữ chức năng phương thức tình thái đánh giá ở loại bài báo bình luận. Kết quả khảo sát cho biết gần 3/4 chỉ ngôn tình thái ở mỗi văn bản được khảo sát là chỉ ngôn tình thái từ vựng, đặc biệt là tính từ, động từ và trạng từ. Do đó, dựa trên kết quả nghiên cứu của Jarukan (2014), Carron (2015), Trương Hoàng Lê (2020) và kết quả khảo sát phương thức tình thái của chỉ ngôn tình thái từ vựng ở văn bản 7, chúng tôi dự đoán rằng phần lớn các chỉ ngôn tình thái từ vựng ở mỗi văn bản báo chí bình luận đảm nhận phương thức tình thái đánh giá.

Qua khảo sát chỉ ngôn tình thái cú pháp ở một văn bản tiêu biểu (văn bản 6), chúng tôi có nhận định sơ bộ rằng các chỉ ngôn cú pháp, tuy không thường xuyên sử dụng như chỉ ngôn tình thái từ vựng, có một vai trò nhất định trong loại văn bản này. Khảo sát ở văn bản 6 cho thấy chúng có thể đảm nhận 4 phương thức tình thái (nhận thức, đánh giá, đạo nghĩa và suy diễn), nên có thể hỗ trợ cho các chỉ ngôn tình thái ở bình diện khác trong văn bản để biểu đạt quan điểm, thái độ và ý đồ của tác giả bài báo bình luận.

Việc khảo sát, phân loại chỉ ngôn tình thái ở 10 bài báo bình luận và khảo sát phương thức tình thái của 3 nhóm loại chỉ ngôn tình thái ở 3 văn bản tiêu biểu cho thấy phần nào chỉ ngôn tình thái ở loại văn bản này có tần suất xuất hiện khá cao (trung bình có 35.4 chỉ ngôn tình thái trong một bài báo, chiếm 12.3% trên tổng số từ của một bài

báo). Chỉ ngôn tình thái đóng góp đáng kể trong việc xây dựng các hệ thống ngữ nghĩa của văn bản cũng như tính cố kết, liên kết, mạch lạc về ngữ nghĩa và ngữ dụng đặc thù của văn bản báo chí bình luận. Tuy vậy, chúng tôi chưa có đủ thời gian để khảo sát hết các trường hợp đảm nhận phương thức tình thái của tất cả chỉ ngôn tình thái khảo sát được trong 10 văn bản. Vì thế, các nhận định của chúng tôi về việc đảm nhận phương thức tình thái của các chỉ ngôn tình thái ở loại văn bản này vẫn còn hạn chế.

5.2. Kiến nghị

Qua nghiên cứu, khảo sát chỉ ngôn tình thái văn bản báo chí trong sách *Le Nouveau Taxi! 3*, chúng tôi có một số kiến nghị sư phạm cho việc dạy/học đọc hiểu loại văn bản báo chí bình luận nói riêng và đọc hiểu nói chung. Ngoài ra, chúng tôi cũng muốn đóng góp một số gợi ý sư phạm về việc biết khai thác chỉ ngôn tình thái trong khi dạy học các kỹ năng thực hành tiếng khác.

5.2.1. Đối với người dạy

Văn báo báo chí bình luận tiếng Pháp là một trong những loại văn bản quan trọng trong nội dung dạy-học và nội dung đánh giá năng lực tiếng Pháp trình độ B1 trở lên. Kết quả nghiên cứu này cho thấy giảng viên cần đặc biệt chú ý đến các chỉ ngôn tình thái từ vựng, đặc biệt là tính từ, động từ và trạng từ cũng như ngữ nghĩa và ngữ dụng của chúng trong văn bản để nắm rõ thái độ, lập trường, thông điệp của tác giả bài báo. Giảng viên có thể dựa vào khung khảo sát chỉ ngôn tình thái của chúng tôi để khảo sát, phân tích văn bản báo chí bình luận làm tài liệu giảng dạy. Qua khảo sát văn bản, giáo viên sẽ biết được các hệ thống ngữ nghĩa từ vựng và đặc điểm sử dụng chỉ ngôn tình thái trong văn bản cần dạy. Việc khảo sát, phân tích văn bản bài báo sẽ giúp giảng viên phát hiện những chỉ ngôn tình thái quan trọng mà sinh viên cần nắm để hiểu rõ hơn nghĩa của toàn văn bài báo.

Người dạy tiếng Pháp cần chú ý đến chức năng ngữ nghĩa và dụng ngữ của các

loại chỉ ngôn tình thái thông qua các phương thức tình thái mà chúng đảm nhận trong các loại văn bản khác nhau để chú ý đến nhiệm vụ giúp sinh viên nắm vững hình thức, mục đích sử dụng loại chỉ ngôn này khi thực hành giao tiếp. Các chỉ ngôn tình thái xuất hiện ở các tài liệu thực trong các sách học tiếng Pháp không phải là những kiến thức ngôn ngữ xa lạ mà chúng nằm trong vốn ngữ pháp và vốn từ vựng của từng cấp độ ngôn ngữ theo Khung tham chiếu năng lực ngôn ngữ Châu Âu (CERL, 2001). Tuy nhiên, giảng viên cần giúp sinh viên biết hệ thống hoá kiến thức ngữ pháp và từ vựng có chức năng biểu thị tình thái theo hình thức, ngữ nghĩa và ngữ dụng, biết huy động và tích hợp những kiến thức đã học (pré-acquis) ở nhiều bài học khác nhau về yếu tố tình thái để có thể xử lý văn bản, diễn đạt, hiểu được nội dung văn bản, ý đồ của chủ ngôn.

Đặc biệt ở các giờ dạy đọc hiểu, nghe hiểu đối với sinh viên học tiếng Pháp ở trình độ B1 trở lên, giáo viên tiếng Pháp cần tạo nhiều hoạt động, bài tập phân tích văn bản để giúp sinh viên ý thức vai trò của chỉ ngôn tình thái trong giao tiếp ngôn ngữ nói chung và tiếng Pháp nói riêng thông qua hướng dẫn sinh viên đọc hiểu/nghe hiểu và phân tích cách sử dụng các chỉ ngôn và phương thức tình thái trong văn bản. Thực tế, trong các bài học đọc hiểu cũng như bài học nghe hiểu, ở các sách học tiếng Pháp, chúng tôi nhận thấy các câu hỏi đọc hiểu hay nghe hiểu thiếu các hướng dẫn cách tìm, cách khai thác các dấu chỉ văn bản nói chung và đặc biệt các chỉ ngôn tình thái xuất hiện trong văn bản để người học nắm được tính mạch lạc và tính liên kết của văn bản. Nói cách khác, giảng viên cần giúp sinh viên biết chọn lọc, xử lý thông tin của văn bản trong khi đọc hiểu cũng như nghe hiểu. Do đó, vai trò hướng dẫn phân tích, khảo sát văn bản của giảng viên là rất cần thiết để sinh viên có thể phát triển kiến thức về phân tích văn bản và năng lực diễn ngôn.

5.2.2. Đối với người học

Sinh viên học tiếng Pháp ở trình độ B1 phải nhận thức tầm quan trọng của chỉ ngôn tình thái trong diễn đạt và hiểu nội dung, ý nghĩa một văn bản báo chí nói chung và các loại văn bản khác. Sinh viên ở trình độ này phải nắm được và sử dụng được các chức năng ngữ nghĩa, ngữ dụng của các từ vựng và cấu trúc tiếng Pháp có khả năng giữ chức năng chỉ ngôn tình thái để thực hiện các hành động lời nói biểu lộ thái độ, quan điểm, nhận xét, yêu cầu của chủ ngôn. Để đạt được các kỹ năng ngôn ngữ này, sinh viên cần được tiếp xúc nhiều văn bản khác nhau thông qua đọc và nghe nhiều và không ngừng nâng cao khả năng nhận xét, phân tích, khám phá nhiều văn bản khác nhau, nói cách khác là phải có *năng lực diễn ngôn*. Thật vậy, việc sinh viên phát triển *năng lực diễn ngôn* sẽ tác động trở lại cho việc phát triển *các năng lực ngôn ngữ* khác như năng lực từ vựng, năng lực ngữ pháp, năng lực ngữ nghĩa.

6. Kết luận

Kết quả nghiên cứu giúp nhận ra vai trò quan trọng và sự đa dạng của các chỉ ngôn tình thái trong các văn bản báo chí bình luận để hình thành những hệ thống ngữ nghĩa của văn bản và trình bày cái bản ngã của người viết hay chủ ngôn của các phát ngôn. Trong các chỉ ngôn tình thái ở loại văn bản này, người viết sử dụng nhiều nhóm loại chỉ ngôn tình thái khác nhau, nhất là nhóm chỉ ngôn tình thái từ vựng, trong đó các chỉ ngôn tình từ, động từ và trạng từ chiếm vị trí quan trọng nhất.

Kết quả khảo sát phương thức tình thái cho các nhóm chỉ ngôn tình thái ở 3 văn bản tiêu biểu giúp đưa ra nhận định bước đầu về khả năng đảm nhận nhiều phương thức tình thái khác nhau, nhất là phương thức tình thái đánh giá của nhóm chỉ ngôn tình thái từ vựng, đặc biệt là chỉ ngôn tình từ và động từ. Chỉ ngôn tình thái cú pháp và diễn ngôn, tuy số lượng sử dụng nhỏ hơn nhiều, cũng đóng vai trò hỗ trợ không thể thiếu cho các chỉ

ngôn từ vựng trong câu, đoạn văn để biểu thị tính chủ quan, quan điểm của tác giả bài báo. Do hạn chế thời gian, chúng tôi chưa khảo sát các trường hợp sử dụng phương thức tình thái ở nhiều văn bản báo chí của ngữ liệu để nắm rõ hơn, chính xác hơn chức năng ngữ nghĩa và ngữ dụng của các chỉ ngôn tình thái trong các bài báo bình luận.

Qua nghiên cứu này, một số kiến nghị sư phạm đối với người dạy và người học đã được đề xuất liên quan đến việc nhận thức vị trí và chức năng của thao tác *tình thái hóa phát ngôn* trong giao tiếp ngôn ngữ, và sự cần thiết phát triển các năng lực thành tố như năng lực *ngữ pháp*, *từ vựng*, *diễn ngôn* thông qua tiếp xúc nhiều loại văn bản viết và nói khác nhau để cải thiện năng lực giao tiếp ngôn ngữ.

Tài liệu tham khảo

- Adam, J.-M. (1999/2005). *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Nathan-Université.
- Anscambre, J.-C., & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Pierre Mardaga.
- Bakhtine, M. M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Gallimard.
- Bally, C. (1965). *Linguistique générale et linguistique française*. Franke.
- Buchart, M. (2020). Amin Maalouf: un écrivain médiateur? Ethos discursif et argumentation dans Les Identités meurtrières. *Synergies pays riverains de la Baltique*, 14, 41-51.
- Büyükgüzel, S. (2011). Modalité et subjectivité: Regard et positionnement du locuteur. *Synergies Turquie*, 16, 131-143.
- Carron, H. (2015). *Caractéristiques textuelles du discours touristique: une étude comparative des substantifs valorisants dans les brochures touristiques wallonnes et flamandes* [Thèse]. Université Gent. https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/212/551/RUG01-002212551_2015_0001_AC.pdf
- CECRL (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette.

- Chauradeau, P. (1997). *Le discours d'information médiatique - La construction du miroir social*. Nathan.
- Cyberterre (n.d.). *Voyage Vietnam*. Routard.com. http://www.routard.com/guide/code_dest/vietnam
- Franckel, J.-J. (1989). *Étude de quelques marqueurs aspectuels du français*. Droz.
- Gosselin, L. (2015). Sémantisme modal du verbe recteur et choix du mode de la complétive. *Lexique*, 22, 223-246.
- Greimas, A.-J. (1979). *Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Hachette.
- Grosse, E.-U. (2001). Evolution et typologie des genres journalistiques. *Semen*, 13, Article 2. <https://doi.org/10.4000/semen.2615>
- Jarukan, J. (2014). *L'analyse des adjectifs axiologiques dans les ouvrages touristiques sur la Thaïlande* (HAL Id: dumas-01084118) [Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble 3]. Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01084118>
- Jehandillou, J.-F. (1997/2008). *Analyse textuelle*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980/2009). *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*. Armand Colin.
- Lamiroy, B., & Charolles, M. (2004). Des adverbes aux connecteurs: simplement, seulement, malheureusement, heureusement. *Travaux de linguistique*, 49, 57-79.
- Le Querler, N. (1996). *Typologie des modalités*. Presses Universitaires de Caen.
- Le Querler, N. (2004). Les modalités en français. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 8(3), 643-656.
- Martin-Lagardette, J.-L. (1994). *Guide de l'écriture journalistique: Écrire - informer - convaincre*. Syros.
- Molinier, C., & Levrier, F. (2000). *Grammaire des adverbes des formes en "ment"*. Droz.
- Nguyễn, N. L. L. (2013). Une vue contrastive sur des modalisateurs en français et en vietnamien. *VNU Journal of Foreign Studies*, 29(1), 33-40. <https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/1077>
- Nguyễn, V. H. (2007). Một số phạm trù tình thái chủ yếu trong ngôn ngữ. *Ngôn ngữ*, (219), 14-28.
- Nguyễn, V. H. (2019). Nghiên cứu quán ngữ tình thái từ cách tiếp cận dị thanh. *Khoa học xã hội Việt Nam*, (7), 89-98.
- Pak, A., & Paroubek, P. (2010). Construction d'un lexique affectif pour le français à partir de Twitter. In TALN 2010 (Eds.), *Actes de la 17e conférence sur le Traitement Automatique des Langues Naturelles* (pp. 153-158). ATALA.
- Perrin, L. (2012). Modalisateurs, connecteurs, et autres formules énonciatives. *Arts et Savoirs*, (2), Article 15. <https://doi.org/10.4000/aes.500>
- Rastier, F. (1987). *Sémantique interprétative*. PUF.
- Sionis, C. (2002). Quelques spécificités de la modalisation dans le discours scientifique. *ASP*, (35-36), 45-59.
- Taleb, F. (2020). Étude textométrique du profil modal du genre judiciaire. In *Actes JADT 2020* (pp. 1-12). https://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/JADT2020/jadt2020_pdf/TA_LEB_JADT2020.pdf
- Trương, H. L. (2020). Étude linguistique de la fonction émotive des textes informatifs à propos de la ville de Huế sur les sites touristiques. In V. C. Trần & Đ. S. Phạm (Eds.), *Actes du séminaire: Enseignement/apprentissage du et en français: regards croisés* (pp. 354-369). Université nationale de Hanoi.
- Vetters, C., & Barbet, C. (2015). Les emplois illocutoires de pouvoir. *Lexique*, (22), 171-188.
- Vion, R. (2004). Modalités, modalisations et discours représentés. *Langages*, (156), 96-110.

Sách học tiếng Pháp được khảo sát

Menand, R. (2010). *Le nouveau taxi! 3: Méthode de français*. Livre de l'élève. Hachette.

Phụ lục 1

Danh mục 10 văn bản báo chí bình luận làm ngữ liệu khảo sát ở 10 unités

TT	Văn bản	Tên văn bản	Bài học, đơn vị	Trang
1	Văn bản 1	Colocation Ils ont choisi de partager leur “chez-soi”	Leçon 2, Unité 1	12
2	Văn bản 2	Europass	Leçon 5, Unité 2	20
3	Văn bản 3	20 000 concerts pour la Fête de la musique	Leçon 9, Unité 3	30
4	Văn bản 4	Changer de vie, le syndrome de la chambre d’hôte	Leçon 19, Unité 5	58
5	Văn bản 5	A table	Leçon 23, Unité 6	68
6	Văn bản 6	Télétravail	Leçon 26, Unité 7	80
7	Văn bản 7	Les achats	Leçon 31, Unité 8	92-93
8	Văn bản 8	Louise Brown	Leçon 35, Unité 9	103
9	Văn bản 9	Les Français et les langues	Leçon 42, Unité 11	125
10	Văn bản 10	Loi Hadopi: le coup de gueule de Françoise Hardy	Leçon 47, Unité 12	136-137

Phụ lục 2

Bảng khảo sát chỉ ngôn tình thái

Niveau lexical (...occurrences/ trường hợp)	Niveau syntaxique (...occurrences/ trường hợp)	Niveau discursif (... occurrences/ trường hợp)	Notes .../... mots
Substantifs:	Gérondif:	Opposition:	
Adjectifs:	Constructions impersonnelles:	Concession	
Verbes:	Construction de mise en relief et de définition:	Cause:	
Adverbes:	Nominalisation:	Conséquence:	
Pronoms:	Impératif:	Accentuation:	
	Construction négative (ne...plus, ne..jamais):	Correction/ Rectification:	
	Comparatif:	But:	

		Clôture/conclusion:	
--	--	---------------------	--

Phụ lục 3

Văn bản 7, Leçon 31, *Les achats*, tr. 92-93

Niveau lexical 50	Niveau syntaxique 6	Niveau discursif 7	Notes 63/323 từ
Substantifs: 3 ruée, vague (de clients), temple (de consommation	Gérondif: 1 en voyant le monde	Opposition: 0	
Adjectifs: 16 emprunté (station), grand, majoritaire, chargé, célèbre, déçu, accro, joli, bondé, plébiscité, cher, bas, fort, intéressant, nouveau, avantageux	Constructions impersonnelles: 1 Il faut dire que...	Concession: 3 malgré, quand même, mais	
Verbes, Expressions verbales: 15 afficher, faire de l'oeil, se presser, se ruer, se décourager, aimer, profiter (2 lần), avalier, épuiser, falloir, valoir, sembler, fourmiller,	Construction de mise en relief et de définition	Cause: 2 car, comme	
Adverbes: 13 très (2 lần), largement, déjà (2 lần), encore (2 lần), tôt, plus, patiemment, assez, mieux, moins	Nominalisation/phrase nominale	Conséquence 1 alors	
		But: 1 pour	
Pronoms: 3 certains, la plupart, beaucoup	Impératif	Accentuation	

	Construction négative ne....plus, ne..jamais, neque	Correction/ rectification	
	Comparatif: 4 les prix seront encore plus bas, les boutiques le sont encore plus, ce sera moins la ruée, mieux vaut attendre les soldes	Clôture/conclusion	

Phục lục 4
Văn bản 6, Leçon 26, *Télétravail*, tr. 80

Niveau lexical 17	Niveau syntaxique 9	Niveau discursif 2	Notes 28/242 từ
Substantifs: 2 géant, occasion	Gérondif: 2 En permettant au télétravailleur En évitant	Opposition: 1 mais	
Adjectifs: 5 quelques, heureux, bon, stressé, frustré	Constructions impersonnelles: 1 Il faut absolument que ...	Concession: 0	
Verbes: 5 falloir, avoir peur, souhaiter, exiger, sauter sur...	Construction de mise en relief et de définition: 0	Cause: 0	
Adverbes: 5 bien (mieux), déjà, absolument, bien sur, plus	Nominalisation/phrase nominale: 1 baisse d'impôt	Conséquence: 1 donc	
		But: 0	
Pronoms: 0	Impératif: 0	Accentuation: 0	
	Construction négative, nepas, ne....plus, ne..jamais: 2 Je ne suis pas sûr	Correction/ Rectification: 0	

	ne plus passer des heures		
	Comparatif: 3 la plus heureuse des femmes plus de travail qu'avant de plus en plus stressé	Clôture/conclusion: 0	

Phục lục 5

Văn bản 1, Leçon 2, *Colocation Ils ont choisi de partager leur "chez-soi"*, tr. 12

Niveau lexical (17 trường hợp)	Niveau syntaxique (3 trường hợp)	Niveau discursif (7 trường hợp)	Notes 27/218 từ
Substantifs: 0	Gérondif: 0	Opposition: 0	
Adjectifs: 4 exorbitant même (2 lần), seuls (étudiants)	Constructions impersonnelles: 0	Concession: 0	
Verbes: 8 vouloir, aimer (2 lần) pouvoir (3 lần) confier, penser	Construction de mise en relief et de définition: 2 C'est la vie qui.. Mon plaisir, c'est...	Cause: 1 pour (le même prix)	
Adverbes: 4 bien, plein, plus, souvent	Nominalisation: 0	Conséquence: 1 donc	
Pronoms: 1 tous	Impératif: 0	Accentuation: 1 surtout	
	Construction négative ne....plus, ne... jamais: 0	Correction/ rectification: 3 mais (2 lần), plutôt	

		But: 1 pour (un long voyage)	
	Comparatif: 1 de plus en plus	Clôture/conclusion: 0	

STUDY ON THE USE OF MODALITY MARKERS IN COMMENTARY ARTICLES INCORPORATED IN THE TEXTBOOK *LE NOUVEAU TAXI! 3*

Truong Hoang Le

*University of Foreign Languages, Hue University,
57 Nguyen Khoa Chiem, Hue city, Vietnam*

Abstract: Journalistic texts are frequently used as primary sources for lessons in many textbooks on French teaching and learning. In a written text, the author not only transmits the information to readers but also expresses his/her own attitudes and feelings towards the information with modality markers. There have been a plethora of studies nationally and internationally on the theories and a survey relating to the topic. This paper presents the results of a survey on the use of modality markers in commentary articles incorporated in *Le Nouveau Taxi! 3*. The findings are of significance in assisting students with approaches to use modality markers and in raising their awareness towards the markers' role in identifying the meaning of journalistic texts in French.

Keywords: modality markers, types of modalities, modalities, commentary articles

TỪ LOẠI TIẾNG ĐỨC VÀ CÁC LỖI LIÊN QUAN CỦA SINH VIÊN KHOA NGÔN NGỮ VÀ VĂN HOÁ ĐỨC

Lê Thị Bích Thủy*

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 27 tháng 4 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 5 tháng 8 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 21 tháng 10 năm 2021

Tóm tắt: Trong quá trình giảng dạy tiếng Đức, chúng tôi nhận thấy sinh viên học tiếng Đức tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (ULIS) thường mắc lỗi liên quan tới từ loại của ngôn ngữ này, đặc biệt là các từ loại biến đổi hình thái. Để có một cái nhìn cụ thể hơn về các loại lỗi liên quan và tần suất mắc những lỗi đó, chúng tôi tiến hành khảo sát phân tích, phân loại và thống kê lỗi xuất hiện trong 16 bài thi Viết ở trình độ B1 của sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức, ULIS. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng tỷ lệ mắc lỗi ở tính từ khá cao, chủ yếu do sinh viên không biến đổi hình thái hoặc biến đổi hình thái không đúng đuôi tính từ khi sử dụng tính từ làm định ngữ cho danh từ. Đối với động từ và danh từ, sinh viên mắc lỗi ở phạm trù Số nhiều nhất. Số lỗi mắc phải ở phạm trù Ngôi của động từ cũng không phải ít. Đối với đại từ, quán từ và danh từ, phạm trù Cách cũng gây không ít khó khăn cho sinh viên. Dựa trên những kết quả nghiên cứu này, giáo viên dạy thực hành tiếng Đức cũng như những nhà nghiên cứu giảng dạy tiếng Đức có thể có những cách xử lý phù hợp về mặt giáo học pháp và từ đó giúp sinh viên tránh mắc lỗi cũng như khắc phục được các lỗi liên quan.

Từ khóa: loại hình học, từ loại, lỗi

1. Đặt vấn đề

Việc phân loại từ của một ngôn ngữ đã được quan tâm từ rất lâu, thậm chí từ trước công nguyên. Platon và Aristoteles đã đưa ra những khái niệm đầu tiên về các lớp từ; sau đó, Trax là người xây dựng hệ thống gồm 8 từ loại mà cho đến nay vẫn được xem là cơ sở để phân loại các lớp từ của tiếng Đức (xem Römer, 2006, tr. 43). Là một phần quan trọng của ngữ pháp nên từ loại của tiếng Đức đã được nhiều nhà ngôn ngữ học Đức nghiên cứu như Zifonun và cộng sự (1997), Gross (1998), Ramer (2000), Helbig

và Buscha (2001), Ernst (2005), Bergmann và cộng sự (2005), Römer (2006), Kessel và Reimann (2010), Duden Grammatik (2016), hay trong các bài báo của Raster (2001), Siemund (2011), v.v.

Xuất phát từ kinh nghiệm giảng dạy, chúng tôi thấy rằng sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hoá Đức, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (từ đây viết tắt là ULIS), thường mắc các lỗi liên quan tới từ loại, đặc biệt từ loại biến đổi hình thái như động từ, danh từ, tính từ, v.v.¹ Nếu xét tình hình nghiên cứu về các loại lỗi của người Việt khi học tiếng Đức, thì trong thời

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: lethibichthuy78@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4680>

¹ Điều này có một phần nguyên nhân là do tiếng Việt vốn là ngôn ngữ thứ nhất của sinh viên ULIS không biến đổi hình thái, tiếng Việt thuộc loại hình ngôn ngữ đơn lập, trong khi tiếng Đức thuộc loại hình ngôn ngữ hoà kết tổng hợp (T. G. Nguyễn, 1997; Mai, 2013).

gian gần đây đã có một số nghiên cứu về lỗi như lỗi sử dụng liên từ trong các bài thi của sinh viên tiếng Đức trình độ A1-A2 (Hò, 2019), lỗi giao thoa trong bài viết/bài thi của sinh viên (Trần, 2019; Trịnh & Nguyễn, 2019), lỗi dịch thuật trong cặp ngôn ngữ Đức-Việt của sinh viên (Luu, 2019), lỗi “sử dụng câu phức trong bài thi của sinh viên tiếng Đức trình độ B1-B2” (Lê, 2020, tr. 87), v.v., song vẫn chưa có một công trình nào nghiên cứu lỗi về từ loại của người học tiếng Đức.

Trong cuốn “Fehler und Fehlerkorrektur” (1998, tr. 19-23), Kleppin đã tổng hợp mười định nghĩa khác nhau về lỗi. Các định nghĩa đó đều chứa đựng cũng như thể hiện một quan điểm khác nhau về phạm trù *Lỗi*. Dựa trên hai câu hỏi: “Tại sao ta xác định điều gì đó là lỗi” và “mục đích của việc đó là gì”, tác giả đã xếp mười định nghĩa theo năm tiêu chí: đúng (Korrektheit), dễ hiểu (Verständlichkeit), phù hợp với ngữ cảnh (Situationsangemessenheit), các tiêu chí phụ thuộc vào giờ học² (Unterrichtsabhängige Kriterien) và sự uyển chuyển/linh hoạt và liên quan tới người học (Flexibilität und Lernerbezogenheit). Nghiên cứu này quan tâm tới lỗi hình thái học và vì vậy lỗi được hiểu “là sự lệch chuẩn ngôn ngữ” cũng như “là sự sai lệch so với hệ thống ngôn ngữ” (Kleppin, 1998, tr. 19). Đây là hai trong số ba định nghĩa được Kleppin xếp theo tiêu chí *Đúng*.

Mục tiêu của nghiên cứu này là xác định được những lỗi mà sinh viên của ULIS thường mắc khi dùng động từ, danh từ, tính từ, đại từ và quán từ tiếng Đức, chỉ ra tần suất mắc những lỗi đó cũng như phân loại các lỗi đó theo phạm trù của từng từ loại. Để đạt được mục tiêu nghiên cứu trên, chúng tôi khảo sát 16 bài thi môn Viết trình độ B1 của sinh viên ULIS, cụ thể dùng phương pháp định tính và định lượng để giải quyết vấn đề.

Những mục tiêu trên nhằm hướng tới mục đích giúp cho giáo viên dạy tiếng Đức cũng như những nhà nghiên cứu giảng dạy tiếng Đức có thể có những cách xử lý phù hợp về mặt giáo học pháp và từ đó giúp người Việt học tiếng Đức nói chung và sinh viên ULIS nói riêng bớt gặp khó khăn hơn trong quá trình thụ đắc tiếng Đức.

Bài viết này được mở đầu với phần lý thuyết giới thiệu về từ loại nhìn từ góc độ loại hình học ngôn ngữ cũng như các đặc điểm loại hình của từ loại tiếng Đức xét theo tiêu chí hình thái, cú pháp và ngữ nghĩa. Sau đó là phần giới thiệu phương pháp nghiên cứu được sử dụng để giải quyết câu hỏi nghiên cứu. Kết quả nghiên cứu sẽ được trình bày cuối cùng, bao gồm tần suất mắc lỗi của sinh viên khi dùng các từ loại biến đổi hình thái như động từ, danh từ, tính từ, đại từ và quán từ và phân loại lỗi theo phạm trù từ loại.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Từ loại nhìn từ góc độ loại hình học ngôn ngữ

Theo Hockett (1958), từ loại là “các lớp từ có chung những đặc điểm về mặt hình thái hay cú pháp hoặc cả hai. Hệ thống từ loại của một ngôn ngữ là sự phân loại tất cả các từ dựa trên những tương đồng và khác biệt về khả năng biến hình và thái độ cú pháp” (dẫn theo H. C. Nguyễn, 2014). Quan điểm tương tự có thể thấy ở Römer (2006, tr. 52) khi tác giả này định nghĩa từ loại là các lớp từ có chung các đặc điểm ngữ pháp. DeLancey (1997, dẫn theo Lehmann 2005, tr. 3) cho rằng từ loại là các hiện tượng ngữ pháp và theo đó chúng không có tính phổ niệm mà có tính đặc thù ngôn ngữ.

Việc phân biệt từ loại và số lượng từ cần phải dựa trên một số tiêu chí nhất định (Siemund, 2011, tr. 185). Theo Anward và Stassen (1997, dẫn theo Award, 2001, tr. 726),

² Theo tiêu chí này, lỗi được hiểu là: 1. Điều vi phạm các quy tắc ghi trong giáo trình hoặc vi phạm các quy tắc ngữ pháp, 2. Điều mà giáo viên coi là sai, 3. Điều vi phạm những gì được giáo viên coi là chuẩn mực.

từ loại được nhận diện dựa theo các tiêu chí ngữ âm, hình thái, cú pháp và ngữ nghĩa. Khi phân loại các lớp từ trong tiếng Đức, các nhà ngôn ngữ học sử dụng các tiêu chí ngữ nghĩa, hình thái học, cú pháp (Helbig & Buscha, 2001, tr. 19), hay cả tiêu chí dụng học³ (Römer, 2006, tr. 44). Tuy nhiên, Römer (2006, tr. 47) lưu ý: tùy theo loại hình ngôn ngữ mà một trong các tiêu chí trên có thể đóng vai trò quyết định trong việc phân loại lớp từ. Ví dụ, đối với các ngôn ngữ Ấn-Âu vốn có sự biến đổi hình thái của từ (như tiếng Đức) thì tiêu chí hình thái rất quan trọng, nhưng đối với các ngôn ngữ khác (như tiếng Trung, tiếng Việt vốn là ngôn ngữ thanh điệu) thì các tiêu chí khác mới được sử dụng.

Dưới đây, bài viết sẽ trình bày ngắn gọn về các loại hình ngôn ngữ gắn với các tiêu chí nhận diện từ loại, cụ thể là hai tiêu chí hình thái và cú pháp vốn được Römer (2006, tr. 52) khẳng định là hai đặc điểm chính được sử dụng khi phân loại từ.

Theo cách tiếp cận của **Loại hình học hình thái**, trên thế giới có hai loại hình ngôn ngữ là các ngôn ngữ có từ loại (chính là các ngôn ngữ biến hình) và các ngôn ngữ không có từ loại (các ngôn ngữ không biến hình) (xem H. C. Nguyễn, 2014). Tuy nhiên, quan điểm này đã vấp phải khá nhiều chỉ trích.

Theo cách tiếp cận của **Loại hình học cú pháp**, việc xác định các từ loại như động từ, danh từ, tính từ hay trạng từ chủ yếu dựa vào “chức năng cú pháp điển hình”, ví dụ: động từ là từ độc lập làm vị tố, danh từ là từ độc lập làm bổ tố, tính từ là từ độc lập làm định tố, còn trạng từ (Adv) là từ độc lập làm trạng tố (H. C. Nguyễn, 2014).

Trong cuốn *Bài giảng về Loại hình học* của H. C. Nguyễn (2014), ngôn ngữ thế giới được chia thành ba loại khi xét theo cách tiếp cận Loại hình học cú pháp:

- *Loại hình các ngôn ngữ có phạm trù từ loại linh hoạt về chức năng*: loại này gồm

hai kiểu phân bố từ loại là: một từ đa loại (tức là một từ vừa mang chức năng của một động từ, vừa mang chức năng của một danh từ, chức năng của một tính từ và trạng từ) và hai từ loại (từ loại thứ nhất là động từ, từ loại thứ hai là danh từ/ tính từ/ trạng từ).

- *Loại hình các ngôn ngữ có phạm trù từ loại chuyên biệt*: có ba kiểu phân bố từ loại: các ngôn ngữ có động từ, danh từ, tính từ/ trạng từ; các ngôn ngữ có động từ, danh từ, tính từ, trạng từ; các ngôn ngữ có động từ, danh từ và tính từ.

- *Loại hình các ngôn ngữ có phạm trù từ loại nghiêm ngặt*: các ngôn ngữ chỉ có một hoặc hai phạm trù từ loại. Có hai kiểu phân bố từ loại là: các ngôn ngữ chỉ có động từ và danh từ; các ngôn ngữ chỉ có động từ.

Theo cách tiếp cận của **Loại hình học hình thái-cú pháp** về từ loại, việc phân loại từ loại dựa vào tiêu chí hình thái và tiêu chí cú pháp (Tallermann, 1998, dẫn theo H. C. Nguyễn, 2014). Theo đó, ngôn ngữ thế giới được chia thành ngôn ngữ biến hình (có phạm trù từ loại mang đặc trưng hình thái) và ngôn ngữ không biến hình (có phạm trù từ loại mang đặc trưng cú pháp). Như vậy, từ loại vừa mang tính phổ niệm, vừa mang tính loại hình.

2.2. Đặc điểm loại hình của từ loại tiếng Đức

Khi phân loại từ loại, phần lớn các nhà ngôn ngữ chủ yếu dựa vào hai tiêu chí là tiêu chí hình thái và tiêu chí cú pháp.

2.2.1. Tiêu chí hình thái

Các đặc trưng cơ bản của loại này là sự biến đổi hình thái và hình thức biến hình. Việc biến đổi hình thái chính là dấu hiệu loại hình của các ngôn ngữ Ấn-Âu và đặc biệt là của tiếng Đức (Gross, 1998). Đây là sự biến đổi hình thức của từ nhằm diễn đạt ý nghĩa ngữ pháp. Chỉ có các từ thuộc một số loại nhất định mới có đặc trưng biến hình, trong

³ Thay vì tiêu chí dụng học, Siemund (2011, tr. 185) sử dụng khái niệm *yếu tố chức năng*.

khi đó, các từ khác chỉ xuất hiện ở một dạng khi sử dụng trong câu.

Từ loại tiếng Đức hiện đại được phân thành từ loại có sự biến đổi hình thái và từ loại không có sự biến đổi hình thái (Bergmann và cộng sự, 2005; Römer, 2006).

Từ loại có sự biến đổi hình thái: gồm danh từ, động từ, tính từ, quán từ và đại từ. Dưới đây là nội dung về danh từ, động từ và tính từ vốn là ba từ loại chính trong ngôn ngữ.

- ❖ Trong tính biến hình của **danh từ**, tiếng Đức phân biệt các phạm trù ngữ pháp (dẫn theo Gross, 1998):

Giống: giống đực, giống trung và giống cái

Cách: chủ cách, sở hữu cách, tặng cách và đối cách

Số: số ít và số nhiều

Giống của danh từ có thể thấy rõ thông qua quán từ cũng như đại từ khi xuất hiện ở hình thức biến đổi hình thái. Nhờ đánh dấu cách mà quan hệ giữa các từ sẽ trở nên rõ ràng (Römer, 2006) (Ví dụ: *der Computer* - máy tính - là danh từ giống đực)

Dạng số nhiều của danh từ tiếng Đức được cấu tạo từ nhiều phương tiện khác nhau, ví dụ có thể thêm -e, -n, -en, -er hoặc -s, v.v. (như *der Tisch* - *die Tische* - cái bàn)

Tiếng Đức có bốn cách và có thể nhận ra thông qua quán từ. Dưới đây là bảng giới thiệu ba loại biến đổi hình thái của danh từ theo cách (Gallmann & Sitta, 1996, tr. 55, dẫn theo Römer, 2006).

Hình thức của danh từ không biến đổi	thái ở sở hữu cách (sở hữu cách), ví dụ: <i>der Tante</i> ⁴ (của dì)
--------------------------------------	---

Hình thức của danh từ thêm -s	thái Danh từ có đuôi -es/-s ở sở hữu cách (sở hữu cách), ví dụ: <i>des Kindes</i> (của con), <i>des Onkels</i> (của chú)
-------------------------------	--

Hình thức của danh từ thêm -n	thái Danh từ có đuôi -en/-n ở sở hữu cách (sở hữu cách), ví dụ: <i>des Menschen</i> (của con người), <i>des Angestellten</i> (của nhân viên)
-------------------------------	--

- ❖ Trong tính biến hình của **động từ**, tiếng Đức phân biệt các phạm trù ngữ pháp:

Ngôi: ngôi thứ nhất, ngôi thứ hai và ngôi thứ ba

Số: số ít và số nhiều

Thức: thức thực, thức giả định và mệnh lệnh thức

Thời: hiện tại, quá khứ Perfekt, quá khứ Präteritum, quá khứ Plusquamperfekt, tương lai I, tương lai II

Thể: chủ động và bị động

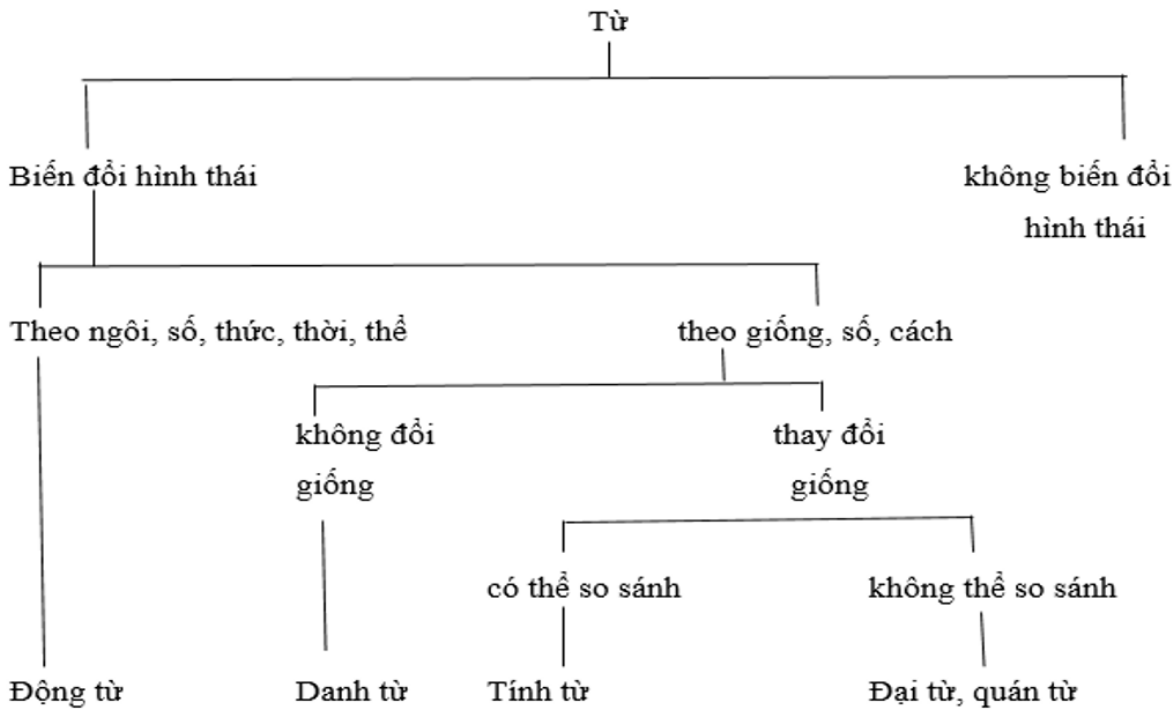
Các hình vị biến đổi hình thức ở động từ thể hiện ngôi, số, thức, thời và thể.

- ❖ Trong tính biến hình của **tính từ**, tiếng Đức phân biệt các phạm trù ngữ pháp: không so sánh, so sánh hơn và so sánh nhất.

Có một số trường hợp ngoại lệ của tính từ, ví dụ: một số tính từ không có dạng so sánh (như: *heilbar* - có thể chữa được), không biến đổi hình thái và cũng không có dạng so sánh (như các từ chỉ màu sắc: *lila* - tím, *rosa* - hồng).

Việc phân chia các từ loại có sự biến đổi hình thái có thể thấy rõ trong bảng sau của W. Flämig (dẫn theo Bergmann và cộng sự, 2005):

⁴ *die Tante* ở chủ cách được biến đổi thành *der Tante* ở sở hữu cách.



Tuy nhiên, Bergmann và cộng sự (2005) cũng lưu ý rằng không phải tất cả các từ thuộc về một từ loại đều mang tất cả các đặc điểm của từ loại đó. Ví dụ ở nhóm tính từ, có những tính từ không có dạng thức so sánh (như: *tot* - chết); hay một số danh từ chỉ tồn tại ở dạng số ít (như *Hitze* - sức nóng, *Treue* - sự chung thủy), hoặc một số danh từ chỉ tồn tại ở dạng số nhiều (như *Eltern* - bố mẹ, *Masern* - bệnh sởi).

2.2.2. Tiêu chí cú pháp

Tiêu chí cú pháp dựa vào khả năng kết hợp với các từ loại/đơn vị ngôn ngữ khác trong câu hoặc đặc điểm về mặt cú pháp. Theo Kessel và Reimann (2010), trong khi tiêu chí hình thái thường được áp dụng đối với từ loại biến đổi hình thái thì tiêu chí cú pháp thường được áp dụng đối với các từ loại không biến đổi hình thái. Tuy nhiên, hai tác giả này cũng lưu ý là để phân biệt các từ loại thì chỉ dựa theo một tiêu chí là chưa đủ.

Bergmann và cộng sự (2005) cho rằng: các từ không biến đổi hình thái là các từ tình thái, trạng từ, giới từ, liên từ và hư từ/ tiểu từ. Những từ có giá trị của một câu, làm thay đổi mức độ giá trị của toàn bộ câu,

được gọi là từ tình thái.

Ví dụ: *Ist Thomas krank?* (Thomas ốm à?) - *Vermutlich*. (Có lẽ vậy.)

Những từ có giá trị của một thành phần câu nhưng không có giá trị của một câu, không có chức năng thay đổi mức độ giá trị của cả câu, thì được gọi là trạng từ.

Ví dụ: *Sie geht vormittags zur Arbeit*. (Sáng nào cô ấy cũng đi làm.)

Những từ không biến đổi hình thái và không có giá trị của thành phần câu thì sẽ được phân ra nhỏ hơn xét theo đặc trưng của thành phần bổ sung có được thêm vào hay không. Nếu từ có đặc trưng trên và yêu cầu về cách, thì đó là giới từ. Những từ mang đặc trưng của phần bổ sung nhưng không yêu cầu về cách được gọi là liên từ. Chúng liên kết các thành phần câu, các bộ phận câu hoặc các câu với nhau. Hư từ là từ không biến đổi hình thái, cũng không có giá trị của một câu, không có đặc trưng của một thành phần bổ sung, chúng có chức năng thay đổi mệnh đề. Sự khác biệt về chức năng cú pháp được xem là cơ sở phân chia các từ loại không biến đổi hình thái.

Theo khả năng kết hợp với các từ

loại/đơn vị ngôn ngữ khác trong câu, ví dụ có thể phân biệt giới từ, liên từ và trạng từ. Ví dụ: giới từ đứng trước danh từ, liên từ đứng trước một câu, còn trạng từ có thể đứng trực tiếp trước động từ được chia theo ngôi. Tuy vậy, việc phân loại từ loại theo khả năng kết hợp với các từ loại/đơn vị ngôn ngữ khác trong câu đối với một số từ sẽ không cho kết quả rõ ràng. Ví dụ: *seit, während* và *bis* khi kết hợp với danh từ thì sẽ là giới từ, nếu đứng trước một câu thì sẽ là liên từ.

Liên quan tới đặc điểm về mặt cú pháp, có thể xét từ loại theo các chức năng sau đây:

- Đại diện cho câu (như trạng từ) (Römer, 2006):

Ví dụ: *Morgen vielleicht, er kommt morgen zu Besuch.* (Có thể là ngày mai, ngày mai anh ta sẽ tới thăm.) → *Es ist möglich, dass er morgen zu Besuch kommt.*

- Đại diện cho một nhóm từ: trong nhóm này có động từ, danh từ, tính từ và trạng từ

Ví dụ: *Ich esse gern Pizza.* (Tôi thích ăn Pizza.)

- Từ chức năng (Funktionsträger): không thể đứng độc lập đại diện cho cả câu, cũng không thể là một thành phần trong câu (ví dụ: hư từ, từ đệm hoặc trợ từ).

Ví dụ: *Fast ein Jahr schreibt sie ihren Eltern keinen Brief.* (Gần một năm cô ấy không viết thư cho bố mẹ.)

Trong công trình của mình, Römer (2006) đã nêu rất cụ thể chức năng của từng từ loại. Nói về chức năng cú pháp, tính từ có nhiều chức năng khác nhau, ví dụ: làm định ngữ (trong trường hợp này, tính từ sẽ bị biến đổi hình thái, việc chia đuôi tính từ phụ thuộc vào cách, số và giống của danh từ), làm rõ nghĩa hơn cho tính từ khác (xuất hiện trong ngữ tính từ), làm đồng vị (đứng sau danh từ, xuất hiện trong ngữ danh từ), làm vị tố cho

danh từ (xuất hiện ở ngữ động từ), làm vị tố cho tân ngữ đối cách (xuất hiện trong ngữ động từ), làm vị tố cho tân ngữ dạng tặng cách (xuất hiện trong ngữ động từ) và làm trạng từ.

2.2.3. Tiêu chí ngữ nghĩa

Ngoài tiêu chí hình thái và cú pháp, từ còn được phân loại theo **tiêu chí ngữ nghĩa**⁵ (xem Bergmann và cộng sự, 2005; Ernst, 2005; Kessel & Reimann, 2010). Về mặt ngữ nghĩa, mỗi từ loại được phân thành các nhóm nhỏ hơn (Kessel & Reimann, 2010):

- Danh từ chỉ được phân ra thành các nhóm: danh từ tên riêng (như *Paul, Donau*); danh từ chỉ tên chung của sự vật/hiện tượng (gồm danh từ cụ thể như *Hund* - con chó; danh từ trừu tượng như *Freundlichkeit* - sự thân thiện, từ chỉ quá trình như *Auszahlung* - việc thanh toán, trạng thái như *Krieg* - chiến tranh)

- Động từ được phân ra thành các nhóm: động từ chỉ hoạt động (như *singen* - hát), chỉ quá trình (như *einschlafen* - chìm vào giấc ngủ), chỉ trạng thái (như *stehen* - đứng)

- Tính từ là những từ chỉ đặc điểm/tính chất, ví dụ: *schön* - đẹp, *schnell* - nhanh.

- Đại từ: xét về ngữ nghĩa, đại từ được chia thành: đại từ nhân xưng (như *ich* - tôi); đại từ chỉ định (như *dieser* - cái này); đại từ sở hữu (như *mein* - của tôi); đại từ nghi vấn (như *was* - cái gì); đại từ phản thân (như *sich*); đại từ liên hệ (như *welcher* - cái mà); đại từ không xác định (như *alle* - tất cả).

- Trạng từ bao gồm các nhóm: trạng từ chỉ thời gian (như *gestern* - hôm qua); trạng từ chỉ địa điểm (như *dort* - ở đó); trạng từ chỉ tình thái (như *größtenteils* - phần lớn); trạng từ chỉ nguyên nhân (như *deshalb* - vì vậy); trạng từ phủ định (như *nicht* - không);

⁵ Römer (2006) thậm chí còn nêu cả **tiêu chí dụng học**, song không giới thiệu gì về cách phân loại từ vựng theo tiêu chí này.

trạng từ về số (như *erstens* - thứ nhất).

- Giới từ bao gồm: giới từ chỉ thời gian (như *während* - trong khi); chỉ địa điểm (như *in* - trong); chỉ tình thái (như *gemäß* - theo như); chỉ nguyên nhân (như *wegen* - vì).

3. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết này sử dụng phương pháp tổng hợp, phân tích và thủ pháp thống kê. Xuất phát từ đối tượng nghiên cứu là lỗi về từ loại tiếng Đức của sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hoá Đức tại ULIS, trước hết tác giả tổng hợp các tài liệu nói về từ loại nói chung cũng như đặc điểm loại hình của từ loại tiếng Đức nói riêng. Trong phần nghiên cứu khảo sát, 16 văn bản viết tay (bài thi) Viết (dạng pdf) Phần 1 trình độ B1⁶ của sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức - ULIS được sử dụng làm dữ liệu nghiên cứu. Đây là một phần của Khối liệu người học VIELKO - một sản phẩm của ULIS được xây dựng từ năm 2017. VIELKO hiện có 100 văn bản viết tay bài thi môn Viết trình độ B1, song do tính chất của nghiên cứu này là khảo sát và do việc phân tích và phân loại lỗi của năm từ loại tiếng Đức đòi hỏi sự tỉ mỉ nên chỉ có 16/100 bài được lựa chọn ngẫu nhiên để làm ngữ liệu nghiên cứu. Khối liệu VIELKO có các bài viết từ A1 đến C1, song chúng tôi chỉ chọn các bài viết thuộc trình độ B1 để nghiên cứu. Lý do của sự lựa chọn này là: theo khảo sát giáo trình *Motive* A1-B1 vốn được dùng để giảng dạy tại ULIS, sinh viên đã được học các hiện tượng ngữ pháp

liên quan tới năm từ loại được nghiên cứu trong bài này và như vậy, về lý thuyết họ sẽ phải có khả năng áp dụng các hiện tượng ngữ pháp liên quan để viết luận.

Sau khi đã lựa chọn 16 bài viết của sinh viên từ Khối liệu người học VIELKO, tác giả bài viết thống kê tổng số từ của mỗi bài viết cũng như số lượt động từ, danh từ, tính từ, đại từ và quán từ xuất hiện trong những bài viết đó để thấy được tỉ lệ lỗi. Bước tiếp theo, tác giả tìm, phân tích và phân loại lỗi theo từng phạm trù tùy theo từ loại, ví dụ: nếu xuất hiện lỗi động từ, lỗi đó sẽ được phân loại theo ngôi, thời, thể, thức và số.

4. Kết quả nghiên cứu

Dưới đây là một số thống kê về ngữ liệu nghiên cứu:

Trong 16 bài thi, bài viết có lượng từ nhiều nhất là 116 từ và ít nhất là 59 từ. 5 bài viết có độ dài từ 100-116 từ, 6 bài viết có 80-99 từ và 6 bài ít hơn 80 từ. Tổng số từ trong toàn bộ 16 bài viết là 1390. Cũng theo thống kê, sinh viên dùng 290 động từ, 319 danh từ, 66 tính từ, 149 đại từ và 125 quán từ. Có thể thấy lượng động từ và danh từ được sử dụng nhiều gấp gần 5 lần tính từ, gấp khoảng hai lần đại từ và gần ba lần quán từ. Tuy số lượng tính từ được dùng ít nhất nhưng tỷ lệ mắc lỗi lại cao nhất, thậm chí gấp ba số lỗi ở các từ loại động từ, danh từ và đại từ. Tổng số lỗi của năm từ loại được nghiên cứu là 77, chiếm hơn 8% số lượng từ được sinh viên dùng trong bài viết.

Bảng 1

Tổng quan về số lỗi theo từng từ loại

Từ loại	Số lượng từ	Số lỗi	% (lỗi so với số lượng từ)
Động từ	290	21	7,24%
Danh từ	319	19	6%
Tính từ	66	12	18,2%
Đại từ	149	9	6,04%

⁶ Yêu cầu của bài thi như sau: sinh viên cần nêu quan điểm của mình về vấn đề “Những người không có kiến thức về máy tính có cơ hội trong cuộc sống hay không?” với khoảng 80 từ.

Quán từ	125	16	12,8%
Tổng	949	77	8,11%

Tiếp theo là những phân tích cụ thể về tình trạng mắc các lỗi liên quan tới năm từ loại đã liệt kê ở Bảng 1. Ở đây, chúng tôi muốn nhấn mạnh: nghiên cứu này chỉ quan tâm tới lỗi về từ loại, cụ thể là lỗi liên quan tới động từ (gồm: ngôi, thời, thể, thức, số), danh từ (giống, số, cách), tính từ (không so sánh, so sánh hơn, so sánh nhất và chia đôi

4.1. Từ loại Động từ

Bảng 2

Lỗi liên quan tới Động từ

Số động từ	Số lỗi theo từng phạm trù					Tổng số lỗi	%
	Ngôi	Số	Thời	Thể	Thức		
290	5	15	1	0	0	21	7,24%

Trong số 290 động từ xuất hiện ở 16 bài viết của sinh viên, có 21 động từ mắc các lỗi liên quan tới Ngôi, Số, Thức và Thể. Như vậy, số lỗi liên quan tới động từ chiếm hơn 7% so với lượng động từ được sử dụng. Sinh viên mắc lỗi nhiều nhất ở phạm trù Số (15/21), sau đó tới phạm trù Ngôi (5/21). Trong khi đó, số lỗi thuộc về phạm trù Thời chỉ là 1/21 - một con số rất nhỏ. Không có lỗi nào liên quan tới Thể và Thức. Sinh viên chủ yếu viết câu ở thể chủ động, chỉ có hai câu bị động xuất hiện trong 16 bài viết và cả hai câu đó đều được dùng đúng. Cả 16 bài viết đều không dùng thức giả định, chỉ dùng thức thực và không sinh viên nào mắc lỗi liên quan.

Dưới đây là những phân tích cụ thể về lỗi ở từng phạm trù của từ loại Động từ:

8/16 sinh viên mắc lỗi liên quan tới phạm trù Số. Bài viết mắc nhiều lỗi nhất là 4 lỗi (hai bài), sau đó tới bài viết có 2 lỗi (một bài). 5 bài viết khác chỉ có một lỗi thuộc phạm trù này. Một điều đặc biệt ở đây là có tới 7 bài mắc lỗi động từ liên quan tới danh từ số nhiều *Computerkenntnisse*, tổng số lỗi là 10 (ví dụ: *Computerkenntnisse ist/hilft/bringt*). Riêng ở bài viết số 36 thì cả

tính từ), đại từ (chia theo cách, các đại từ nhân xưng/sở hữu/phản thân/liên hệ/chỉ định) và quán từ (chia theo cách, thừa/thiếu quán từ). Những lỗi thuộc về trật tự từ hay việc sinh viên có dùng từ phù hợp với ngữ cảnh hay không đều không thuộc phạm vi nghiên cứu của bài viết.

4 lỗi mà sinh viên mắc phải đều là do dùng động từ ở dạng số ít dành cho danh từ số nhiều *Computerkenntnisse* (*Computerkenntnisse ist/hilft*) Căn cứ vào việc hai động từ *sein* và *helfen* được chia theo ngôi thứ ba, số ít rất đúng ngữ pháp, nên chúng tôi suy ra lý do mắc lỗi của tác giả bài viết số 36 như sau: sinh viên này cho rằng danh từ trên là một danh từ số ít. Cũng tương tự như vậy là trường hợp của danh từ *Menschen*. Có thể nghĩ rằng danh từ này ở ngôi thứ ba số ít hoặc nhớ nhầm cách chia động từ đối với danh từ số nhiều nên một sinh viên đã chia động từ *haben* thành *hat* (*Menschen hat*). Bên cạnh đó, hai sinh viên không phân biệt được khi dùng *man* phải chia động từ theo ngôi số ba số ít, chứ không phải chia theo ngôi thứ ba số nhiều (lỗi: *man benutzen*, *man bleiben*, *man schreiben*, đúng phải là *man benutzt*, *man bleibt* và *man schreibt*).

Nói về phạm trù Ngôi, chỉ có 4/16 bài viết mà sinh viên mắc phải lỗi liên quan. Trong số đó, bài viết số 36 có nhiều lỗi ở phạm trù này nhất (2 lỗi). Các bài viết còn lại đều có 1 lỗi. Các lỗi mà sinh viên này mắc phải là: *es benutz*, *du brauchst*, *man hast* và

du muss. Ở đây, sinh viên đã không chú ý tới việc chia ngôi thứ ba số ít trong tiếng Đức phải có -t ở cuối (lỗi *es benutz*), ngôi thứ hai số ít phải có -(s)t ở cuối (lỗi *du muss, du braucht*, đúng là *du musst, du brauchst*). Ngoài ra, sinh viên cũng lẫn lộn giữa việc chia ngôi thứ ba số ít với ngôi thứ hai số ít (lỗi *man hast*, đúng phải là *man hat*).

Ở phạm trù Thời, sinh viên phần lớn dùng thời hiện tại. Duy nhất có một câu mà theo phỏng đoán của chúng tôi (nhờ ngữ cảnh) sinh viên muốn thể hiện thời tương lai nhưng lại sử dụng động từ *wurden* ở thời quá khứ: *Der Robot wurden [...] machen* (đúng phải là *Der Roboter wird [...] machen*).

4.2. Từ loại Danh từ

Phần Cơ sở lý luận đã đề cập tới các phạm trù của Danh từ là Giống, Số và Cách. Tuy nhiên, phạm trù Giống sẽ không xuất hiện ở Bảng 3 mà sẽ được lồng vào phân tích ở phần trình bày về Quán từ. Lý do của việc sắp xếp này là: quán từ là từ loại thể hiện giống của danh từ và khi quán từ kết hợp với danh từ, ta sẽ có cụm danh từ. Nếu người học nhớ sai giống của danh từ thì sẽ mắc lỗi quán từ, hay nói cách khác, lỗi sai về giống thể hiện ở quán từ.

Bảng 3

Lỗi liên quan tới Danh từ

Số danh từ	Số lỗi theo từng phạm trù		Tổng số lỗi	%
	Số	Cách		
319	15	4	19	6%

Theo thống kê, sinh viên mắc 19 lỗi về danh từ trong số 319 danh từ họ sử dụng. Như vậy, tỷ lệ mắc lỗi của từ loại Danh từ là 6%. Ở phạm trù Số xuất hiện nhiều lỗi nhất (15 lỗi). Có tới 10 sinh viên mắc lỗi liên quan tới phạm trù này, trong đó năm sinh viên không viết dạng thức số nhiều của danh từ *Chance* (cơ hội) mặc dù trước danh từ này họ dùng các đại từ đồng thời là số đếm như *viele, einige, mehr, wenige*. Ngoài danh từ

Chance thì sinh viên cũng mắc lỗi tương tự đối với danh từ *Beruf, Gruß* và *Information*, tức là sinh viên vẫn để hai danh từ này ở dạng số ít dù dùng với *viele* (nhiều). Trong những trường hợp khác, sinh viên biết là phải dùng danh từ ở dạng số nhiều nhưng lại viết sai dạng thức số nhiều của danh từ đó: *viele Arbeite* (đúng là *viele Arbeiten*), *Werken* (đúng là *Werke*). Điều này được chúng tôi suy luận dựa vào việc sinh viên sử dụng đại từ *viele* (nhiều) trong câu; *viele* vốn được dùng trước danh từ ở dạng số nhiều. Ở hai bài viết, lẽ ra cần dùng danh từ ở số ít thì sinh viên lại viết danh từ ở số nhiều: *Ich bin die Meinungen* (đúng là *Ich bin der Meinung*), *meine Meinungen nach* (đúng là *meiner Meinung nach*), *im Netzwerke* (đúng là *im Netzwerk*).

So với phạm trù Số, sinh viên mắc lỗi ở phạm trù Cách ít hơn rất nhiều (4 lỗi). Mặc dù trong bài viết của mình sinh viên sử dụng cả bốn Cách (chủ cách, tặng cách, đối cách và sở hữu cách), song họ chỉ mắc phải lỗi ở tặng cách. Ở ba bài viết, sinh viên đều sai một lỗi giống nhau. Tuy họ đã viết đúng danh từ ở dạng số nhiều song lại không thêm “-n” vào sau danh từ đó khi dùng nó ở sau giới từ đi với tặng cách: *obwohl wir in den zwei Ländern sind* (đúng là *obwohl wir in zwei Ländern sind*), *mit Leute* (đúng là *mit Leuten*), *Mangel an Computerkenntnisse* (đúng là *Mangel an Computerkenntnissen*). Ở một bài viết khác, sinh viên vừa không viết danh từ ở số nhiều, vừa không xác định đúng cách của danh từ đó: *in andere Beruf braucht man Computerkenntnisse* (đúng là *in anderen Berufen braucht man Computerkenntnisse*). Theo quy tắc ngữ pháp, khi đã sử dụng đại từ *andere* cùng với một danh từ và trước đại từ đó không có quán từ thì danh từ đi sau *andere* phải ở dạng số nhiều, tuy nhiên trong trường hợp trên đây sinh viên vẫn để *Beruf* theo dạng thức số ít.

4.3. Từ loại Tính từ

Bảng 4

Lỗi liên quan tới Tính từ

Số tính từ	Số lỗi theo từng loại				Tổng số lỗi	%
	Không so sánh	So sánh hơn	So sánh nhất	Chia đuôi tính từ		
66	0	2	0	10	12	18,2%

Với 12 số lỗi tính trên tổng số 66 tính từ được sử dụng trong 16 bài viết, có thể thấy tỷ lệ lỗi mà sinh viên mắc phải ở từ loại Tính từ (18,2%) cao hơn hẳn so với từ loại Động từ và Danh từ. Số lượng tính từ mà sinh viên dùng trong các bài viết cũng rất ít, nhiều nhất là 7 (ở hai bài), sau đó là 6 (ở ba bài). Ở phần lớn các bài còn lại tính từ chỉ xuất hiện 5 lần, 3 lần hoặc thậm chí 1 lần, cá biệt còn có một bài không dùng một tính từ nào.

Theo kết quả phân tích, sinh viên không mắc lỗi khi dùng tính từ ở dạng không so sánh. Do sinh viên không sử dụng tính từ ở dạng so sánh nhất nên ở phần này số lỗi cũng là 0. 4/16 bài dùng tính từ ở dạng so sánh hơn và hai bài trong số đó mắc lỗi. Ở bài thứ nhất, sinh viên mắc lỗi do thêm dấu ì vào nguyên âm “u” của tính từ *selbstbewusst*: *Außerdem werden die Leute selbstbewüssster*. Trong khi đó, ở bài còn lại sinh viên viết *entwickler* (*denn die Technologie ist jeden Tag entwickler*) để thể hiện rằng “Công nghệ mỗi ngày một phát triển hơn” (Câu này đúng phải là “*denn die Technologie entwickelt sich jeden Tag*”). Sinh viên mắc lỗi này có thể là do tư duy sai về mặt từ loại cũng như không nhớ dạng thức đúng của từ. Họ cho rằng *phát triển* là tính từ và theo đó phải được sử dụng với động từ *sein*. Trong tiếng Đức, khái niệm *phát triển* là (*sich*) *entwickeln*. Tuy nhiên, theo suy luận của chúng tôi, sinh viên này nghĩ rằng *phát triển* là *entwickel*, và vì nó có đuôi *-el* (giống tính từ *dunkel*) nên khi dùng ở dạng

so sánh hơn sẽ biến đổi thành *entwickler*.

Sinh viên mắc nhiều lỗi nhất là do chia sai đuôi tính từ khi sử dụng tính từ làm định ngữ cho danh từ (10/12 lỗi). Trong 11 bài viết có tính từ đứng trước danh từ bổ sung ý nghĩa cho danh từ thì có tới 7 bài mắc lỗi liên quan, trong đó bài mắc nhiều lỗi nhất là 4, tất cả các bài còn lại đều mắc 1 lỗi. Lý do mắc lỗi của 4 tính từ là do chia sai đuôi tính từ ở dạng tặng cách. Đó là các lỗi *andere* trong *obwohl Sie in andere Land leben* (đúng phải là *obwohl Sie in einem anderen Land leben*), trong *in andere Beruf braucht man Computerkenntnisse* (đúng phải là *in anderen Berufen braucht man Computerkenntnisse*) và *in andere seit* (đúng phải là *auf der anderen Seite*). *Sociale* trong *im sociale Netzwerke* vừa sai về chia cách vừa sai chính tả (đúng phải là *im sozialen Netzwerk*).

5/11 tính từ bị mắc lỗi là do đuôi tính từ không được chia hoặc do nhớ sai giống của danh từ và dẫn tới việc chia đuôi tính từ không đúng khi sử dụng với danh từ ở dạng đối cách. Có thể liệt kê các lỗi đó là: *interres*⁷ *Information* (đúng phải là *interessante Information*), *gute Job* (đúng phải là *guten Job*), *andere Talent* (đúng phải là *anderes Talent*), *eine gute Job* (đúng phải là *einen guten Job*), *eine gute Beruf* (đúng phải là *einen guten Beruf*). Chỉ có một lỗi duy nhất liên quan tới việc chia đuôi tính từ ở dạng chủ cách: *ein wichtige Teil* (đúng phải là *ein wichtiger Teil*).

⁷ Tính từ này vừa sai ở phần chia đuôi vừa sai chính tả.

4.4. Từ loại Đại từ

Bảng 5

Lỗi liên quan tới Đại từ

Số đại từ	Số lỗi theo từng loại			Tổng số lỗi	%
	Cách	Đại từ nhân xưng	Thừa đại từ		
149	6	2	1	9	6,04%

So với Động từ và Danh từ, số lượt Đại từ xuất hiện trong 16 bài thi không nhiều, nhưng so với Tính từ thì loại từ này lại được sử dụng nhiều gấp hai lần. Với 9 lỗi, tỷ lệ lỗi về Đại từ chiếm hơn 6% trên tổng số Đại từ được dùng. Nhìn về tổng thể, số bài thi mắc lỗi liên quan đến Đại từ chỉ là 6/16. Những Đại từ được sử dụng phần lớn là đại từ nhân xưng. Đại từ sở hữu, đại từ bất định và đại từ phản thân xuất hiện với tần số rất thấp và sinh viên hầu như không dùng đại từ liên hệ.

Số lỗi sinh viên mắc phải chủ yếu tập trung ở phạm trù Cách (6 lỗi). Điều đặc biệt là tất cả số lỗi trên đều là đại từ sở hữu và ở dạng tặng cách và phân bố ở ba bài thi. Bài thi thứ nhất có ba lỗi sai, đó là các lỗi: *meine Meinungen nach* (đúng phải là *meiner Meinung nach*), *in meine Bewerbung* (đúng phải là *in meiner Bewerbung*) và *mit seine Freunden* (đúng phải là *mit seinen Freunden*). Lỗi dùng cụm từ cố định *meiner Meinung nach* cũng xuất hiện ở bài thi thứ hai vì họ viết: *Meine Meinung nach ist es prima, Computerkenntnisse zu haben*. Trong bài thi cuối cùng có hai lỗi sau: *mit alle Menschen* (đúng phải là *mit allen Menschen*) và *in Ihre Familie* (đúng phải là *in Ihrer Familie*). Chúng tôi cho rằng lý do sinh viên mắc các lỗi trên nằm ở chỗ họ không nắm được quy tắc về Cách đối với các giới từ như *mit*, *in* hay *nach*. Theo quy tắc ngữ pháp, *mit*, *in* và *nach* trong các trường hợp trên đòi hỏi

đại từ đi kèm theo phải được sử dụng ở dạng tặng cách, tuy nhiên trong tất cả các ví dụ đã được liệt kê ở trên, sinh viên đều dùng đại từ ở dạng chủ cách.

Đại từ nhân xưng tuy được dùng rất nhiều, nhưng cũng chỉ có 2 lỗi liên quan. Ở trường hợp thứ nhất, sinh viên mắc lỗi do dùng đại từ nhân xưng *sie* thay thế cho đại từ bất định *man*: *Wenn man möchte in den Firma arbeiten, sie muss Computerkenntnisse haben* (đúng phải là *Wenn man in der Firma arbeiten möchte, muss man Computerkenntnisse haben*). Lỗi thứ hai là do sinh viên sử dụng đại từ nhân xưng không đúng cách. Lẽ ra phải sử dụng đại từ ở dạng tặng cách thì họ lại dùng đối cách: *Außerdem weißt du, dass Computerkenntnisse dich mehr Chance bringt* (đúng phải là *Außerdem weißt du, dass Computerkenntnisse dir mehr Chancen bringen*).

Chỉ có duy nhất một bài viết mà sinh viên dùng thừa đại từ sở hữu và gây ra lỗi. Thay vì viết [...] *ist nicht in Ordnung* thì sinh viên lại ghi [...] *ist nicht meine Ordnung*. (*Nicht*) *in Ordnung sein* là cụm từ cố định, vì thế khi sử dụng chỉ được phép chia động từ *sein* cho phù hợp với chủ ngữ, còn các yếu tố khác phải giữ nguyên. Việc thêm đại từ sở hữu *meine* trong ví dụ trên khiến chúng tôi nghĩ tới khả năng người học không nhớ chính xác cụm từ cố định.

4.5 Từ loại Quán từ

Bảng 6

Lỗi liên quan tới Quán từ

Số quán từ	Số lỗi theo từng loại		Tổng số lỗi	%
	Thừa/ thiếu quán từ	Cách		
125	5	11	16	12,8%

Trong số 125 quán từ được sử dụng có 16 quán từ bị dùng sai (chiếm gần 13%). Các lỗi đó xuất hiện ở 10/16 bài thi. Sinh viên mắc lỗi sai nhiều nhất do không viết quán từ ở đúng cách (11 lỗi).

Do xác định sai giống của danh từ *Job* và *Beruf* nên hai sinh viên dùng sai quán từ đi với hai danh từ trên: *Mann kann eine Chance haben*, **eine** gute Job zu bekommen (dùng đúng phải là [...], **einen** guten Job zu bekommen) và *Wenn man gute Computerkenntnisse hat, kann man eine gute Beruf haben* (đúng phải là [...] **einen** guten Beruf haben). Tương tự như vậy, hai sinh viên khác cho rằng *Computerkenntnisse* là danh từ giống đực ở dạng số ít nên một người đã viết *Eigentlich gibt es ein paar Berufe, die keinen Computerkenntnisse haben* thay vì [...], **die keine** Computerkenntnisse brauchen. Ở trường hợp của người thứ hai, ngoài việc sử dụng *dessen* sai (đúng phải là *deren*) thì *ein* đứng trước *Computerkenntnisse* còn bị thừa: *Selbstverständlich gibt es viele Berufe wo in der heutigen Zeit ein Computerkenntnisse zu dessen Benutzung untersetzlich sind*.

Trong một bài khác, sinh viên vừa không xác định được cách vừa không biết dạng số ít/số nhiều của danh từ. Thay vì phải dùng danh từ ở dạng số ít và chủ cách, họ lại viết danh từ đó ở số nhiều và đối cách: **Einen** Menschen auf Grund fehlender Compuerkenntnisse ist nicht in meine Ordnung. Cá biệt có một bài thi mắc tới 5/9 lỗi về quán từ và tất cả đều do chia sai cách. 4/5 lỗi trong số đó là do sinh viên xác định

sai giống của danh từ, dẫn tới chia sai quán từ. Đó là các trường hợp: *Wenn man möchte in den Firma arbeiten* (đúng phải là *in der Firma*), *deshalb du muss mit dem Hand schreiben* (đúng phải là *mit der Hand schreiben*), *Computerkenntnisse hilft euch im Leben und im Arbeit so viel* (đúng phải là *in der Arbeit*) và *Manchmal kann man ohne Computerkenntnisse haben, aber das Arbeit wird nicht so gut* (đúng phải là *die Arbeit wird nicht so gut*). Lỗi thứ năm của sinh viên này liên quan tới cách nói vốn rất thông dụng khi diễn đạt quan điểm của mình. Họ viết *Ich bin die Meinungen, dass Computerkenntnisse wichtig für Menschen ist* thay vì phải dùng *Ich bin der Meinung*. Việc dùng sai cụm từ cố định còn thấy ở một bài khác. Đó là trường hợp sinh viên viết *in die andere seit* thay vì phải nói *auf der anderen Seite*.

Bên cạnh việc biến đổi dạng thức quán từ không đúng cách, sinh viên cũng mắc khá nhiều lỗi (5) do thừa hoặc thiếu quán từ. Có hai bài thi thiếu quán từ, một bài thiếu quán từ xác định (*in Leben* thay vì **im** *Leben*) và một bài thiếu quán từ không xác định (*obwohl Sie in andere Land leben* thay vì *obwohl Sie in einem anderen Land leben*). Trong ba trường hợp thừa quán từ có một bài sinh viên dùng quán từ không xác định ở dạng số ít cho danh từ số nhiều (**ein** *Computerkenntnisse*⁸). Ở một bài thi khác, sinh viên dùng quán từ xác định *die* cho danh từ số nhiều *Texte* mặc dù danh từ này dùng lần đầu tiên: *Man kann nicht die Texte tippen* (đúng phải là *Mann kann Texte nicht tippen*).

⁸ Trường hợp này đã nêu ở trên.

Lỗi còn lại là do sinh viên dùng hai lần quán từ xác định, ngoài ra họ chia quán từ cũng không đúng cách; lẽ ra cần dùng quán từ *diese* ở dạng tặng cách thì sinh viên lại dùng ở dạng đối cách: *im diese Welt* (đúng phải là *in dieser Welt*).

Từ những lỗi trên của sinh viên, có thể thấy lý do mắc lỗi quán từ chủ yếu liên quan tới việc không nắm vững giống của danh từ. Một số quy tắc về giống của danh từ, trong đó có việc nhận diện giống của từ loại này nhờ vào hậu tố chưa được sinh viên chú ý. Ngoài ra, họ cũng chưa nắm vững quy tắc sử dụng quán từ xác định/không xác định.

5. Kết luận

Giống như một số ngôn ngữ Ấn-Âu khác, tiếng Đức được cho là ngôn ngữ biến hình. Trong tất cả các công trình về loại hình tiếng Đức, từ loại tiếng Đức được chia thành hai nhóm lớn là các từ loại biến đổi hình thái và các từ loại không biến đổi hình thái. Nhóm đầu tiên bao gồm động từ, danh từ, tính từ, đại từ/quán từ, trong khi nhóm thứ hai gồm có giới từ, trạng từ, liên từ và tiêu từ. Việc phân chia như vậy chủ yếu dựa vào tiêu chí hình thái và tiêu chí cú pháp. Tiêu chí ngữ nghĩa cũng được đề cập tới trong các nghiên cứu song không được đi sâu bằng hai tiêu chí trên. Các tác giả cũng lưu ý là việc nhận diện từ loại không nên chỉ dựa vào một tiêu chí.

Kinh nghiệm của chúng tôi cho thấy: khi học tiếng Đức, sinh viên Khoa Đức - Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội đặc biệt thường mắc lỗi liên quan tới sự biến đổi hình thái của động từ, danh từ, tính từ vì đây là đặc trưng về loại hình mà tiếng Việt không có. Theo nghiên cứu khảo sát lỗi liên quan tới các từ loại Động từ, Danh từ, Tính từ, Đại từ và Quán từ trong 16 bài thi của sinh viên ở trình độ B1, tỷ lệ mắc lỗi do sinh viên chia sai đuôi tính từ là cao nhất mặc dù số tính từ được sử dụng chỉ bằng 1/5 số động từ và danh từ xuất hiện trong 16 bài.

Ở các từ loại còn lại, tỷ lệ lỗi so với số động từ/ danh từ/ đại từ/ quán từ được sử dụng dao động trong khoảng 6% - 13%.

Ở cả từ loại Động từ và Danh từ, sinh viên mắc lỗi thuộc phạm trù Số nhiều nhất. Điều này chứng tỏ sinh viên gặp khó khăn trong việc xác định danh từ số ít/số nhiều cũng như trong việc nhớ dạng thức ở số nhiều của danh từ. Ngoài phạm trù Số, sinh viên cũng hay mắc lỗi ở phạm trù Ngôi (đối với Động từ). Ở các từ loại còn lại, sinh viên mắc nhiều lỗi ở phạm trù Cách.

Việc mắc lỗi khi học ngoại ngữ là điều không tránh khỏi, nhất là khi học một ngôn ngữ không cùng loại hình với ngôn ngữ mẹ đẻ. Tuy vậy, việc luyện tập theo các kênh khác nhau để nắm vững và chắc các kiến thức cơ bản về từ loại ngay từ khi mới học tiếng Đức là điều sinh viên cần làm và giáo viên cần có những bài tập củng cố để hỗ trợ, giúp đỡ sinh viên. Dựa vào kết quả nghiên cứu này, giáo viên có thể dạy kỹ hơn những phạm trù mà sinh viên hay mắc lỗi cũng như có những điều chỉnh về mặt giáo học pháp để sinh viên hiểu và sử dụng các từ loại biến đổi hình thái một cách tốt hơn. Nghiên cứu này mới dừng lại ở việc khảo sát 16 bài thi Viết của sinh viên ULIS, vì thế có thể kết quả mới phản ánh được một phần thực trạng mắc lỗi của sinh viên. Việc tiến hành nghiên cứu trên diện rộng hơn cũng như mở rộng sang cả kỹ năng Nói cũng là một điều cần làm trong tương lai. Ngoài ra, trong một nghiên cứu khác, chúng tôi muốn thông qua điều tra bằng bảng hỏi hoặc thông qua phỏng vấn sâu với sinh viên để tìm hiểu lý do mắc lỗi liên quan tới các từ loại biến đổi hình thái, đặc biệt là tính từ, để từ đó thiết kế bài tập phù hợp, giúp sinh viên tiếng Đức hạn chế mắc lỗi trong lĩnh vực này.

Tài liệu tham khảo

- Award, J. (2001). Parts of speech. In M. Haspelmath, E. König, W. Oesterreicher & W. Raible (Eds.), *Language typology and language universals. An international handbook* (Vol. 1, pp. 726-735). Walter de Gruyter.

- Bergmann, R., Pauly, P., & Stricker, S. (2005). *Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft*. Universitätsverlag Winter.
- Duden (2016). *Die Grammatik* (Vol. 4). Bibliographisches Institut.
- Ernst, P. (2005). *Germanistische Sprachwissenschaft*. WUV.
- Gross, H. (1998). *Einführung in die germanistische Linguistik*. Iudicium.
- Helbig, G., & Buscha, J. (2001). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Langenscheidt.
- Hồ, T. B. V. (2019). Der Gebrauch von Konnektoren: Eine korpusbasierte Analyse von Fehlern in Prüfungstexten vietnamesischer Studierender auf Niveau A1 und A2 an der ULIS-VNU. In Fakultät für deutsche Sprache und Literatur, Hochschule für Sozial- und Geisteswissenschaften, Nationaluniversität Hochiminh (Eds.), *5. Internationale Deutschlehrertagung „DaF und Germanistik in Süd(Ost)asien – Nachhaltige Entwicklung und Qualitätssicherung“* (pp. 162-172). Verlag der Nationaluniversität Hochiminh.
- Kessel, K., & Reimann, S. (2010). *Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache* (3 Auflage). Narr Francke Attempto.
- Knobloch, C., & Schaefer, B. (Eds.). (2005). *Wortarten und Grammatikalisierung. Perspektiven in System und Erwerb (Linguistik - Impulse & Tendenzen)*. Walter de Gruyter.
- Lehmann, C. (2005). Wortarten und Grammatikalisierung. In C. Knobloch & B. Schaefer (Eds.), *Wortarten und Grammatikalisierung. Perspektiven in System und Erwerb (Linguistik - Impulse & Tendenzen)* (pp. 1-20). Walter de Gruyter.
- Lê, T. N. (2020). Ngôn ngữ học khối liệu - khái niệm, cách tiếp cận, phương pháp và ứng dụng trong nghiên cứu, giảng dạy tiếng Đức như một ngoại ngữ. *VNU Journal of Foreign Studies*, 36(5), 75-90. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4609>
- Luru, T. N. (2019). Analyse der Übersetzungsfehler und deren Ursachen in Prüfungstexten der Abschlussprüfung des Übersetzungsseminars im Jahrgang 2016 der Fakultät für deutsche Sprache und Kultur der ULIS-VNU In Fakultät für deutsche Sprache und Literatur, Hochschule für Sozial- und Geisteswissenschaften, Nationaluniversität Hochiminh (Eds.), *5. Internationale Deutschlehrertagung „DaF und Germanistik in Süd(Ost)asien – Nachhaltige Entwicklung und Qualitätssicherung“* (pp. 310-315). Verlag der Nationaluniversität Hochiminh.
- Nationaluniversität Hochiminh (Eds.), *5. Internationale Deutschlehrertagung „DaF und Germanistik in Süd(Ost)asien – Nachhaltige Entwicklung und Qualitätssicherung“* (pp. 70-76). Verlag der Nationaluniversität Hochiminh.
- Nguyễn, H. C. (2014). *Loại hình học ngôn ngữ. Bài giảng sau đại học*. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn, T. G. (chủ biên) (1998). *Dẫn luận ngôn ngữ học*. Nxb Giáo dục.
- Mai, N. C., Nguyễn, T. N. H., Đỗ, V. H., & Bùi, M. T. (2013). *Nhập môn ngôn ngữ học*. Nxb Giáo dục Việt Nam.
- Marquez, I. R. (2010). *Sprachtypologie und Wortarten. Typologischer Vergleich zwischen dem Deutschen und dem Spanischen Substantiv* [Master's thesis, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie)].
- Ramers, K. H. (2000). *Einführung in die Syntax*. Wilhelm Fink.
- Raster, P. (2001). Wortarten des Deutschen aus der Sicht der indischen Grammatiktradition. *Essener Linguistische Skripte - elektronisch*, 1(2), 7-46, https://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_2_2001_raster.pdf
- Römer, C. (2006). *Morphologie der deutschen Sprache*. A. Francke.
- Siemund, P. (2011). Wortarten im Deutschen und im Englischen. In W. Thielmann (Ed.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (Vol. 37, pp. 183-208). Iudicium. https://www.researchgate.net/publication/278848779_Wortarten_im_Deutschen_und_im_Englischen
- Trần, L. A. T. (2019). Zur Analyse der Interferenzfehler in der Fertigkeit Schreiben bei Deutschstudierenden im ersten Jahr an der USSH Ho Chi Minh-Stadt. In Fakultät für deutsche Sprache und Literatur, Hochschule für Sozial- und Geisteswissenschaften, Nationaluniversität Hochiminh (Eds.), *5. Internationale Deutschlehrertagung „DaF und Germanistik in Süd(Ost)asien – Nachhaltige Entwicklung und Qualitätssicherung“* (pp. 310-315). Verlag der Nationaluniversität Hochiminh.
- Trịnh, T. T. T., & Nguyễn, T. M. Y. (2019). Lexiko-semantic Interferenzfehler aus den

Prüfungstexten der Deutschstudierenden an der Universität Hanoi. In Fakultät für deutsche Sprache und Literatur, Hochschule für Sozial- und Geisteswissenschaften, Nationaluniversität Hochiminh (Eds.), 5. *Internationale Deutschlehrertagung „DaF und Germanistik in Süd(Ost)asien – Nachhaltige Entwicklung und Qualitätssicherung“* (pp. 340-348). Verlag der Nationaluniversität Hochiminh.

Zifonun, G. (2003). *Vorlesung: Sprachtypologie und Sprachvergleich*. Universität Mannheim. <http://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/gra/texte/zif4.pdf>

Zifonun, G., Hoffmann, L., & Strecker, B. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Walter de Gruyter.

PARTS OF SPEECH IN GERMAN AND RELATED MISTAKES MADE BY STUDENTS OF GERMAN AT VNU UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES

Le Thi Bich Thuy

*Faculty of German Language and Culture, VNU University of Languages
and International Studies, Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: In the process of teaching German, we realize that students of German at VNU University of Languages and International Studies (VNU-ULIS) often make mistakes related to the parts of speech of this language, especially the parts of speech which are inflected. To have an insight into the mistakes involved and their frequencies, we carried out an analysis, classification and statistic inventory of the mistakes that appeared in 16 exam papers of students at level B1. The research results show that the mistake rate in adjectives is quite high, chiefly because adjectives were not inflected properly when used as attributes for nouns. Regarding verbs and nouns, mistakes in Number top the list, and mistakes relating to Person are not low, either. In regard to pronouns, articles and nouns, the category Case also causes many difficulties to students. These results definitely help raise the awareness of teachers of German and hopefully, they will develop appropriate methods to help students avoid similar mistakes.

Keywords: typology, parts of speech, mistake, inflection, agreement

PHÂN TÍCH NHU CẦU VIỆC THỰC HIỆN HỌC PHẦN TƯ DUY SÁNG TẠO VÀ KHỞI NGHIỆP DÀNH CHO SINH VIÊN NGÔN NGỮ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ - ĐHQGHN*

Nguyễn Thị Minh Trâm**

*Bộ môn Chất lượng cao, Khoa Sư phạm tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 2 tháng 4 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 2 tháng 6 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 15 tháng 9 năm 2021

Tóm tắt: Học phần Tư duy sáng tạo và Khởi nghiệp dành cho sinh viên (SV) chuyên ngành ngôn ngữ được thực hiện nhằm trang bị cho SV những năng lực làm việc cần thiết. Trong nghiên cứu này, dữ liệu định lượng và định tính để tìm hiểu nhu cầu của người học đối với việc thực hiện học phần này đã được thu thập từ SV và các giảng viên (GV). Cụ thể, một bảng hỏi khảo sát được thực hiện trực tuyến với 123 SV và 22 GV, và phỏng vấn bán cấu trúc được thực hiện với 7 nhóm SV và 10 GV. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng đa số SV và GV đồng ý với việc nhu cầu của người học đã được đáp ứng ở mức độ nhất định. Một số cải tiến quan trọng với các cấu phần chính của học phần cũng được khuyến nghị cụ thể, như: về chuẩn đầu ra, cần tăng cường năng lực liên quan đến tư duy khởi nghiệp; về kiểm tra đánh giá, giảm tần suất bài tập; điều chỉnh dự án cuối môn; về kế hoạch học tập, cần tăng các hoạt động thực tế, chủ đề hoạt động cần liên quan hơn với chuyên ngành ngôn ngữ, cần bổ sung tài liệu đọc thêm, và cung cấp cơ sở vật chất phù hợp.

Từ khóa: tư duy sáng tạo và khởi nghiệp, sinh viên ngôn ngữ, phân tích nhu cầu, cấu trúc học phần

1. Đặt vấn đề

Theo báo cáo của Diễn đàn Kinh tế năm 2016, khả năng sáng tạo, giao tiếp, giải quyết vấn đề và hợp tác là những năng lực quan trọng của thế kỷ 21, giúp sinh viên tiếp cận những thay đổi phức tạp bên ngoài một cách hiệu quả, cũng như khám phá những năng lực tiềm ẩn bên trong của bản thân. Tại Việt Nam, việc tham gia Tổ chức Thương mại Thế giới từ năm 2006, Hiệp định Đối tác xuyên Thái Bình Dương và Cộng đồng Kinh tế ASEAN từ năm 2015, và đặc biệt là Hiệp định Thương mại Tự do Châu Âu - Việt Nam từ năm 2020 đã giúp Việt Nam hội nhập sâu hơn vào hệ thống thương mại toàn cầu, và mang lại nhiều cơ hội giao dịch kinh doanh

quốc tế hơn bao giờ hết. Những cơ hội này đã tiếp thêm động lực và cũng đặt ra những yêu cầu cấp thiết về tư duy sáng tạo và khởi nghiệp đối với lực lượng lao động Việt Nam nói chung và sinh viên tốt nghiệp ngành ngôn ngữ nói riêng trong việc đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của môi trường làm việc thực tế.

Tiên phong trong lĩnh vực đổi mới sáng tạo, Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN) đã có những nỗ lực trong việc phát triển năng lực quan trọng này cho lãnh đạo, chuyên viên, giảng viên (GV) và sinh viên (SV). Nỗ lực này được thể hiện trong Chiến lược phát triển ĐHQGHN đến năm 2020, và cả các khóa học thực tế đã được tổ

* Nghiên cứu này được hoàn thành với sự hỗ trợ của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số N.20.01.

** Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: tramntm@vnu.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4695>

chức. Đặc biệt, tại trường Đại học Ngoại ngữ-ĐHQGHN, để cụ thể hóa chiến lược này, đồng thời để tạo môi trường bền vững cho đổi mới sáng tạo và chuẩn bị cho SV các năng lực làm việc sau khi tốt nghiệp, học phần " Tư duy sáng tạo và khởi nghiệp" (TDSTKN) được triển khai từ cuối năm 2019. Tuy nhiên, nhìn chung những nghiên cứu liên quan đến mảng TDSTKN ở Việt Nam chưa nhiều và mới đang dần hình thành và phát triển. Đến thời điểm nghiên cứu, một nghiên cứu đi tìm hiểu nhu cầu của người học để thấu hiểu, đánh giá và điều chỉnh các chi tiết của học phần TDSTKN một cách phù hợp vẫn chưa được thực hiện. Do đó, nhà nghiên cứu mong muốn thực hiện một nghiên cứu để tìm hiểu nhu cầu của SV ngôn ngữ đối với việc thực hiện học phần mới này. Hi vọng rằng kết quả công trình nghiên cứu sẽ cung cấp cho các GV tham gia thiết kế và giảng dạy học phần, và lãnh đạo nhà trường một cái nhìn sâu sắc về nhu cầu TDSTKN của người học, mức độ các nhu cầu này được đáp ứng, những khó khăn gặp phải, và những cải tiến cần thực hiện để nâng cao chất lượng môn học này từ quan điểm của cả GV và SV. Do đó, nghiên cứu được thực hiện nhằm trả lời các câu hỏi nghiên cứu chính và bổ trợ như sau:

1. SV có nhận thức gì về nhu cầu tư duy sáng tạo và khởi nghiệp của bản thân?

a) SV nhận thức được bản thân có nhu cầu gì?

b) Các nhu cầu của SV đã được đáp ứng như thế nào trong học phần TDSTKN?

c) SV có những khó khăn gì khi học học phần?

d) Những cải tiến gì cần được thực hiện để giúp học phần phù hợp hơn?

2. GV có nhận thức gì về nhu cầu tư duy sáng tạo và khởi nghiệp của SV?

a) GV nhận thức được SV có nhu cầu gì?

b) Các nhu cầu của SV đã được đáp ứng như thế nào trong học phần TDSTKN?

c) GV có những khó khăn gì khi giảng dạy học phần?

d) Những cải tiến gì cần được thực hiện để giúp học phần phù hợp hơn?

2. Cơ sở lý thuyết

Các vấn đề chính của nghiên cứu là TDSTKN, khung phân tích nhu cầu và các cấu phần chính của học phần sẽ được thảo luận ngắn gọn làm nền tảng lý thuyết cho nghiên cứu này.

2.1. Tư duy sáng tạo và khởi nghiệp

Mục này sẽ thảo luận khái niệm tư duy, tư duy sáng tạo và tư duy khởi nghiệp. Thum (2012) đã giải thích chi tiết về nội hàm của "tư duy" gồm kiến thức, niềm tin và suy nghĩ của một cá nhân, tạo ra một "bộ lọc thông tin" quyết định thái độ giữa cá nhân đó với thế giới bên ngoài:

Tư duy của bạn là tổng hợp kiến thức của bạn, bao gồm cả niềm tin và suy nghĩ về thế giới và bản thân bạn trong đó. Nó là bộ lọc của bạn cho thông tin bạn nhận được và đưa ra. Vì vậy, nó quyết định cách bạn nhận và phản hồi thông tin. Tư duy: thái độ hoặc định hướng tinh thần. (tr. 8)

Về khái niệm tư duy sáng tạo, Torrance (1962) đã định nghĩa tư duy sáng tạo là quá trình tạo ra ý tưởng và thử nghiệm ý tưởng này đi đến kết quả; kết quả này có ít nhiều mới mẻ mà trước đây con người chưa có ý thức về nó. Như vậy, tính mới và có giá trị là bản chất của tư duy này. Đáng chú ý, theo Randel (2010), "tư duy sáng tạo là một kỹ năng, hay nói cách khác, bạn có thể học để trở nên sáng tạo hơn" (tr. 1). Do đó quan niệm rằng tư duy sáng tạo chỉ có nhờ bẩm sinh và hoàn toàn tự phát triển là chưa chính xác, mà thực tế là nó có thể đạt được qua nhiều công sức và thực hành.

Theo Bosman và Fernhaber (2018), tư duy khởi nghiệp là xu hướng khám phá, đánh giá và khai thác các cơ hội. Như vậy,

người ta không cần phải thực sự bắt đầu kinh doanh để nắm bắt tư duy khởi nghiệp; vấn đề là sử dụng tư duy này thường xuyên để trở thành một thói quen. Đây cũng chính là mục tiêu của học phần cũng như khái niệm TDSTKN được dùng trong nghiên cứu này: TDSTKN nhằm phát triển cho SV khả năng sáng tạo và tư duy hướng đến tính hiệu quả, chứ không chỉ nằm ở nghĩa hẹp của việc bắt đầu một công việc kinh doanh (start-up).

2.2. Khung phân tích nhu cầu của nghiên cứu

Những năm gần đây, Tư duy thiết kế (TDTK) (Design Thinking) - công cụ chính của học phần TDSTKN dường như đã đạt được sự quan tâm rộng rãi của các nhà giáo dục và điều hành ở các quốc gia khác nhau trên thế giới (Kwek, 2011; Anderson, 2012; Watson, 2015 như trích dẫn trong Nguyễn, Duyên, Linh, Thu, Lê & Huyền, 2019). TDTK bao gồm năm bước chính: thấu cảm, định nghĩa, ý tưởng, mô hình mẫu và kiểm tra. Theo Viện Hasso Plattner của thiết kế (d.school) - Đại học Stanford (2010, được trích dẫn trong Nguyễn và các cộng sự, 2019), “Thấu cảm” là trung tâm của quá trình thiết kế/nghiên cứu lấy con người làm trọng tâm, nhằm vào một hiểu biết sâu sắc về các vấn đề hoặc tình huống cần được giải quyết. Bước này khuyến khích nhà nghiên cứu bỏ qua những giả định của họ về các vấn đề và tập trung hơn về nhu cầu quan trọng của đối tượng của họ. Điều này đòi hỏi sự khám phá của hiện tượng điều tra từ các góc độ khác nhau và từ các bên liên quan khác nhau thông qua bất kỳ loại thông tin có thể được thu thập xung quanh các vấn đề. Từ những phát hiện của giai đoạn này, một số lượng lớn thông tin liên quan đến tình hình được sử dụng để hỗ trợ các bước tiếp theo để đạt được một giải pháp độc đáo và có ý nghĩa. Do vậy, nghiên cứu để phân tích và thấu cảm nhu cầu của người học đóng vai trò là nền tảng quan trọng giúp cải tiến học phần trở nên phù hợp và hiệu quả hơn. Cụ thể, trong nghiên cứu này, việc đánh giá cả nhu

cầu của người học từ quan điểm của chính người học (SV) và người dạy học (GV) được thực hiện để tìm hiểu được bức tranh toàn cảnh và khách quan về tình hình.

Liên quan đến các nội hàm chi tiết của nhu cầu, Hutchinson và Waters (1987) cung cấp một khung nghiên cứu chi tiết, gồm nhu cầu đích (những gì người học cần làm trong tình huống mục tiêu) và nhu cầu học tập (những gì người học cần làm để học) trong lĩnh vực ESP. Tuy nhiên, khung nghiên cứu này có thể được điều chỉnh một cách phù hợp để ứng dụng trong nghiên cứu phân tích nhu cầu nói chung. Cụ thể, trong nghiên cứu này, nhu cầu đích và nhu cầu học tập, bao gồm mục đích học, động lực học tập, tầm quan trọng của các hoạt động học, đánh giá về học phần, các khó khăn khi tham gia học phần và cả những cải tiến cần thiết của các cấu phần chính của học phần từ quan điểm của SV và GV sẽ được điều tra để đánh giá nhu cầu của người học.

2.3. Cấu phần chính của một học phần

Về các thành phần chính của học phần, thiết kế ngược (Backward design) của Wiggins và McTighe (2006) được coi là cách tiếp cận đơn giản, thiết thực để phát triển chương trình giảng dạy (theo Enger & Yager, 2001) có thể được sử dụng rộng rãi cho cả thiết kế học phần. Do đó, các thành phần tuần tự chính của một học phần dựa trên thiết kế Backward bao gồm kết quả học tập hay còn gọi là chuẩn đầu ra (những gì người học mong đợi đạt được về kiến thức, kỹ năng và thái độ khi kết thúc khóa học), đánh giá (các hoạt động kiểm tra đánh giá), và kế hoạch giảng dạy (các hoạt động dạy và học, tài liệu & nguồn lực cơ sở vật chất). Đây sẽ là những cấu phần chính để phân loại dữ liệu liên quan đến học phần TDSTKN thu được từ nghiên cứu này.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Bối cảnh nghiên cứu

Theo Thông báo 994 của trường Đại

học Ngoại ngữ (ĐHNN) - ĐHQGHN được kí ngày 23 tháng 8 năm 2019, học phần ba tín chỉ " Tư duy sáng tạo và khởi nghiệp " với mã học phần FLF1009*** được triển khai cho SV năm thứ hai của các chương trình chất lượng cao TT23. Về mục tiêu, học phần được xây dựng nhằm thúc đẩy và tăng cường các kỹ năng trong thế kỷ 21 cho người học, đặc biệt là năng lực tư duy đổi mới sáng tạo và tinh thần khởi nghiệp (tức tư duy hướng đến hiệu quả). Môn học được xây dựng dựa trên đường hướng lấy người học làm trung tâm và học qua thực hành.

Để cụ thể hóa triết lý và mục tiêu trên, các chuẩn đầu ra, bài tập đánh giá, và các hoạt động dạy và học đã được xây dựng. Về chuẩn đầu ra, sau khi kết thúc khóa học, sinh viên cần đạt được *kiến thức* liên quan đến tư duy sáng tạo và TDTK; phát triển được *kỹ năng* thuyết trình, làm việc nhóm, lập kế hoạch và thực hiện một cách tự chủ, giao tiếp và xử lý tình huống một cách linh hoạt, sáng tạo; và có *thái độ* chủ động, tích cực, linh hoạt, hợp tác, lắng nghe và tôn trọng sự khác biệt. Để đánh giá mức độ đạt được chuẩn đầu ra này của người học, các bài tập kiểm tra đánh giá lớn của học phần được xây dựng: bài viết chiêm nghiệm và kế hoạch hành động, và dự án cuối môn giải quyết vấn đề nghề nghiệp. Với bài viết, sinh viên được yêu cầu phản ánh và hồi tưởng lại những gì đã học từ tất cả các hoạt động trong suốt khóa học và nêu lên kế hoạch áp dụng vào đời sống, học tập từ các nội dung và hoạt động của khóa học. Đối với dự án cuối môn, sinh viên cần áp dụng mô hình TDTK đã học để phát hiện các vấn đề trong lĩnh vực nghề nghiệp mình lựa chọn, từ đó xây dựng các mô hình/ dự án/ sản phẩm để giải quyết vấn đề đó. Các hoạt động dạy và học của học phần TDSTKN được phát triển từ khóa học "Nhà giáo dục khởi nghiệp" của Viện Sáng tạo - Đại học Dublin - Ireland, sau khi được sự cho phép của Viện và có một số điều chỉnh, như thêm một số hoạt động về phát triển sự sáng tạo và giảm tải trọng nội dung khởi nghiệp. Cụ thể, học phần TDSTKN ba

tín chỉ được giảng dạy trong 11 tuần và 3 tuần xen kẽ giãn cách để thực hiện bài tập cuối khóa. 11 tuần nội dung gồm: buổi 1 tập trung chính vào định hướng nội dung học phần, nhận diện giá trị và vùng an toàn của bản thân; buổi 2 về dẫn nhập sáng tạo và xây dựng khả năng làm việc nhóm; buổi 3 về công cụ TDTK, nhìn đồ vật cũ với con mắt mới; buổi 4 về thực hành TDTK với đồ vật; buổi 5 về khái niệm giá trị, phân khúc khách hàng theo giá trị, định hướng nghề nghiệp, chiêu mộ đội nhóm cho dự án cuối môn, buổi 6 giao lưu khách mời, buổi 7 và 8 tư vấn cho dự án, buổi 9 về kỹ năng thuyết trình ý tưởng, chuyển ngữ, cách đưa ý kiến và tiếp nhận phản hồi, buổi 10 là buổi trình bày dự án, buổi 11 dành cho Showcase - các lớp trưng bày các sản phẩm sáng tạo.

3.2. Đối tượng và công cụ nghiên cứu

Đối tượng điều tra là các SV năm thứ hai, chuyên ngành ngôn ngữ thuộc hệ CLC TT23- những SV đã học học phần TDSTKN, và các GV đã giảng dạy môn học này tại trường ĐHNN-ĐHQGHN. Về công cụ nghiên cứu, một nghiên cứu định lượng và định tính với bảng hỏi khảo sát và phỏng vấn bán cấu trúc được thực hiện để tìm hiểu nhu cầu của SV trong quá trình thực hiện học phần TDSTKN từ quan điểm của chính SV và GV.

Đối với quá trình phát triển công cụ, bảng câu hỏi khảo sát được thiết kế với sự tham vấn của một chuyên gia nghiên cứu trong mảng nhu cầu khóa học. Trong bảng khảo sát SV và GV, thông tin cá nhân, lý do SV tham gia vào khóa học, đánh giá về mức độ quan trọng của các nội dung và hoạt động trong toàn bộ khóa học, cùng với câu hỏi mở về những gợi ý cải tiến cho học phần TDSTKN của trường nhằm đáp ứng nhu cầu của SV hơn nữa là những mục chính trong bảng hỏi khảo sát. Sau khi được thiết kế, bảng khảo sát SV và GV đã được thử nghiệm với một nhóm 10 SV ngôn ngữ và 5 GV theo thứ tự lần lượt để xem liệu các câu hỏi có dễ hiểu và rõ ràng hay không. Sau đó, bảng câu

hỏi điều chỉnh được thiết kế trên Google Forms và gửi trực tuyến đến 10 SV và 5 GV khác để kiểm tra bất kỳ lỗi khảo sát trực tuyến nào, trước khi hoàn thành bản cuối cùng để gửi đi.

Kết quả của bảng câu hỏi khảo sát là cơ sở để thiết kế câu hỏi phỏng vấn với mục đích tìm hiểu sâu hơn về kết quả cho các câu hỏi nghiên cứu. Trước khi tiến hành phỏng vấn, các câu hỏi đã được một chuyên gia tư vấn góp ý và sau đó được thực hiện thí điểm trên một GV (đối với câu hỏi cho GV) và một nhóm 6 SV (đối với câu hỏi cho nhóm SV) để xem câu hỏi phỏng vấn có dễ hiểu, rõ ràng và dễ trả lời hay không.

3.3. Quá trình thu thập dữ liệu

Ngay sau khi kết thúc học phần TDSTKN ở kì 1 của năm học 2020-2021 vào tháng 11 năm 2020, các bảng câu hỏi khảo sát ở dạng trực tuyến trên Google Forms được gửi đến SV và GV của các lớp học phần TDSTKN. Sau thời gian gửi đi bản khảo sát và một lần gọi nhắc một tuần sau đó, 123 phiếu đã thu được từ SV và 22 phiếu thu được từ GV. Sau đó, các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc được thực hiện với 7 nhóm SV (gồm 36 SV, 6 nhóm có 5 SV và 1 nhóm 6 SV) và 10 GV vào tháng 1 năm 2021.

3.4. Quá trình phân tích dữ liệu

Thống kê mô tả theo tần suất đã được sử dụng phân tích dữ liệu thu được từ các câu hỏi đóng của bảng câu hỏi khảo sát. Toàn bộ phiếu thu được gồm 123 phiếu từ SV và 22 phiếu từ GV đều đảm bảo yêu cầu để phân tích, do tác giả đã đặt chế độ bắt buộc với các câu hỏi quan trọng thì phiếu trả lời mới được hoàn thành để gửi đi.

Phân tích so sánh (comparative analysis) theo Huberman và Miles (1994) được dùng để tìm ra các chủ đề chính từ kết quả của câu hỏi mở từ bảng khảo sát và của phỏng vấn bán cấu trúc.

4. Kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu sẽ được trình bày theo dữ liệu trả lời cho các câu hỏi nghiên cứu thu được từ bảng khảo sát và phỏng vấn bán cấu trúc với SV và GV.

4.1. Nhận thức của SV về nhu cầu tư duy sáng tạo và khởi nghiệp

Nhu cầu của SV đối với tư duy sáng tạo và khởi nghiệp sẽ được báo cáo ở mục này để trả lời cho câu hỏi nghiên cứu đầu tiên liên quan đến nhu cầu TDSTKN, đánh giá học phần, khó khăn trong quá trình học, và các cải tiến cần được thực hiện từ quan điểm của SV.

4.1.1. Nhu cầu tư duy sáng tạo và khởi nghiệp của SV

Phần này sẽ báo cáo dữ liệu trả lời cho câu hỏi nghiên cứu đầu tiên: *1.a. SV nhận thức được bản thân có nhu cầu gì? Dữ liệu từ kết quả của bảng hỏi khảo sát SV và phỏng vấn bán cấu trúc với các nhóm SV về nhu cầu của chính người học đối với TDSTKN được phân theo các mục liên quan đến thông tin người học, mục đích học tập, động lực học, và tầm quan trọng của các hoạt động trong học phần.*

Thông tin người học

Trong khảo sát với 123 SV, thông tin người học bao gồm giới tính và chuyên ngành học. Trong đó, 89.3% số SV tham gia khảo sát là giới tính nữ, và 10.7% là nam. Về ngành học, các chuyên ngành học của SV tham gia vào học phần đa dạng với 30.1% chuyên ngành Ngôn ngữ Pháp, 26% Ngôn ngữ Anh, 18.7% Ngôn ngữ Trung Quốc, 12.2% Ngôn ngữ Nhật và 9,8% Ngôn ngữ Hàn.

Trong phỏng vấn bán cấu trúc nhóm, 36 SV tham gia đến từ 9 lớp khác nhau với đại diện đến từ các chuyên ngành học: Ngôn ngữ Pháp, Trung, Hàn, Anh, và Nhật.

Mục đích học tập

Theo kết quả bảng khảo sát, đại đa số

báo cáo lý do học là vì đây là yêu cầu bắt buộc của chương trình học (80.5%), trong khi gần một nửa (44.7%) thể hiện mục đích mong muốn tìm được công việc tốt. Mục đích học TDSTKN để hỗ trợ việc học các môn chuyên ngành tốt và mong muốn khởi nghiệp là sự lựa chọn của 34.1% và 18.7% SV theo thứ tự lần lượt.

Theo kết quả phỏng vấn nhóm SV, mục đích học tập học phần TDSTKN của SV là môn học bắt buộc của chương trình cử nhân hệ CLC TT23. Tuy nhiên, những SV có tư duy mở thì coi đây là một môn học thú vị và sẵn sàng đón nhận các thử thách mới lạ so với cách học truyền thống:

“Ngay sau hoạt động đầu tiên, em bắt đầu thấy hứng thú với môn học này. Những hoạt động sau đó đã mang đến cho em sự tò mò, sự sáng tạo và quan trọng hơn là sự vui vẻ. Chính vì một không khí vui vẻ trong lớp đã khiến em tập trung hơn, thoải mái thả lỏng hơn, tiếp thu các kiến thức một cách chủ động hơn và háo hức tham gia vào các hoạt động thực hành, thay vì chỉ nghe giảng và chép bài.” (SV2-Nh5)

Động lực học

Theo kết quả bảng khảo sát, 55.3% SV (n=68) trả lời có động lực học, với các lý do khác nhau. Đặc biệt, SV nhấn mạnh rằng sự nhiệt tình, năng động, cởi mở, tôn trọng các ý kiến của người học, cùng việc thấu hiểu và phương pháp giảng dạy mới của GV đã tiếp thêm nhiều cảm hứng trong việc học môn TDSTKN. Các động lực khác được nhắc đến là chương trình học hiệu quả (8.9%), bản thân (7.3%). Ngoài ra, 5.7% SV cho rằng lúc đầu thì chưa có động lực để học, nhưng sau khi tham gia vào môn học đã thay đổi.

Theo kết quả phỏng vấn nhóm SV, SV nhấn mạnh rằng GV, trợ giảng, khách mời, và chính động lực tự thân là những

động lực lớn trong việc học môn TDSTKN. Ví dụ:

“Các kiến thức mà chúng em được nhận với bầu không khí lớp học tạo động lực cho em học TDSTKN. Các cô đã tận tình giảng dạy, thấu hiểu SV từ những ngày bỏ ngõ, sẵn sàng bỏ chút thời gian của mình để giúp đỡ chúng em.” (SV3-Nh6)

“Anh Q - khách mời buổi tọa đàm đã giúp em nhìn nhận giá trị của bản thân. Qua cách anh chia sẻ, em thấy bản thân cần cố gắng hơn trong việc tích lũy kỹ năng mềm và thái độ tích cực.” (SV5-Nh5)

“Chính những thiếu sót của bản thân là động lực của em để vượt qua điểm yếu và tăng các kỹ năng cần thiết để ra trường có thể tự tin.” (SV2-Nh1)

Tầm quan trọng của các hoạt động trong học phần đối với người học

Từ dữ liệu bảng khảo sát (Bảng 1), có thể thấy đa số các hoạt động đều được đánh giá là cần thiết và quan trọng với số lượng lớn – dao động từ 51.21 % đến 97.56% chọn mức đánh giá Quan trọng, Rất quan trọng và Cực kì quan trọng cho tất cả các hoạt động của học phần với giá trị trung bình (mean) (được viết tắt là M) trong khoảng từ 2.72 đến 4.09. Đặc biệt, các hoạt động được đánh giá cao nhất là Kỹ năng thuyết trình ý tưởng (M=4.09), Nhận diện giá trị bản thân (M=3.89), Xây dựng khả năng làm việc nhóm (M=3.87), Định hướng nghề nghiệp (M=3.85), Cách đưa ý kiến và tiếp nhận phản hồi (M=3.77), hay Bước qua vùng an toàn (M=3.72). Các hoạt động với tỉ lệ đánh giá thấp nhất là hoạt động warm-up đầu giờ do SV phụ trách (M=2.72), viết chiêm nghiệm hàng ngày (M=2.99), cây kì vọng để thiết lập kỉ luật lớp học (M=3.02), bài tập thiết kế bình nước (M=3.11) hay Nhìn đồ vật cũ với con mắt mới (M=3.13).

Bảng 1

Đánh giá của SV với các hoạt động trong học phần

Nội dung và hoạt động học chính của môn TDSTKN (n=123)	Không quan trọng (%)	Khá không quan trọng (%)	Quan trọng (%)	Rất quan trọng (%)	Cực kỳ quan trọng (%)	Mean (M)
Cây kì vọng	6.5	28.46	28.46	29.27	7.32	3.02
Định hướng khóa học	1.63	8.94	28.46	41.46	19.51	3.68
Nhận diện giá trị bản thân	0	3.25	33.33	34.15	29.27	3.89
Bước qua vùng an toàn	0	9.76	33.33	32.52	24.39	3.72
Dẫn nhập đổi mới sáng tạo	0.81	13.01	39.84	27.64	18.7	3.5
Xây dựng khả năng làm việc nhóm	2.44	4.88	22.76	43.09	26.83	3.87
Công cụ tư duy thiết kế	1.63	14.63	32.52	33.33	17.89	3.51
Nhìn đồ vật cũ với đôi mắt mới	8.13	19.51	34.15	27.64	10.57	3.13
Phân khúc khách hàng theo giá trị	0.81	17.07	34.15	30.08	17.89	3.47
Định hướng nghề nghiệp	1.63	5.69	27.64	35.77	29.27	3.85
Thực hành chiêu mộ đội nhóm	3.25	17.89	34.96	27.64	16.26	3.36
Kĩ năng thuyết trình ý tưởng	0.81	1.63	22.76	37.4	37.4	4.09
Thực hành chuyển ngữ để thay đổi tình huống	0.81	15.45	26.83	34.15	22.76	3.63
Cách đưa ý kiến và tiếp nhận phản hồi	0.81	8.94	30.89	30.89	28.46	3.77
Hoạt động warm-up đầu giờ	20.33	28.46	22.76	15.45	13.01	2.72
Thực hành theo nhóm	1.63	17.89	32.52	33.33	14.63	3.41
Xem video mẫu	6.5	17.89	33.33	36.59	5.69	3.17
Đưa ra góp ý vào cuối buổi học cho GV	0.81	26.02	30.08	26.83	16.26	3.32
Giao lưu - câu chuyện khởi nghiệp	1.63	14.63	33.33	24.39	26.02	3.59
Giao lưu - kết nối với chuyên gia	1.63	10.57	31.71	30.89	25.2	3.67
Bài tập thực hành thiết kế bình nước	6.5	28.46	26.02	26.02	13.01	3.11
Bài tập giải quyết vấn đề nghề nghiệp	2.44	13.01	26.02	40.65	17.89	3.59
Viết chiêm nghiệm - nhật kí lớp học	13.82	26.02	21.14	25.2	13.82	2.99
Viết kế hoạch hành động ứng dụng TDSTKN	9.76	22.76	28.46	22.76	16.26	3.13
Buổi showcase	4.07	17.89	33.33	28.46	16.26	3.35

Theo kết quả phỏng vấn nhóm SV, SV đã thể hiện sự hứng thú với các hoạt động vì chúng giúp SV phát triển được nhiều kĩ năng quan trọng và tính thực hành cao. Ví dụ:

“Hoạt động xây dựng mô hình từ mì và kẹo dẻo giúp chúng em tăng khả năng làm việc nhóm và lắng nghe ý

kiến của nhau. Trong quá trình làm việc nhóm, chúng em cần cùng nhau đưa ra ý kiến, cùng nhau phối hợp ăn ý thì mới có thể thành công được.” (SV4-Nh2)

“Em rất thích hoạt động chuyên ngữ. Qua các bài thực hành, em hiểu được sức mạnh của ngôn ngữ trong giao tiếp, và việc cần dùng lời nói cho hợp lý, tránh gây tổn thương người nghe và tạo cảm xúc tích cực.” (SV1-Nh3)

“Ngay từ buổi học đầu tiên cho đến buổi học cuối cùng, em luôn cảm thấy hứng thú với những kiến thức mà các cô truyền tải. Thay vì chỉ học lý thuyết suông, bọn em được thực hành, bắt tay vào làm những dự án, những thử thách ngay ở trên lớp.” (SV3-Nh5)

Ngoài ra, SV cũng giải thích việc không hứng thú với hoạt động warm-up đầu giờ do SV phụ trách hay các hoạt động liên quan đến vẽ; cần thay thế việc dùng nhiều giấy note, cần có video tiếng Việt hoặc phụ đề tiếng Việt thay vì toàn tiếng Anh; đề tài thực hành cần thực tế hơn thiết kế pizza, bình nước; cũng như cần giảm tần suất viết chiêm nghiệm và tăng thời gian cho bài tập cuối khóa. Ví dụ:

“Em nghĩ nên bỏ warm-up đầu giờ chiều, nhiều khi em cảm thấy hơi nhàm chán và mệt, không thích tham gia vì sáng phải học. Thay warm up

bằng các quiz về bài học hoặc quiz vui trên Kahoot.” (SV3-Nh2)

“Em thấy cần giảm tần suất nhật kí chiêm nghiệm, do ý tưởng lặp lại của một số bài, ví dụ như thành 2 tuần 1 lần. Bên cạnh khung gợi ý chung, em nghĩ nên thêm gợi ý và hướng dẫn viết chiêm nghiệm từng lần, để chúng em viết được tốt và sâu hơn.” (SV5-Nh3)

4.1.2. Đánh giá về học phần

Trong phần này, dữ liệu để trả lời câu hỏi nghiên cứu: *1.b. Các nhu cầu của SV đã được đáp ứng như thế nào trong học phần TDSTKN?* sẽ được báo cáo từ quan điểm của SV.

Theo dữ liệu từ bảng khảo sát, đánh giá các tiêu chí nhận xét về học phần sẽ được báo cáo. Cụ thể, 8 nhận xét đánh giá về khóa học, liên quan tới mức độ đáp ứng nhu cầu SV của các bài học, tốc độ học, thời gian học, phương pháp giảng dạy, học qua tương tác, sự yêu thích của SV và sự cần thiết của học phần đã được dùng trong bảng hỏi khảo sát theo thang đo Likert. Kết quả từ Bảng 2 cho thấy khi đánh giá về học phần, SV đã có đánh giá khá tích cực với tổng tỷ lệ đồng ý và hoàn toàn đồng ý chiếm đa số từ 50% trở lên và hàm số bình quân (M) dao động từ 3.35 đến 4.07. Đặc biệt, với nhận xét các bài học đáp ứng nhu cầu của SV, người tham gia đã đồng ý và hoàn toàn đồng ý với tỷ lệ cao (lần lượt là 47.97% và 17.89%).

Bảng 2

Đánh giá của SV về học phần

Nhận xét	Hoàn toàn không đồng ý (%)	Không đồng ý (%)	Trung lập (%)	Đồng ý (%)	Hoàn toàn đồng ý (%)	Mean (M)
1. Các bài học đáp ứng nhu cầu của SV	2.44	6.5	25.2	47.97	17.89	3.72
2. Tốc độ hợp lý	0.81	2.44	22.76	58.54	13.82	3.77
3. Thời gian bố trí hợp lý	3.25	12.2	28.46	41.46	14.63	3.52

4. Phương pháp dạy thích hợp	2.44	2.44	22.76	55.28	17.07	3.82
5. SV có cơ hội trao đổi kiến thức và học cùng nhau	2.44	1.63	14.63	55.28	26.02	4.01
6. Nhận xét của GV rõ ràng	1.63	0	16.26	53.66	28.46	4.07
7. Nhìn chung, em thích học môn này	8.13	8.13	39.02	30.08	14.63	3.35
8. Em nghĩ rằng nên có một học phần như thế này cho SV ngôn ngữ tại trường đại học	0.81	2.44	22.76	58.54	13.82	3.77

Theo kết quả phỏng vấn, SV đánh giá hài lòng với khóa học về mặt tổng thể, phương pháp giảng dạy hiện đại, có nhiều cơ hội để học qua tương tác, SV cảm thấy yêu thích và sự cần thiết của học phần. Bên cạnh đó, SV cho rằng bản thân sẽ thích hơn nếu học phần đáp ứng được nhu cầu của SV hơn nữa. Một số nhận xét như hiện học phần vẫn thiếu tính trải nghiệm bên ngoài, đề tài các hoạt động thực hành trong bài học chưa liên quan đặc thù chuyên ngành ngôn ngữ, cần nhấn mạnh hơn vào nội dung khởi nghiệp. Ngoài ra, việc thiếu cung cấp tài liệu đọc thêm bên cạnh các bài giảng trên lớp, số lượng SV trong một lớp khá lớn là những đánh giá của SV về khóa học. Ví dụ:

“Nên có trải nghiệm bên ngoài, không chỉ ngồi trong lớp, chúng em muốn được ra ngoài quan sát. Do đó, lịch trình học nên có cả trải nghiệm thực tế.” (SV4-Nh1)

“Em nghĩ cần nhấn mạnh hơn vào tư duy khởi nghiệp, nên tăng lên thành 5-6 buổi, và tăng buổi giao lưu, ít nhất 2 buổi thay vì 1 buổi.” (SV2-Nh4)

“Sau mỗi bài giảng, em hi vọng sẽ được cung cấp hay gợi ý các tài liệu đọc. Vì như với em, công cụ Design thinking [TDTK] còn nhiều điểm em chưa nắm, nhất là bước Empathy [thấu cảm], rất mong được đọc thêm để hiểu sâu hơn về công cụ sáng tạo này.” (SV5-Nh6)

4.1.3. Khó khăn SV gặp phải trong học phần

Trả lời cho câu hỏi nghiên cứu “*1.c. SV có những khó khăn gì khi học học phần?*”, dữ liệu từ câu hỏi mở của 123 bảng khảo sát SV về những góp ý cho học phần cũng thể hiện phần nào khó khăn của SV do áp lực từ khối lượng lớn bài tập thực hành, dự án. Cụ thể, 26.02% cho rằng cần giảm khối lượng công việc của môn học bằng cách “giảm tải bài chiêm nghiệm” hay “một buổi học có quá nhiều hoạt động”. Do đó phần phỏng vấn được thực hiện sau bảng hỏi khảo sát để tìm hiểu sâu hơn khó khăn của SV với học phần TDSTKN.

Theo kết quả phỏng vấn nhóm, những khó khăn của SV liên quan đến các yếu tố cản trở tư duy sáng tạo của SV, đó là áp lực về sắp xếp thời gian, thiếu kĩ năng thấu cảm hay kiến thức về các mô hình kinh doanh. Cụ thể:

“Em cũng như các bạn còn nhiều mối lo khác, như việc học ngôn ngữ nên thời gian đầu tư cho môn học không được nhiều. Thực tế là chúng em phải dành rất nhiều thời gian ngoài giờ học trên lớp để hoàn thành các bài tập của môn học. Các bạn ở khoa khác có lịch học khác nhau nên chúng em gặp khó khăn khi làm việc nhóm.” (SV4-Nh5)

“Em và các bạn trong nhóm gặp khó khăn khi đi thấu cảm, chưa thực sự có kĩ năng thấu cảm cho sâu. Khi em đi phỏng vấn thường nhận được câu

trả lời chung chung, chưa biết cách để khai thác thông tin sâu.” (SV5-Nh5)

Chúng em còn thiếu thông tin về mảng kinh doanh, như mô hình kinh doanh để sản phẩm đáp ứng thị trường. Em nghĩ chúng em cần được trang bị thêm kiến thức về mảng này, để thiết kế được sản phẩm thực tế hơn.” (SV3-Nh7)

Ngoài ra, thái độ tiếp nhận của SV với môn học cũng là một trong những rào cản khi SV phản nản về việc có nhiều hoạt động trong một buổi hay các hoạt động nhóm, khảo sát thực tế:

“Hi vọng nhà trường cân nhắc loại bỏ một số hoạt động để gây áp lực cho môn học như bài tập nhóm, khảo sát tình hình thực tế.” (SV2-Nh6)

“Em thấy một buổi học có nhiều hoạt động quá, gây mệt mỏi. Môn này có ba tín chỉ và là môn học bổ trợ thôi, nên em thấy chỉ cần một đến hai hoạt động trong một buổi thôi là đủ rồi.” (SV3-Nh1)

Bên cạnh đó, SV có một số khó khăn như chưa mạnh dạn và tự tin, chưa thực sự dẫn thân, bước ra khỏi vùng an toàn, chưa hình thành được thói quen chiêm nghiệm, hay ngôn ngữ nói còn kém, như nói nhỏ, chưa biết cách dẫn dắt, lập luận.

4.1.4. Những cải tiến cần thiết của học phần

Dữ liệu từ quan điểm của SV để trả lời câu hỏi nghiên cứu: *1.d. Những cải tiến gì cần được thực hiện để giúp học phần phù hợp hơn?* sẽ được báo cáo theo ba cấu phần chính của khóa học, tức chuẩn đầu ra, kiểm tra đánh giá và kế hoạch học tập.

Chuẩn đầu ra

Liên quan đến kết quả bảng khảo sát, sau khi kết thúc khóa học, đại đa số SV (95.93%) đồng ý rằng cần bổ sung phần kiến

thức và kỹ năng liên quan đến khởi nghiệp. Trong số này, 74.6% cho rằng cần bổ sung kỹ năng thuyết phục, 56.8% muốn thêm kỹ năng đàm phán, và 37.3% muốn bổ sung các bước lập kế hoạch kinh doanh. Phần trả lời cho câu hỏi mở có một số ý kiến trái chiều khi 3.25% người tham gia muốn khóa học tập trung nhiều hơn vào phần tư duy sáng tạo, đổi mới để áp dụng vào cuộc sống, không phải khởi nghiệp.

Theo kết quả phỏng vấn nhóm, SV đã bày tỏ mong muốn bổ sung kỹ năng thuyết trình, thuyết phục, và đàm phán vào chuẩn đầu ra của khóa học. SV5 nhóm 4 giải thích:

“Đây đều kỹ năng quan trọng trong giao tiếp thành công, nhưng là SV ngôn ngữ nên mới phát triển ở mức chung chung, nên em hi vọng trong khóa học sẽ phát triển sâu hơn, để phục vụ cho các tình huống khi ra trường.”

Kiểm tra đánh giá

Theo kết quả bảng khảo sát và phỏng vấn đã được báo cáo ở các phần trên, SV bày tỏ mong muốn giảm tần suất yêu cầu viết chiêm nghiệm và tăng thời gian chuẩn bị cho bài cuối khóa. Ngoài ra, khi được phỏng vấn nhóm, SV cũng gợi ý dự án cuối khóa cần tăng sự lựa chọn: mở rộng sang các ngành khác và không nhất thiết phải thương mại hóa được, bằng cách khảo sát nhu cầu người học, rồi phân loại như gợi ý:

“Trước tiên, nhà trường có thể nên dựa vào khảo sát nhỏ (lứa tuổi, nghề nghiệp, quê quán, vị trí...) để từ đó phân loại nhóm, phân loại SV để như là 1 cách giao bài tập dự án.” (SV5-Nh2)

Kế hoạch học tập

- Về các hoạt động dạy và học

Từ kết quả bảng khảo sát, một số ý kiến gợi ý đã được đưa ra như cần có chương trình học khác nhau cho đối tượng khác nhau

(văn bằng 1 và văn bằng 2), bổ sung hoạt động thực tế (như liên kết với doanh nghiệp, tăng cơ hội trao đổi với SV đã tốt nghiệp, tổ chức chuyến đi ngoại khoá), tăng thời lượng cho kỹ năng thuyết trình và cần gắn kết học phần này với các môn chuyên ngành ngôn ngữ.

Qua phỏng vấn nhóm, SV đưa ra nhiều gợi ý điều chỉnh với các hoạt động cụ thể như phần 4.1. đã nêu cụ thể như thay thế hoạt động vẽ, giảm tần suất warm-up đầu giờ do SV phụ trách, đề tài thực hành cần thực tế hơn, tăng hoạt động giao lưu, trải nghiệm thực tế, tăng nội dung khởi nghiệp. Ngoài ra, 8 trong 36 sinh viên đề xuất chủ đề các hoạt động trong học phần nên liên quan mật thiết hơn với chuyên ngành ngôn ngữ, như: “mời doanh nhân liên quan ngành ngôn ngữ” (SV2-Nh4) hay “các sáng tạo cần liên quan đến các chuyên ngành học như du lịch, báo chí, hay biên, phiên dịch” (SV5-Nh5). Bên cạnh đó, 6 SV có ý kiến cần cung cấp thêm kỹ năng thấu cảm cần thiết và thực hành sâu hơn trước khi thực hiện dự án cuối môn.

- Về tài liệu môn học và cơ sở vật chất

Dựa trên kết quả bảng khảo sát, gợi ý cần “cung cấp mỗi nội dung học những đầu sách liên quan để chúng em tự tìm hiểu thêm (sách về tư duy, kỹ năng, kiến thức)” đã được đưa ra. Về cơ sở vật chất, các gợi ý về phủ sóng wifi để chiếu các video cần phụ đề tiếng Việt và mong muốn thu nhỏ quy mô lớp học để học tập hiệu quả hơn được nhắc đến.

Từ phỏng vấn nhóm, SV đã cung cấp thông tin chi tiết về các mảng kiến thức mong muốn tìm hiểu thêm đối với tài liệu đọc thêm, như: năm bước TDTK, chiến lược kinh doanh, tâm lý của người dùng, các kỹ năng đàm phán, lãnh đạo, những bài học kinh nghiệm về thất bại và thành công khi khởi nghiệp, định hướng nghề nghiệp, truyền thông, marketing, hệ thống quản trị điều hành, kỹ năng cần có để khởi nghiệp

thành công, kỹ năng quản lý tài chính, kêu gọi vốn, và câu chuyện về các cựu sinh đã khởi nghiệp thành công.

4.2. Nhận thức của GV về nhu cầu tư duy sáng tạo và khởi nghiệp của SV

Nhận thức của GV về nhu cầu TDSTKN của SV sẽ được báo cáo ở mục này để trả lời cho câu hỏi nghiên cứu thứ hai liên quan đến quan điểm của GV đối với nhu cầu TDSTKN của SV, đánh giá học phần, và khó khăn trong quá trình giảng dạy, và các cải tiến cần được thực hiện.

4.2.1. Nhu cầu tư duy sáng tạo và khởi nghiệp của SV

Trong phần này, dữ liệu để trả lời câu hỏi nghiên cứu: 2.a. GV nhận thức được SV có nhu cầu gì? sẽ được báo cáo. Dữ liệu thu được từ bảng khảo sát GV cho thấy đa số GV (72.7%) cho rằng việc học TDSTKN quan trọng với SV vì lý do “TDSTKN có thể giúp SV tìm được công việc tốt sau khi tốt nghiệp”. Bên cạnh đó, mục đích SV học TDSTKN để hỗ trợ việc học các môn chuyên ngành tốt và mong muốn khởi nghiệp cũng được GV chọn là lý do quan trọng với tỷ lệ lần lượt là 68.2% và 54.5%.

Dữ liệu từ Bảng 3 cho thấy đa số các hoạt động đều được GV đánh giá là cần thiết với tỉ lệ đặc biệt cao từ 81.81% đến 100% GV chọn mức đánh giá từ Quan trọng đến Cực kỳ quan trọng với giá trị trung bình (M) từ 3.23 đến 4.5, cao hơn hẳn so với khoảng đánh giá của SV. Đặc biệt, các hoạt động được đánh giá cao nhất là Công cụ TDTK (M=4.5), Định hướng khóa học (M=4.41), Xây dựng khả năng làm việc nhóm (M=4.27), Phân khúc khách hàng theo giá trị (M=4.05). Thống nhất với đánh giá của SV, GV cũng đánh giá hoạt động warm-up đầu giờ do SV phụ trách ở mức thấp nhất trong các hoạt động (M=3.23).

Bảng 3

Đánh giá của GV về các hoạt động trong học phần

Nội dung và hoạt động học chính của môn TDSTKN	Không quan trọng (%)	Khá không quan trọng (%)	Quan trọng (%)	Rất quan trọng (%)	Cực kỳ quan trọng (%)	Mean (M)
1. Cây kì vọng	0	4.55	31.82	50	13.64	3.73
2. Định hướng khóa học	0	0	9.09	40.91	50	4.41
3. Nhận diện giá trị bản thân	0	0	36.36	40.91	22.73	3.86
4. Bước qua vùng an toàn	0	22.73	31.82	36.36	9.09	3.32
5. Dẫn nhập đổi mới sáng tạo	0	9.09	18.18	50	22.73	3.86
6. Xây dựng khả năng làm việc nhóm	0	0	9.09	54.55	36.36	4.27
7. Công cụ tư duy thiết kế	0	0	9.09	31.82	59.09	4.5
8. Nhìn đồ vật cũ với đôi mắt mới	0	22.73	22.73	36.36	18.18	3.5
9. Phân khúc khách hàng theo giá trị	0	0	18.18	59.09	22.73	4.05
10. Định hướng nghề nghiệp	4.55	0	31.82	31.82	31.82	3.86
11. Thực hành chiêu mộ đội nhóm	0	9.09	63.64	31.82	0	3.36
12. Kỹ năng thuyết trình ý tưởng	0	0	22.73	68.18	9.09	3.86
13. Thực hành chuyển ngữ để thay đổi tình huống	0	13.64	45.45	27.27	13.64	3.41
14. Cách đưa ý kiến và tiếp nhận phản hồi	0	9.09	18.18	54.55	18.18	3.82
15. Hoạt động warm-up đầu giờ	4.55	13.64	45.45	27.27	9.09	3.23
16. Thực hành theo nhóm	0	0	36.36	45.45	18.18	3.82
17. Xem video mẫu	0	9.09	36.36	50	4.55	3.5
18. SV đưa ra góp ý vào cuối buổi học cho GV	0	18.18	50	18.18	13.64	3.27
19. Giao lưu - câu chuyện khởi nghiệp	0	4.55	18.18	50	27.27	4.0
20. Giao lưu - kết nối với chuyên gia	0	0	22.73	50	27.27	4.05
21. Dự án thiết kế bình nước	0	4.55	59.09	27.27	9.09	3.41
22. Dự án giải quyết vấn đề nghề nghiệp	0	4.55	22.73	40.91	31.82	4.0
23. Viết chiêm nghiệm - nhật kí lớp học	0	4.55	22.73	45.45	27.27	3.95
24. Viết kế hoạch hành động ứng dụng TDSTKN	0	4.55	40.91	22.73	31.82	3.82
25. Buổi showcase - trình bày sản phẩm	4.55	22.73	4.55	50	18.18	3.55

Dữ liệu thu được từ phỏng vấn sâu cho thấy GV đánh giá SV chưa thực sự nhận thức được tầm quan trọng của TDSTKN và học phần, thể hiện qua việc nhiều SV còn

chưa thực sự hứng thú, tích cực với các hoạt động, không tập trung trong giờ. Vấn đề như tư duy đóng, sự thụ động, dễ dàng từ bỏ hay chưa có định hướng tương lai rõ ràng của SV

là những nguyên nhân được các GV quan sát được và báo cáo lại, như:

“Nhiều SV còn rụt rè, chưa thực sự mở tư duy và chủ động thay đổi thói quen cũ, có thể do trải nghiệm và kinh nghiệm sống của các em còn ít nên chưa nhận thức đầy đủ tầm quan trọng của môn học. Coi chỉ là môn chung, môn phụ.” (GV4)

“SV chưa có định hướng tương lai rõ ràng. Ở phần bài tập yêu cầu có định hướng về tương lai, SV cũng chưa hiểu [ngành] ngôn ngữ ra làm được những nghề gì. Do đó, lúc đầu làm dự án nhóm, sản phẩm của các nhóm không bám vào thực tế.” (GV8)

Về tầm quan trọng của các hoạt động trong học phần, GV đã đưa ra giải thích cho một số hoạt động chưa được tổ chức phù hợp như hoạt động warm-up đầu giờ, nhìn đồ vật cũ với con mắt khác và bài tập cuối khóa:

“Hoạt động warm-up đầu giờ do SV phụ trách thường có tính lặp lại về cách tổ chức nên chưa thực sự khuấy động được cả lớp. GV có thể tùy từng lớp để trao đổi về hoạt động phù hợp đầu giờ.” (GV2)

“Hoạt động “Nhìn vật cũ với con mắt khác” có lẽ không cần trong phần sáng tạo, SV khi thực hiện cũng thấy chưa hứng thú. Các hoạt động khác đã đủ để truyền tải tư duy sáng tạo rồi, nên thay hoạt động này. Hoặc

GV có thể biến tấu để hỗ trợ cho final pitch, như nhìn vào ngành đấy thấy những gì còn tồn đọng, những gì mới.” (GV6)

“Cần làm rõ mục đích của Final pitch là để có sản phẩm sáng tạo hay để kiếm tiền. Việc này sẽ quyết định tiêu chí đánh giá cho thống nhất từ khi yêu cầu, đến hôm đánh giá trên lớp và thi đấu ý tưởng. Ngoài ra, một số khó khăn trong học tập và cuộc sống của SV ngôn ngữ có thể được đưa ra làm một trong những đề tài của thực hành hoặc dự án, để SV có cảm giác môn học đáp ứng nhu cầu trong cả tương lai tốt nghiệp lẫn ngay hiện tại.” (GV10)

4.2.2. Đánh giá về khóa học

Trong phần này, dữ liệu để trả lời câu hỏi nghiên cứu: 2.b. Các nhu cầu của SV đã được đáp ứng như thế nào trong học phần TDSTKN? sẽ được báo cáo. Qua Bảng 4 đánh giá về học phần từ dữ liệu của bảng khảo sát, bao gồm việc tốc độ học, thời gian học, phương pháp giảng dạy, học qua tương tác, sự yêu thích của SV và sự cần thiết của học phần, GV đã có đánh giá rất tích cực với tổng tỷ lệ đồng ý và hoàn toàn đồng ý chiếm đa số từ 60% trở lên và giá trị trung bình (M) dao động từ 3.5 đến 4.18. Đặc biệt, với nhận xét các bài học đáp ứng nhu cầu của SV, người tham gia đã đồng ý với tỷ lệ cao (68.18%).

Bảng 4

Đánh giá của GV về học phần

Nhận xét	Hoàn toàn không đồng ý (%)	Không đồng ý (%)	Trung lập (%)	Đồng ý (%)	Hoàn toàn đồng ý (%)	Mean (M)
1. Các bài học đáp ứng nhu cầu của SV	0	0	18.18	68.18	4.55	3.5
2. Tốc độ học lý	0	13.64	13.64	63.64	9.09	3.68
3. Thời gian bố trí học lý	0	4.55	13.64	63.64	18.18	3.95
4. Phương pháp dạy thích hợp	0	4.55	4.55	77.27	13.64	4.0

5. SV có cơ hội trao đổi kiến thức và học cùng nhau	0	0	13.64	54.55	31.82	4.18
6. Nhận xét của GV rõ ràng	0	0	9.09	68.18	22.73	4.14
7. Nhìn chung, SV thích học môn này	0	0	36.36	54.55	4.55	3.5
8. Tôi nghĩ rằng nên có một học phần như thế này cho SV ngôn ngữ tại trường đại học	0	0	27.27	45.45	27.27	4.0

Kết quả phỏng vấn sâu với các GV cho thấy để đáp ứng được nhu cầu của SV tốt hơn, học phần cần điều chỉnh lớn trong việc thống nhất lại cấu trúc học phần, bổ sung các hoạt động trong tư duy khởi nghiệp, cung cấp tài liệu đọc, giảm thiểu hoạt động về nhà, thêm bản tự đánh giá trong các hoạt động nhóm, đào tạo chuyên môn cho GV và tăng tính thực tế của học phần. Ví dụ:

“Học phần nên được tổ chức theo tỉ lệ thể hiện nhu cầu thực tế: 4-4-2. Tức là, 4 phần về sáng tạo, 4 phần về đổi mới và 2 phần về khởi nghiệp. Trong đó, sáng tạo chiếm 4 phần đầu nhưng cũng là năng lực phủ toàn bộ khóa học, cần trong cả đổi mới lẫn khởi nghiệp.” (GV9)

Về tư duy khởi nghiệp, những đánh giá của GV cũng thống nhất với những mong muốn của SV. Toàn bộ GV đều đồng ý rằng một số kỹ năng liên quan tư duy khởi nghiệp, ví dụ như kỹ năng đàm phán, kỹ năng pitch (trình bày ý tưởng), và kiến thức về mô hình kinh doanh và các bước lập kế hoạch kinh doanh cần được bổ sung và nhấn mạnh hơn trong nội dung chương trình học này:

“Tôi rất đồng ý, phần nội dung về tư duy khởi nghiệp cần được tăng cường hơn nữa: không chỉ các kỹ năng trên mà còn cả các kiến thức nền về kinh doanh, như mô hình kinh doanh, các bước lập kế hoạch kinh doanh, Lean Canvas, hay khi khởi nghiệp thì cần chú ý một số điểm gì...” (GV7)

Cuối cùng, tăng tính thực tế của học phần để đáp ứng đúng kì vọng của SV về một môn học có thể chuẩn bị hiệu quả cho công

việc sau khi tốt nghiệp ra trường bằng cách thêm case study, buổi chia sẻ với khách mời, và thực địa đến doanh nghiệp. Ví dụ:

“Học phần cần có dẫn chứng thực tế, tình huống hơn. Với phần xây dựng chân dung khách hàng: trước khi cho SV làm, thì giúp SV nhận thức được các bước, đưa ví dụ về xây dựng khách hàng, phân tích ưu điểm, nhược điểm hoặc demo 2-3 trường hợp trước khi thực hành.” (GV1)

4.2.3. Khó khăn của GV

Trong phần này, dữ liệu để trả lời câu hỏi nghiên cứu: *2.c. GV có những khó khăn gì khi giảng dạy học phần?* sẽ được báo cáo. Từ kết quả bảng khảo sát GV, trong phần câu hỏi mở, 40.91% GV có nhắc đến khó khăn liên quan đến cơ sở vật chất dẫn đến khó khăn trong tổ chức các hoạt động. Cụ thể, cấu trúc bàn ghế không linh hoạt và phòng học chưa đủ rộng nên chưa phù hợp với yêu cầu các hoạt động cần không gian của học phần. Ngoài ra, sóng wifi không đảm bảo khiến cho việc chiếu phụ đề tiếng Việt cho các video tiếng Anh khó thực hiện được.

Theo kết quả phỏng vấn sâu, những khó khăn chính của GV trong việc giảng dạy học phần TDSTKN bao gồm hạn chế về kiến thức khởi nghiệp của bản thân GV, thái độ học thờ ơ của SV, hay yêu cầu dự án cuối khóa chưa tương thích với cấu trúc học phần. Ví dụ:

“Bản thân tôi chưa có kiến thức về doanh nghiệp, kinh doanh, khởi nghiệp nên tăng. Có một chút kinh nghiệm, nhưng không phải là chuyên gia. Nên tôi phải cầm chừng trong nhận xét, phải rào đón khi nói.” (GV6)

“Trong khi nửa lớp rất hứng thú với việc học, xây dựng bài tập thì khoảng nửa lớp chưa thể hiện sự cam kết muốn học ngay trong giờ học hoặc với các nhiệm vụ, bài tập... Trong lớp tôi, có 2 nhóm/6 nhóm là thường không làm gì cả, không tập trung, hay nói chuyện riêng, không quan tâm đến các hoạt động chung...” (GV10)

“Cấu trúc học phần chưa hợp lý, như bài tập cuối khóa là liên quan đến khởi nghiệp, nhưng phần khởi nghiệp còn ít trong chương trình, khiến GV khó khăn trong việc định hướng cho SV khi thực hiện dự án.” (GV7)

4.2.4. Góp ý về cải tiến học phần

Trong phần này, dữ liệu để trả lời câu hỏi nghiên cứu: *2.d. Những cải tiến gì cần được thực hiện để giúp học phần phù hợp hơn?* được báo cáo theo chuẩn đầu ra, kiểm tra đánh giá và kế hoạch học tập.

Chuẩn đầu ra

Thông nhất với quan điểm của SV, kết quả của cả bảng khảo sát và phỏng vấn GV cho thấy đa số GV đồng ý rằng cần bổ sung kiến thức và kỹ năng liên quan đến tư duy khởi nghiệp vào nội dung chương trình học, cũng như trong chuẩn đầu ra, cụ thể như kỹ năng đàm phán, thuyết phục và trình bày ý tưởng, kiến thức về mô hình kinh doanh, các bước lập kế hoạch kinh doanh.

Kiểm tra đánh giá

Theo kết quả bảng khảo sát, nhìn chung các GV không có nhiều đề xuất thay đổi liên quan đến kiểm tra đánh giá. Từ dữ liệu phỏng vấn, các gợi ý điều chỉnh dự án cuối môn và chiêm nghiệm được đưa ra, như cần làm rõ mục đích dự án, bổ sung bản đánh giá giữa các thành viên trong nhóm SV, và gợi ý để SV viết chiêm nghiệm ngay trên lớp để giảm tải bài về nhà.

Kế hoạch học tập

- Về các hoạt động dạy và học

Theo kết quả bảng khảo sát, 31.82% GV cho rằng cần bổ sung thêm các hoạt động phù hợp để học phần hiệu quả hơn, như: tổ chức cho SV đi thực địa, tiếp xúc với doanh nghiệp tại địa bàn, tăng giao lưu các lớp, thêm phần nghiên cứu về case study của 1 start-up lĩnh vực liên quan đến ngôn ngữ, tăng cuộc gặp gỡ với chuyên gia, và tổ chức buổi thi tài Mini-shark tank để tiếp tục khuyến khích các dự án chất lượng cho Câu lạc bộ Nghiên cứu khoa học FIRE của trường.

Theo dữ liệu phỏng vấn, một số hoạt động cần thiết để nâng cao nhận thức của SV với học phần, và hỗ trợ kỹ năng mềm đã được GV gợi ý. Thứ nhất, để nâng cao nhận thức của SV, việc ứng dụng TDTK trong việc thấu cảm người học, nhấn mạnh yêu cầu của thị trường lao động, định hướng đầu ra khóa học, truyền cảm hứng bằng chính các câu chuyện của bản thân GV và khuyến khích SV bắt đầu từ những thay đổi nhỏ được đề xuất. Cụ thể:

“Đôi khi vào lớp tôi cảm thấy khá mất hứng vì mình đang hứng hực khí thế để truyền đạt tinh thần đổi mới sáng tạo của môn học mà đa số cả lớp nhìn thì khá ịch và thờ ơ. Lúc đó mình lại phải điềm tĩnh lại và ứng dụng các bước của TDTK, tức là trước khi giải quyết vấn đề thì cần phải tìm hiểu nguyên nhân, tức cần thấu cảm người học, tìm hiểu các khó khăn của SV, quan sát xem hoạt động hay chủ đề nào có thể phù hợp để tạo động lực cho các em hơn.” (GV5)

“GV cần bám vào sự kiện thực tế, chỉ ra cơ hội và thách thức giúp SV hiểu được nhu cầu cần thay đổi tư duy. Ví dụ như, Việt Nam đã kí Hiệp định Đối tác xuyên Thái Bình Dương và Cộng đồng kinh tế Đông Nam Á (ĐNA) từ năm 2015. Theo đó, SV tốt nghiệp không chỉ cạnh tranh trong

nước mà với cả SV ĐNA. Nhưng đồng thời nếu học được tốt, có TDSTKN, thì cơ hội mở rộng, làm việc trong các nước ĐNA mà không cần visa.” (GV7)

“Ngay từ đầu khóa, cần thông báo rõ ràng yêu cầu đầu ra của khóa học. Các bài tập cần phải tư vấn chặt theo từng giai đoạn, định hướng rõ ràng. Có thể kể câu chuyện cá nhân của bản thân GV để truyền cảm hứng cho SV. Khuyến khích SV bắt đầu từ những việc thay đổi nhỏ và dần dần trong tư duy và hành động, chứ không nhất thiết phải là những điều to lớn ngay.” (GV6)

Ngoài ra, các hoạt động hỗ trợ kỹ năng mềm của SV đã được GV đề xuất bằng cách cung cấp sổ tay hướng dẫn từ đầu khóa học, lập các nhóm chia sẻ thông tin và thực hành phân tích định hướng nghề nghiệp cá nhân theo SWOT:

“Học phần nên cung cấp thông tin về kỹ năng mềm như làm việc nhóm, kỹ năng pitch, phân biệt với thuyết trình, v.v... ở dạng brochure có hướng dẫn, như infographic, hoặc ở dạng handouts giống như sổ tay; hay lớp lập nhóm trên facebook để chia sẻ thường xuyên, ví dụ các mẹo khi đi phỏng vấn.” (GV1)

“...Nên thêm một phần việc nhỏ: phân tích điểm mạnh, điểm yếu của từng bạn SV theo SWOT. Trong 1 mô hình kinh doanh thì vẫn cần vai trò chính: trong các khâu, mỗi người phù hợp với việc nào, từ đó đánh giá xem ý tưởng của mình có thực tế hay không.” (GV8)

- Về tài liệu môn học

Theo kết quả bảng khảo sát, hai ý kiến gợi ý cần có tài liệu đọc thêm liên quan đến kiến thức cơ bản về kinh doanh tại nhà hoặc trên lớp. Qua phỏng vấn sâu, nhiều đầu sách và nội dung trọng tâm đã được gợi ý chi tiết, như:

“Sách của Thai ha book về kinh doanh như bộ *Business Models*, bao gồm *Value Proposition Design* [Thiết kế giải pháp giá trị], *Business Model Generation* [Tạo lập mô hình kinh doanh], *Business Models for Teams* [Mô hình kinh doanh nhóm]. Các mảng kiến thức cần chú trọng cho hoạt động đọc thêm tài liệu như mô hình Canvas, Lean Canvas, Four Ps, seven Ps, các bước lập kế hoạch kinh doanh. GV có thể tóm tắt chất lọc giới thiệu cho SV.” (GV2)

- Cơ sở vật chất và nguồn lực

Dựa trên kết quả khảo sát và phỏng vấn, GV đều đề xuất sự nâng cấp về cơ sở vật chất liên quan đến phòng học và sóng wifi. Đặc biệt, GV còn đưa ra các gợi ý chi tiết về việc phát triển chuyên môn để đảm bảo chất lượng giảng dạy, như:

“Tôi nghĩ GV của học phần cần tham gia các khóa tập huấn về khởi nghiệp, tìm đọc thêm tài liệu, học hỏi từ đồng nghiệp.” (GV6)

“Mình nghĩ GV cần đọc, rồi có real stories [những câu chuyện thực tế], sưu tầm các câu chuyện gắn với mảng kiến thức đó, như google, facebook đã làm như thế nào để khởi nghiệp.” (GV9)

5. Thảo luận

Dữ liệu về nhu cầu của SV từ kết quả của bảng khảo sát và phỏng vấn sâu với cả SV và GV cho thấy học phần TDSTKN có những điểm mạnh nổi trội và cả những thử thách nhất định trong khâu xây dựng và triển khai học phần. Do đó, phần này sẽ tập trung thảo luận hai điểm chính trên.

Học phần mới TDSTKN với những điểm mạnh đáp ứng được nhu cầu của SV

Thứ nhất, một số lượng lớn SV (trên 50%) đã nhắc đến GV của môn học khi trả lời về động lực học tập trong bảng hỏi khảo sát, cho thấy giảng viên nhiệt tình với

phương pháp giảng dạy hiệu quả là yếu tố quan trọng quyết định thành công của học phần. Điều này thống nhất với khẳng định của Parihar (2011), tức yếu tố con người luôn là cốt lõi của hoạt động giáo dục hiệu quả. Thứ hai, từ kết quả khảo sát, trên 50% SV và trên 80% GV đánh giá các hoạt động từ mức quan trọng đến cực kỳ quan trọng; và từ kết quả phỏng vấn cho thấy đường hướng tiếp cận phi truyền thống của học phần với các hoạt động mang tính thực hành phá băng làm nên dấu ấn về sự sáng tạo của môn học này. Điều này cũng đã được đúc rút từ Krueger (2009), về tính hiệu quả của các phương pháp học tập hành động (action learning approach) với các bài tập thực hành thực tế trên lớp và chiêm nghiệm trong giáo dục TDSTKN.

Những thử thách khi xây dựng và triển khai học phần mới

Thứ nhất, theo kết quả khảo sát, đại đa số SV (95.93%) cho rằng học phần cần bổ sung phần kiến thức và kỹ năng liên quan đến khởi nghiệp, điều này cho thấy nghiên cứu phân tích nhu cầu người học cần được thực hiện trong quá trình xây dựng một môn học. Do đó, việc cung cấp hay điều chỉnh nội dung một khóa học chỉ từ quan điểm của người xây dựng chương trình hoặc GV môn học có thể sẽ phiến diện vì chưa tìm hiểu ý kiến khách quan từ người học - đối tượng trực tiếp của môn học. Brown (2001) đã nhấn mạnh tầm quan trọng của việc phân tích nhu cầu để thiết kế được một môn học phù hợp, đáp ứng được nhu cầu của SV và bối cảnh.

Thứ hai, kết quả phỏng vấn các nhóm SV và các GV cho thấy bên cạnh các SV có tư duy phát triển, tham gia tích cực vào các hoạt động, một bộ phận SV còn chưa nhận thức được tầm quan trọng của môn học, đánh giá môn học này chỉ là môn phụ mà có quá nhiều hoạt động. Theo quan sát của GV, những SV này chưa tham gia nhiệt tình và thể hiện thái độ thờ ơ với môn học, điều này thể hiện suy nghĩ cố hữu, một vấn đề cản trở

SV trong hành trình vượt qua vùng an toàn, thúc đẩy tư duy phát triển của bản thân và chuẩn bị cho tương lai nghề nghiệp. Tuy nhiên, Dweck (2006) và Johnson (2017) chỉ ra rằng tư duy có thể thay đổi. Phần lớn điều này xảy ra bằng cách phát triển nhận thức tốt hơn về tư duy hiện tại của một người và thực hiện các bước để bắt đầu suy nghĩ và phản ứng theo những cách mới có chủ đích. Kết quả phỏng vấn cho thấy GV đã đưa ra gợi ý để nâng cao nhận thức và thay đổi tư duy của người học bằng cách ứng dụng chính công cụ TDTK trong giảng dạy để thấu cảm người học và thiết kế hoạt động dạy học. Gợi ý này thống nhất với khuyến nghị của Nguyễn và các cộng sự (2019). Như vậy, GV cần quan sát, chiêm nghiệm trong quá trình giảng dạy và thường xuyên trao đổi với người học để có điều chỉnh phù hợp kịp thời, chứ không chỉ thu thập thông tin một lần vào đầu khóa học.

Thứ ba, từ kết quả nghiên cứu, cả SV và GV đều nhấn mạnh học phần cần tạo cho SV những trải nghiệm thực tế hơn. Liên quan đến việc liên kết với các tổ chức bên ngoài, Middlehurst (2001) đề cập đến khái niệm “giáo dục đại học không biên giới”, một phong trào trong giáo dục đại học hướng tới khả năng đáp ứng tốt hơn nhu cầu của người học và doanh nghiệp, điều này cũng thống nhất với khuyến nghị của Mulà, Tilbury, Ryan, Mader, Dlouhá, Mader và Alba (2017). Trong đó, các trường đại học có thể xem xét việc thành lập một cộng đồng nghiên cứu mạnh mẽ để giúp đỡ và hỗ trợ lẫn nhau trong việc nghiên cứu và tạo ra các sản phẩm đổi mới, sáng tạo. Ngoài ra, để kết nối với thị trường việc làm, nhà trường cần tìm kiếm mối quan hệ đối tác với các chuyên gia và doanh nghiệp, điều này có thể thực hiện được thông qua việc phát triển mạng lưới cựu người học hiện đang công tác tại các lĩnh vực khác nhau. Đặc biệt, chính các trường thành viên của ĐHQGHN như ĐH Kinh Tế và ĐH Việt Nhật hiện đang làm rất tốt việc liên doanh, liên kết với các doanh nghiệp và cả các tổ chức nước ngoài. Ngay tại trường

ĐHNN, các sáng kiến như hồ sơ thực tập SV hay Đề án FIRE - Đề án nâng cao hiệu quả hoạt động đổi mới sáng tạo, nghiên cứu khoa học và khởi nghiệp của sinh viên giai đoạn 2020-2025 đã và đang được áp dụng. Do đó, học phần TDSTKN cần tận dụng hiệu quả hệ sinh thái đổi mới sáng tạo đang vận hành này.

6. Kết luận

Qua kết quả từ bản khảo sát và phỏng vấn bán cấu trúc, có thể thấy đa số SV và GV có đánh giá tích cực với học phần TDSTKN và đồng ý với việc nhu cầu của người học được đáp ứng phần nào. Một số đánh giá thống nhất giữa kết quả của các công cụ nghiên cứu từ cả SV và GV như phần kiến thức và kỹ năng liên quan đến tư duy khởi nghiệp còn mờ nhạt, thiếu các hoạt động thực địa, liên kết với doanh nghiệp, hay nguồn tài liệu đọc thêm, và cơ sở vật chất chưa phù hợp cũng đã được nêu ra.

Bên cạnh đó, một số khuyến nghị thống nhất được đưa ra bởi cả SV và GV về những cải tiến cần thực hiện với các cấu phần chính của môn học. Về chuẩn đầu ra, SV và GV cho rằng cần nhấn mạnh hơn vào tư duy khởi nghiệp bằng cách bổ sung kỹ năng đàm phán, thuyết phục, trình bày ý tưởng và các bước lập kế hoạch kinh doanh. Về kiểm tra đánh giá, việc hoàn thành viết Nhật ký lớp học sau mỗi buổi nên được cân nhắc về giảm tần suất; làm rõ mục đích và tăng đường hướng để lựa chọn cho SV với dự án cuối môn. Về kế hoạch học tập, các hoạt động thực tế được gợi ý bổ sung cho khóa học, ví dụ như tăng liên kết của nhà trường với doanh nghiệp khởi nghiệp, đi thực địa đến doanh nghiệp tiêu biểu, tăng cơ hội trao đổi với cựu SV đã thành công, chương trình học khác nhau cho hai đối tượng khác nhau - SV chính quy và SV vừa học vừa làm, nhất là với các bài học liên quan đến định hướng nghề nghiệp; và chủ đề các hoạt động cần sát với chuyên ngành ngôn ngữ. Liên quan đến tài liệu học, gợi ý cần có

tài liệu đọc thêm được đưa ra bởi cả GV và SV với các mảng kiến thức và đầu sách cụ thể đã được gợi ý. Ngoài ra, cơ sở vật chất, mà cụ thể là mạng wifi khả dụng và bố trí giảng đường để phù hợp với các hoạt động của môn học cũng cần được cải tiến. Những phát hiện của nghiên cứu này hi vọng có ý nghĩa đối với các GV tham gia thiết kế và giảng dạy khóa học, cũng như các nhà làm chính sách cấp trường để có những thay đổi phù hợp cho các hoạt động liên quan, nhờ đó có thể mang lại khóa học TDSTKN phù hợp và hiệu quả hơn nữa cho SV chuyên ngành ngôn ngữ.

Về mặt hạn chế, nghiên cứu này mới dừng ở một nghiên cứu khảo sát. Trong tương lai, cần tiếp tục những nghiên cứu tương tự với công cụ quan sát dự giờ, giúp cung cấp dữ liệu đa chiều về nhu cầu của người học không chỉ từ những báo cáo từ các đối tượng tham gia mà cả từ những bằng chứng có thể quan sát thấy được. Hi vọng trong tương lai, các nghiên cứu nối tiếp sẽ được thực hiện để thấu cảm sâu hơn được các vấn đề đặt ra trong nghiên cứu này.

Tài liệu tham khảo

- Bosman, L., & Fernhaber S. (2018). *Teaching the entrepreneurial mindset to engineers*. Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61412-0_2
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principle: An interactive approach to language pedagogy* (3rd ed.). Pearson Longman.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.
- Enger, S. K., & Yager, R. E. (2001). *Assessing student understanding in science*. Corwin Press Inc.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994) Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Sage Publications.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.

- Johnston, I. (2017). Creating a growth mindset. *Strategic HR Review*, 16(4), 155-160. <http://dx.doi.org/10.1108/SHR-04-2017-0022>
- Krueger, N. F. (2009). The micro-foundations of entrepreneurial learning and... education: The experiential essence of entrepreneurial cognition. In G. P. West III, E. J. Gatewood & K. G. Shaver, *Handbook of university-wide entrepreneurship education* (pp. 35-59). Edward Elgar.
- Middlehurst, R. (2001). University challenges: Borderless higher education, today and tomorrow. *Minerva*, 39(15), 3-26.
- Mulà, I., Tilbury, D., Ryan, A., Mader, M., Dlouhá, J., Mader, C., & Alba, D. (2017). Catalysing change in higher education for sustainable development: A review of professional development initiatives for university educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(5), 798-820. <http://dx.doi.org/10.1108/IJSHE-03-2017-0043>
- Nguyen, P. Q., Duyen, L.T.H, Linh, D. T. D., Thu, N. T., Le, L. T. T., & Huyen, L. T. (2019). Enhancing Vietnamese students' entrepreneurial mindset and creativity by design thinking application. *ASEAN Journal of Engineering Education*, 3(1), 13-60.
- Parihar, R. (2011). *Concept of teacher effectiveness*. Jaypee Brother Publications.
- Randel, J. (2010). *The Skinny on creativity: Thinking outside the box*. Rand Media.
- Thum, v. M. (2012, November 26). *The right mindset: Change your mindset in 6 Steps*. Myrkothum. <http://www.myrkothum.com/mindset/>
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Prentice-Hall.
- Wiggins, G., & Mctighe, J. (2006). *Understanding by design*. Pearson Prentice Hall, Inc.

THE IMPLEMENTATION OF THE CREATIVE AND ENTREPRENEURIAL MINDSET COURSE FOR LANGUAGE-MAJORED UNDERGRADUATES AT VNU-ULIS: A NEEDS ANALYSIS

Nguyen Thi Minh Tram

Honors Program, Faculty of English Language Teacher Education, VNU University of Languages and International Studies, Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Abstract: The Creative and Entrepreneurial Mindset course for students majored in languages has been designed to equip them with crucial employability competencies. In the present study, both quantitative and qualitative data were collected from the the students and teachers of this course to empathize the learners' needs of the course implementation. Specifically, a survey questionnaire was conducted online with 123 language students and 22 teachers, and semi-structured interviews were conducted with 7 groups of students and 10 individual teachers. The results show that the majority of students and teachers agreed that the learners' needs were met to a certain extent. Consequently, some significant areas for improvements were recommended: regarding the course expected learning outcomes, there should be a greater focus on entrepreneurial mindset competencies; about the assessment, the reflective journal frequency and the final pitch task should be adjusted; in terms of the learning plan, more practical activities with better link with enterprises, in-class activities relevant to language majors, supplementary reading materials, and more appropriate facilities were proposed. Particularly, it was suggested that teachers could raise the students' awareness by applying Design Thinking to empathize learners and adjust teaching and learning activities accordingly.

Keywords: Creative and Entrepreneurial Mindset, language major, needs analysis, course components

NĂNG LỰC TỰ CHỦ TRONG HỌC TẬP TIẾNG TRUNG QUỐC CỦA SINH VIÊN NGÀNH NGÔN NGỮ TRUNG QUỐC, TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM TP. HỒ CHÍ MINH

Lưu Hón Vũ*

*Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh,
36 Tôn Thất Đạm, Quận 1, TP. Hồ Chí Minh, Việt Nam*

Nhận ngày 02 tháng 05 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 14 tháng 07 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 15 tháng 09 năm 2021

Tóm tắt: Nghiên cứu này tìm hiểu năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh qua khảo sát bằng bảng hỏi với 200 sinh viên. Kết quả cho thấy sinh viên có năng lực tự chủ trong học tập tương đối cao, có năng lực tự chủ cao nhất trên phương diện xác định mục tiêu học tập, có năng lực tự chủ thấp nhất trên phương diện giám sát quá trình học tập. Nhân tố giới tính có ảnh hưởng đến năng lực tự chủ trong việc lựa chọn phương pháp học tập, lựa chọn cách thức giải quyết những vấn đề gặp phải trong quá trình học tiếng Trung Quốc. Nhân tố cấp lớp có ảnh hưởng đến năng lực tự chủ trên phương diện lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập và giám sát quá trình học tập. Sinh viên có năng lực tự chủ trên phương diện xác định mục tiêu học tập càng cao thì kết quả học tập càng cao.

Từ khóa: tự chủ trong học tập, sinh viên Việt Nam, ngành Ngôn ngữ Trung Quốc, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh

1. Mở đầu

Tự chủ trong học tập (Autonomous Learning) là khái niệm được sử dụng phổ biến trong nhiều năm gần đây. Khái niệm này được Holec tiên phong sử dụng trong lĩnh vực giáo dục ngoại ngữ vào năm 1981. Từ đó về sau, tự chủ trong học tập đã trở thành một trong những vấn đề quan trọng, thu hút sự quan tâm của những nhà nghiên cứu giáo dục ngoại ngữ, đặc biệt là nghiên cứu về thụ đắc ngoại ngữ của người học.

Nghiên cứu về năng lực tự chủ trong học tập của người học tiếng Trung Quốc chỉ mới thực sự bắt đầu trong khoảng 10 năm trở lại đây, song đã có được một số thành quả nghiên cứu nhất định. Các nghiên cứu của

Chen (2020), Cui (2014), D. Wang (2016), Ding và Wu (2011), Mii (2018), Y. Wang (2020)... đã nêu lên tình hình năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc của lưu học sinh các nước tại Trung Quốc, phân tích mối tương quan giữa các nhân tố cá thể với năng lực tự chủ trong học tập, mối tương quan giữa năng lực tự chủ trong học tập và kết quả học tập...

Nghiên cứu về năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên Việt Nam hiện nay chưa nhiều. Chúng tôi chỉ tìm thấy các công trình nghiên cứu của Đinh (2017), Lưu (2021), Nguyễn (2020) và Phạm (2014). Phạm (2014) bàn về việc bồi dưỡng năng lực tự chủ trong học tập kỹ năng nói cho sinh viên chuyên ngữ. Đinh (2017) tìm hiểu

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: luuhonvu@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4683>

tình hình tự chủ trong học tập của sinh viên năm thứ nhất Khoa Ngôn ngữ và Văn hoá Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội trên ba phương diện: (1) nhận thức về tự chủ trong học ngoại ngữ, (2) những biểu hiện tự chủ trong học ngoại ngữ, và (3) khó khăn trong quá trình học và tự học tiếng Trung Quốc. Nguyễn (2020) nghiên cứu về mô hình giảng dạy tiếng Trung Quốc O2O (Online/ Offline) nhằm nâng cao năng lực tự chủ trong học tập cho sinh viên. Lưu (2021) nghiên cứu về năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc như một ngoại ngữ thứ hai của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh, Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh trên năm phương diện: (1) xác định mục tiêu học tập, (2) quyết định nội dung học tập, (3) lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập, (4) giám sát quá trình học tập, và (5) đánh giá hiệu quả học tập.

Có thể thấy, các nghiên cứu hiện nay vẫn chưa đề cập đến ba vấn đề sau: một là tình hình năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc đến từ các tỉnh, thành khu vực phía Nam; hai là mối quan hệ giữa các nhân tố giới tính, cấp lớp với năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc; ba là mối quan hệ giữa năng lực tự chủ trong học tập và kết quả học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc. Vì vậy, trong phạm vi bài viết này chúng tôi muốn tìm kiếm lời giải cho ba vấn đề trên.

2. Cơ sở lý luận

Nghiên cứu này dựa trên quan điểm của Holec (1981) về tự chủ trong học tập. Holec định nghĩa rằng “tự chủ trong học tập là năng lực người học có thể tự chịu trách nhiệm về việc học của bản thân” (Holec, 1981). Ông cho rằng người học có năng lực tự chủ có khả năng đưa ra các quyết định có liên quan đến việc học mà bản thân đang

thực hiện hoặc dự định thực hiện, tự chịu trách nhiệm cho tất cả các quyết định liên quan đến năm phương diện sau: (1) xác định mục tiêu học tập, (2) quyết định nội dung học tập, (3) lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập, (4) giám sát quá trình học tập, và (5) đánh giá hiệu quả học tập. Quan điểm của Holec (1981) đã có ảnh hưởng rất lớn đến các nghiên cứu về tự chủ trong học tập ngoại ngữ trong suốt hơn hai mươi năm qua (Benson, 2001; Benson & Voller, 1997; Cotterall & Crabbe, 1999).

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu

Chúng tôi tiến hành khảo sát bằng bản giấy vào tháng 3 năm 2021 tại Khoa tiếng Trung, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh. Tham gia khảo sát là 200 sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc. Các sinh viên này đều đến từ các tỉnh, thành khu vực phía Nam với độ tuổi trung bình là 20.27 tuổi. Cơ cấu khách thể nghiên cứu được trình bày trong bảng 1.

Bảng 1

Đặc điểm khách thể nghiên cứu

	Chỉ tiêu	Số lượng	Tỉ lệ %
Giới tính	Nam	9	4.5
	Nữ	191	95.5
Dân tộc	Kinh	152	76
	Hoa	48	24
Cấp lớp	Năm thứ nhất	86	43
	Năm thứ ba	114	57

3.2. Công cụ thu thập dữ liệu

Chúng tôi sử dụng bảng hỏi của Lưu (2021) để làm công cụ khảo sát năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc. Bảng hỏi này được thiết kế dựa theo Holec (1981), sử dụng thang đo năm bậc của Likert, với

bậc 1 là “hoàn toàn không đồng ý”, bậc 2 là “tương đối không đồng ý”, bậc 3 là “phân vân”, bậc 4 là “tương đối đồng ý” và bậc 5 là “hoàn toàn đồng ý”. Bảng hỏi gồm 21 câu, xoay quanh năm phương diện: xác định mục tiêu học tập (câu Q1), quyết định nội dung học tập (câu Q2, Q4, Q14, Q16 và Q21), lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập (câu Q3, Q7, Q9, Q11, Q12, Q19 và Q20), giám sát quá trình học tập (câu Q5, Q10, Q15, Q17 và Q18), và đánh giá hiệu quả học tập (câu Q6, Q8 và Q13).

3.3. Công cụ phân tích dữ liệu

Chúng tôi sử dụng phần mềm SPSS

Bảng 2

Thống kê mô tả năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc

Các phương diện	Mean	SD
Xác định mục tiêu học tập	4.4950	0.72290
Quyết định nội dung học tập	4.1050	0.67069
Lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập	3.6000	0.55301
Giám sát quá trình học tập	2.8560	0.53844
Đánh giá hiệu quả học tập	3.9267	0.53065
Tổng thể	3.6324	0.40183

Bảng 2 cho thấy, sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc có năng lực tự chủ trong học tập ở mức tương đối cao (Mean = 3.6324). Song, trên các phương diện khác nhau thì sinh viên có mức độ năng lực tự chủ trong học tập cũng khác nhau. Sinh viên có năng lực tự chủ trong học tập ở mức cao trên hai phương diện xác định mục tiêu học tập và quyết định nội dung học tập, có năng lực tự chủ trong học tập ở mức tương đối cao trên hai phương diện lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập và đánh giá hiệu quả học tập, có năng lực tự chủ trong học tập thấp hơn mức trung bình trên phương diện giám sát quá trình học tập. Qua đó cho thấy, sinh

(phiên bản 25.0) để tiến hành phân tích dữ liệu, cụ thể là thống kê mô tả (Descriptive statistics), kiểm định trị trung bình của mẫu phối hợp từng cặp (Paired samples T-test), kiểm định giả thuyết về trị trung bình của hai tổng thể – trường hợp mẫu độc lập (Independent – samples T-test) và phân tích tương quan Pearson.

4. Kết quả và thảo luận

4.1. Tình hình năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc

Tình hình năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc như sau (xem bảng 2):

viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc có trị trung bình về năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc tại Việt Nam thấp hơn sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh học tiếng Trung Quốc như một ngoại ngữ thứ hai tại Việt Nam (Mean = 3.7555) (Luu, 2021), song lại cao hơn lưu học sinh Nhật Bản (Mean = 3.266) (Mii, 2018) và lưu học sinh Hàn Quốc (Mean = 3.574) (Y. Wang, 2020) học tiếng Trung Quốc tại Trung Quốc.

Kết quả kiểm định trị trung bình của mẫu phối hợp từng cặp (Paired samples T-test) đối với các phương diện của năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc như sau (xem bảng 3):

Bảng 3

Kết quả kiểm định Paired samples T-test đối với các phương diện của năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc

	Quyết định nội dung học tập	Lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập	Giám sát quá trình học tập	Đánh giá hiệu quả học tập
Xác định mục tiêu học tập	t = 6.979 p < 0.05	t = 15.664 p < 0.05	t = 27.559 p < 0.05	t = 9.669 p < 0.05
Quyết định nội dung học tập		t = 10.045 p < 0.05	t = 25.258 p < 0.05	t = 3.597 p < 0.05
Lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập			t = 16.710 p < 0.05	t = -7.381 p < 0.05
Giám sát quá trình học tập				t = -21.509 p < 0.05

Bảng 3 cho thấy, các phương diện của năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc có thứ tự như sau: xác định mục tiêu học tập > quyết định nội dung học tập > đánh giá hiệu quả học tập > lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập > giám sát quá trình học tập. Điều này cho thấy, sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc có năng lực tự chủ cao nhất trên phương diện xác định mục tiêu học tập, có năng lực tự chủ thấp nhất trên phương diện giám sát quá trình học tập.

Sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc có trị trung bình cao ở các nội dung: Q1 “Tôi có mục tiêu học tiếng Trung Quốc của mình” (Mean = 4.50, SD = 0.723), Q21 “Tôi biết nội dung nào mình không giỏi” (Mean = 4.44, SD = 0.713), Q20 “Khi tôi học tiếng Trung Quốc, kiến thức tiếng Việt cũng rất hữu ích” (Mean = 4.34, SD = 0.766), Q8 “Tôi có thể tự đánh giá mình có hiểu nội dung đang học hay không” (Mean = 4.30, SD = 0.770), Q14 “Tôi biết đối với tôi cái gì là quan trọng và phương diện nào tôi nên cố gắng học” (Mean = 4.26, SD = 0.765). Sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc có trị trung bình thấp ở các nội dung Q17 “Chỉ cần có giáo trình phù hợp, không có giảng giải của giảng viên tôi cũng có thể hiểu ngữ pháp tiếng Trung Quốc” (Mean = 1.99, SD = 1.037), Q10 “Chỉ cần có giáo trình phù hợp,

không có giảng viên tôi cũng có thể học tốt ngữ pháp tiếng Trung Quốc” (Mean = 2.05, SD = 1.045). Kết quả này cho thấy, sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc đã có khả năng xác định mục tiêu học tập, có năng lực tự đánh giá mức độ hiểu bài của mình, có thể nhận biết được những phương diện nào chưa giỏi, cần nỗ lực học tập, đặc biệt là sinh viên đã biết sử dụng các kiến thức của tiếng Việt vào việc học tiếng Trung Quốc. Kết quả này cũng cho thấy, việc học ngữ pháp tiếng Trung Quốc của sinh viên vẫn cần có sự giảng giải và hướng dẫn của giảng viên, đại đa số sinh viên vẫn chưa có khả năng tự học ngữ pháp tiếng Trung Quốc. Nói cách khác, sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc hiểu rõ mục tiêu học tập, nhưng không giỏi trong việc giám sát quá trình học tập của bản thân.

Kết quả này khá giống với kết quả nghiên cứu của Lưu (2021) về năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc như một ngoại ngữ thứ hai của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh. Đây có thể là đặc điểm chung về năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên đến từ các tỉnh, thành khu vực phía nam nói riêng, sinh viên Việt Nam nói chung.

Tuy nhiên, kết quả này không giống với kết quả nghiên cứu về trường hợp sinh

viên Nhật Bản (Mii, 2018) và sinh viên Hàn Quốc (Y. Wang, 2020). Nghiên cứu của Mii (2018) cho thấy, sinh viên Nhật Bản hiểu rõ mục tiêu học tập, nhưng không giỏi trong việc đánh giá hiệu quả học tập của bản thân. Nghiên cứu của Y. Wang (2020) cho thấy, sinh viên Hàn Quốc hiểu rõ mục tiêu học tập, có năng lực quyết định nội dung học tập cao, có khả năng tốt trong đánh giá hiệu quả học tập, nhưng không giỏi trong việc giám sát quá trình học tập của bản thân. Qua đó có thể thấy, sinh viên đến từ những nền văn hoá khác nhau sẽ có những đặc điểm khác nhau về năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc.

Bảng 4

Năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc theo giới tính

Phương diện	Giới tính	Mean	SD	t	p
Xác định mục tiêu học tập	Nam	4.5556	0.72648	0.257	0.798
	Nữ	4.4921	0.72453		
Quyết định nội dung học tập	Nam	4.0444	0.43333	-0.277	0.782
	Nữ	4.1079	0.68047		
Lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập	Nam	4.0000	0.29451	3.948	0.002
	Nữ	3.5812	0.55562		
Giám sát quá trình học tập	Nam	3.1556	0.71957	1.716	0.088
	Nữ	2.8419	0.52668		
Đánh giá hiệu quả học tập	Nam	4.1852	0.52997	1.500	0.135
	Nữ	3.9145	0.52895		
Tổng thể	Nam	3.9881	0.35897	1.513	0.132
	Nữ	3.7875	0.38996		

Bảng 4 cho thấy, về mặt tổng thể năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên nam cao hơn sinh viên nữ. Trong đó, trên các phương diện xác định mục tiêu học tập, lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập, giám sát quá trình học tập, đánh giá hiệu quả học tập, năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên nam cao hơn sinh viên nữ; trên phương diện quyết định nội dung học tập, năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc của

4.2. Ảnh hưởng của các nhân tố cá thể với năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc

4.2.1. Ảnh hưởng của nhân tố giới tính với năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc

Trong số sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc tham gia khảo sát, có 9 sinh viên nam (chiếm tỉ lệ 4.5%) và 191 sinh viên nữ (chiếm tỉ lệ 95.5%). Năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc theo giới tính như sau (xem bảng 4):

sinh viên nữ cao hơn sinh viên nam.

Kết quả kiểm định giả thuyết về trị trung bình của hai tổng thể – trường hợp mẫu độc lập (Independent – samples T-test) cho thấy, không tồn tại sự khác biệt có ý nghĩa về năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên nam và sinh viên nữ về mặt tổng thể, cũng như trên các phương diện xác định mục tiêu học tập, quyết định nội dung học tập, giám sát quá trình học tập,

đánh giá hiệu quả học tập ($p > 0.05$). Song, có sự khác biệt giữa sinh viên nam và sinh viên nữ trên phương diện lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập, cụ thể là sự khác biệt ở các nội dung: Q3 “Tôi biết tôi nên sử dụng phương pháp nào để học tiếng Trung Quốc” ($t = 3.268, p < 0.05$) và Q7 “Tôi biết làm thế nào để giải quyết những vấn đề gặp phải trong quá trình học tiếng Trung Quốc” ($t = 2.642, p < 0.05$). Qua đó cho thấy, sinh viên nam có năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc cao hơn sinh viên nữ trong việc lựa chọn phương pháp học tập tiếng Trung Quốc, cũng như lựa chọn cách thức giải quyết những vấn đề gặp phải trong quá trình học tiếng Trung Quốc. Nói cách khác, nhân tố giới tính đã ảnh hưởng đến năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc trên phương diện lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập.

Kết quả này không giống với kết quả

Bảng 5

Năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc theo cấp lớp

Phương diện	Cấp lớp	Mean	SD	t	p
Xác định mục tiêu học tập	Năm 1	4.5930	0.63945	1.718	0.087
	Năm 3	4.4211	0.77454		
Quyết định nội dung học tập	Năm 1	4.0512	0.56998	-0.986	0.325
	Năm 3	4.1456	0.73751		
Lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập	Năm 1	3.4635	0.59608	-3.098	0.002
	Năm 3	3.7030	0.49638		
Giám sát quá trình học tập	Năm 1	2.7419	0.52501	-2.643	0.009
	Năm 3	2.9421	0.53462		
Đánh giá hiệu quả học tập	Năm 1	3.9070	0.57086	-0.455	0.650
	Năm 3	3.9415	0.50024		
Tổng thể	Năm 1	3.7513	0.39925	-1.428	0.155
	Năm 3	3.8307	0.38110		

Bảng 5 cho thấy, về mặt tổng thể sinh viên năm thứ ba có năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc cao hơn sinh viên năm thứ nhất. Trong đó, sinh viên năm thứ nhất có trị trung bình cao hơn sinh viên năm thứ

của các nghiên cứu trước đây “nhân tố giới tính không ảnh hưởng đến năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc của người học” (Ding & Wu, 2011; Luu, 2021; Y. Wang, 2020). Song, số lượng sinh viên nam tham gia khảo sát chiếm tỉ lệ khá thấp (4.5%) rất có thể đã ảnh hưởng đến kết quả của nghiên cứu này. Điều này dẫn đến kết quả nghiên cứu thiếu tính thuyết phục và có độ tin cậy thấp.

4.2.2. Ảnh hưởng của nhân tố cấp lớp với năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc

Trong số sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc tham gia khảo sát, có 86 sinh viên năm thứ nhất (chiếm tỉ lệ 43%) và 114 sinh viên năm thứ ba (chiếm tỉ lệ 57%). Năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên theo cấp lớp như sau (xem bảng 5):

ba ở phương diện xác định mục tiêu học tập, có trị trung bình thấp hơn sinh viên năm thứ ba ở các phương diện còn lại.

Kết quả kiểm định giả thuyết về trị

trung bình của hai tổng thể – trường hợp mẫu độc lập (Independent – samples T-test) cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa về năng lực tự chủ trong học tập của sinh viên năm thứ nhất và sinh viên năm thứ ba về mặt tổng thể, cũng như trên các phương diện xác định mục tiêu học tập, quyết định nội dung học tập và đánh giá hiệu quả học tập ($p > 0.05$). Song, có sự khác biệt có ý nghĩa trên phương diện lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập, giám sát quá trình học tập ($p < 0.05$), cụ thể là sự khác biệt ở các nội dung: Q3 “Tôi biết tôi nên sử dụng phương pháp nào để học tiếng Trung Quốc” ($t = -2.077, p < 0.05$), Q7 “Tôi biết làm thế nào để giải quyết những vấn đề gặp phải trong quá trình học tiếng Trung Quốc” ($t = -2.603, p < 0.05$), Q9 “Tôi biết kiến thức tiếng Việt của tôi có lợi cho việc học tiếng Trung Quốc” ($t = -3.554, p < 0.05$), Q10 “Chỉ cần có giáo trình phù hợp, không có giảng viên tôi cũng có thể học tốt ngữ pháp tiếng Trung Quốc” ($t = -2.249, p < 0.05$), Q15 “Tôi biết sắp xếp thời gian học tiếng Trung Quốc như thế nào” ($t = -2.365, p < 0.05$), Q17 “Chỉ cần có giáo trình phù hợp, không có giảng giải của giảng viên, tôi cũng có thể hiểu ngữ pháp tiếng Trung Quốc” ($t = -2.677, p < 0.05$), Q20 “Khi tôi học tiếng Trung Quốc, kiến thức tiếng Việt cũng rất hữu ích” ($t = -3.172, p < 0.05$). Qua đó cho thấy, sinh viên năm thứ ba có năng lực tự chủ cao hơn sinh viên năm thứ nhất trong việc lựa chọn phương pháp học tập tiếng Trung Quốc, lựa chọn cách thức giải quyết các vấn đề khó khăn trong quá trình học, sắp xếp thời gian học tiếng Trung Quốc và vận dụng kiến thức tiếng Việt vào việc học tiếng Trung Quốc; sinh viên năm thứ ba có năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc cao hơn sinh viên năm thứ nhất khi cho rằng mình có thể tự học tiếng Trung Quốc khi không có giảng viên bên cạnh. Nói cách khác, nhân tố cấp lớp có ảnh hưởng đến năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc trên phương diện lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập và giám sát quá trình học tập.

Kết quả này khác với kết quả nghiên cứu của Y. Wang (2020) về trường hợp sinh viên Hàn Quốc tại Trung Quốc, song có phần giống với kết quả nghiên cứu của Ding và Wu (2011) về trường hợp sinh viên quốc tế tại Trung Quốc. Điều này có thể dễ hiểu, vì sinh viên năm thứ nhất bên cạnh việc thích ứng cuộc sống xa gia đình, còn phải thích ứng với việc học ở bậc đại học, phải tự bản thân tìm kiếm phương pháp học tập phù hợp, sắp xếp thời gian hợp lý và xử lý tốt những vấn đề gặp phải trong quá trình học tập tiếng Trung Quốc. Còn sinh viên năm thứ ba, sau gần ba năm học tập ở bậc đại học, đại đa số sinh viên đã thích ứng với việc học đại học, đã lựa chọn được phương pháp học tiếng Trung Quốc tốt nhất, biết cách sắp xếp thời gian và xử lý những vấn đề gặp phải trong quá trình học tiếng Trung Quốc.

Mặt khác, tiếng Trung Quốc là một ngoại ngữ chưa được học ở bậc phổ thông, có loại hình văn tự khác với tiếng Việt, sinh viên năm thứ nhất thường cảm thấy lo lắng, cho rằng bản thân khó có thể học tốt tiếng Trung Quốc nếu không có sự giảng giải của giảng viên và không nghĩ rằng kiến thức tiếng Việt hữu ích trong việc học tiếng Trung Quốc. Song, sau một thời gian dài học tập tiếng Trung Quốc, mức độ lo lắng của sinh viên sẽ giảm (Luu, 2019), nhận thấy giữa tiếng Việt và tiếng Trung Quốc có khá nhiều điểm tương đồng, vì vậy sinh viên năm thứ ba có thể tự học tiếng Trung Quốc mà không cần có sự giảng dạy của giảng viên, đồng thời cho rằng kiến thức tiếng Việt có lợi cho việc học tiếng Trung Quốc.

4.3. Mối quan hệ giữa năng lực tự chủ trong học tập và kết quả học tập tiếng Trung Quốc

Khi người học có năng lực tự chủ trong học tập cao, người học sẽ tự tin trong học tập, đầu tư nhiều hơn vào việc học, kết quả học tập cũng vì thế mà tốt hơn (Littlewood, 1999). Trong phần này, chúng tôi sử dụng phân tích tương quan Pearson để kiểm định mối tương quan giữa kết quả học

tập và năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc. Kết quả như sau (xem bảng 6):

Bảng 6

Phân tích tương quan giữa kết quả học tập và năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc

Các phương diện	Pearson correlation	Sig. (2-tailed)
Xác định mục tiêu học tập	0.190	0.007
Quyết định nội dung học tập	0.090	0.203
Lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập	-0.050	0.479
Giám sát quá trình học tập	-0.106	0.133
Đánh giá hiệu quả học tập	0.097	0.172
Tổng thể	0.084	0.235

Bảng 6 cho thấy, về mặt tổng thể không tồn tại mối tương quan giữa kết quả học tập và năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc. Song, khi xét về từng phương diện của năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc chúng tôi phát hiện có mối tương quan giữa kết quả học tập và năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc trên phương diện xác định mục tiêu học tập có ý nghĩa nổi trội ($p < 0.05$). Qua đó cho thấy, sinh viên có năng lực tự chủ trên phương diện xác định mục tiêu học tập càng cao thì kết quả học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên càng cao. Nói cách khác, xác định mục tiêu học tập là nhân tố quan trọng quyết định kết quả học tập của sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc.

Kết quả này có phần giống với kết quả nghiên cứu Luru (2021) và Y. Wang (2020). Nghiên cứu của Y. Wang (2020) cho thấy, về mặt tổng thể năng lực tự chủ trong học tập của sinh viên Hàn Quốc tại Trung Quốc và kết quả học tập tiếng Trung Quốc có mối tương quan với nhau, đồng thời tồn

tại mối tương quan trên từng phương diện của năng lực tự chủ trong học tập và kết quả học tập. Nghiên cứu của Luru (2021) cho thấy, về mặt tổng thể năng lực tự chủ trong học tập của sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh và kết quả học tập tiếng Trung Quốc như một ngoại ngữ thứ hai có mối tương quan với nhau, đồng thời tồn tại mối tương quan giữa kết quả học tập với các phương diện xác định mục tiêu học tập, quyết định nội dung học tập, lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập. Có thể thấy, xác định mục tiêu học tập là nhân tố quan trọng quyết định kết quả học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên các nước, dù học tiếng Trung Quốc với tư cách là ngoại ngữ thứ nhất hay ngoại ngữ thứ hai. Điều này không khó lí giải, vì những sinh viên có năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc trên phương diện xác định mục tiêu học tập ở mức độ cao thường có động cơ học tập tích cực (Mii, 2018), và những sinh viên có động cơ học tập tiếng Trung Quốc tích cực thường sẽ có kết quả học tập tiếng Trung Quốc cao (Luru, 2020b).

5. Kết luận và kiến nghị

Sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc của Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh có năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc ở mức tương đối cao. Xác định mục tiêu học tập là phương diện mà sinh viên có năng lực tự chủ cao nhất, giám sát quá trình học tập là phương diện mà sinh viên có năng lực tự chủ thấp nhất. Sinh viên nam có năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc cao hơn sinh viên nữ trên phương diện lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập, song số lượng sinh viên nam tham gia khảo sát chiếm tỉ lệ thấp đã có ảnh hưởng nhất định đến kết quả này. Sinh viên năm thứ ba có năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc cao hơn sinh viên năm thứ nhất trên phương diện lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập và giám sát quá trình học tập. Sinh viên có năng lực tự chủ trong học tập trên phương diện xác định mục tiêu học tập càng cao thì kết quả học tập tiếng

Trung Quốc càng cao. Kết quả nghiên cứu cũng đã góp phần cho thấy, sinh viên đến từ những nền văn hoá khác nhau sẽ có những đặc điểm khác nhau về năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc.

Từ những kết quả nghiên cứu trên đây, chúng tôi nhận thấy các phương diện xác định mục tiêu học tập, lựa chọn phương pháp chiến lược học tập, giám sát quá trình học tập có ảnh hưởng nhất định đến năng lực tự chủ trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc. Trên cơ sở đó, chúng tôi xin đưa ra một số kiến nghị sau:

Thứ nhất, hướng dẫn sinh viên năm thứ nhất lựa chọn phương pháp – chiến lược học tập tiếng Trung Quốc phù hợp. Việc sử dụng phương pháp, chiến lược học tập hiệu quả sẽ hữu ích cho việc nâng cao năng lực tự chủ trong học tập và kết quả học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên. Nghiên cứu của Lưu (2020a) cho thấy, tần suất sử dụng nhóm chiến lược nhận thức, nhóm chiến lược bù đắp, nhóm chiến lược siêu nhận thức, nhóm chiến lược xã hội có ảnh hưởng nhất định đến kết quả học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc. Song, muốn sử dụng được nhóm chiến lược nhận thức sinh viên cần có trình độ tiếng Trung Quốc cao (Lưu, 2020a), muốn sử dụng được nhóm chiến lược siêu nhận thức sinh viên cần có năng lực về giám sát tình hình học tập, đánh giá hiệu quả học tập của bản thân và xác định phương hướng học tập trong tương lai (O'Malley & Chamot, 1990). Sinh viên năm thứ nhất có kiến thức tiếng Trung Quốc còn hạn chế, chưa có khả năng giám sát, đánh giá hiệu quả học tập, vì vậy giảng viên cần hướng dẫn sinh viên sử dụng nhóm chiến lược bù đắp và nhóm chiến lược xã hội.

Nhóm chiến lược bù đắp là những chiến lược giúp sinh viên bù đắp những khiếm khuyết về kiến thức ngôn ngữ (Oxford, 1990). Sinh viên năm thứ nhất có vốn từ vựng tiếng Trung Quốc chưa nhiều,

chắc chắn sẽ gặp không ít từ mới trong quá trình học tập. Nếu sinh viên tiến hành tra nghĩa của từng từ mới này, thì sẽ có ảnh hưởng nhất định đến hứng thú học tập của sinh viên. Vì vậy, giảng viên có thể hướng dẫn sinh viên đoán nghĩa từ mới như thông qua nghĩa của các hình vị cấu tạo nên từ đó hoặc thông qua ngữ cảnh xuất hiện của từ đó.

Nhóm chiến lược xã hội là những chiến lược giúp sinh viên trao đổi, giao lưu với người khác (Oxford, 1990). Nhóm chiến lược này bao gồm học từ người khác và học cùng người khác. Giảng viên cần khuyến khích sinh viên năm thứ nhất chủ động nêu lên những vấn đề gặp phải, những thắc mắc cần được giải đáp trong quá trình học tiếng Trung Quốc. Với sinh viên năm thứ nhất, giảng viên là một ví dụ về sự thành công trong việc học tiếng Trung Quốc, cho nên giảng viên có thể chia sẻ với sinh viên về những kinh nghiệm học tiếng Trung Quốc của bản thân mình. Ngoài ra, giảng viên cũng cần khuyến khích sinh viên sử dụng tiếng Trung Quốc trong giao tiếp với giảng viên và các bạn cùng chuyên ngành.

Thứ hai, giúp đỡ sinh viên năm thứ nhất giám sát quá trình học tập. Hơn một nửa sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc từ các tỉnh, thành khác đến TP. Hồ Chí Minh lưu trú và học tập, phải thích ứng với cuộc sống không có bố mẹ bên cạnh, bắt đầu làm quen với việc tự quản lý, tự giám sát quá trình học tập của bản thân. Vì vậy, giảng viên cần thường xuyên kiểm tra từ vựng, ngữ pháp các bài đã học, yêu cầu sinh viên thực hiện các bài tập về nhà có quy định thời gian hoàn thành qua hệ thống LMS của trường, từng bước áp dụng mô hình lớp học đảo ngược trong giảng dạy tiếng Trung Quốc. Qua đó, có thể giúp sinh viên năm thứ nhất nâng cao khả năng sắp xếp thời gian và khả năng tự học khi không có giảng viên bên cạnh.

Thứ ba, hướng dẫn sinh viên có kết quả học tập thấp xác định mục tiêu học tập. Sinh viên có động cơ học tập khác nhau thì mục tiêu học tập cũng khác nhau. Việc xác

định mục tiêu học tập sẽ có lợi cho việc xác định nội dung học tập của sinh viên, góp phần cải thiện kết quả học tập của sinh viên. Vì vậy, giảng viên cần tìm hiểu động cơ học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên có kết quả học tập thấp, giúp các sinh viên này xây dựng các mục tiêu mang tính giai đoạn, từ đó xác định nội dung học tập cụ thể, có tính khả thi. Trên cơ sở đó, có thể giúp sinh viên cải thiện kết quả học tập tiếng Trung Quốc của mình.

Tài liệu tham khảo

- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education Ltd.
- Benson, P., & Voller, P. (1997). Introduction: Autonomy and independence in language learning. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 1-12). Longman.
- Chen, Y. (2020). Xuexi Zizhuxing dui Xuexizhe Di'er Yuyan Shuiping Fazhan de Yingxiang. *Guoji Hanyu Jiaoxue Yanjiu*, (4), 77-86. doi:CNKI:SUN:HJXY.0.2020-04-011
- Cotterall, S., & Crabbe, D. (1999). *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Peter Lang.
- Cui, Y. J. (2014). Hanguo Hanyu Zhuanye yu Fei Hanyu Zhuanye Daxuesheng de Zizhu Xuexi yu Xuexi Celue Yanjiu. *Guoji Hanyu Jiaoyu*, (2), 112-120. doi:CNKI:SUN:GHJY.0.2014-02-015
- Ding, A. Q., & Wu, S. N. (2011). *Hanyu Zuowei Di'er Yuyan Xuexizhe Shizheng Yanjiu*. Beijing World Publishing Corporation.
- Đình, T. H. T. (2017). Tình hình tự chủ trong học tập của sinh viên khoa Ngôn ngữ và Văn hoá Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội. Trong Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. (Chủ biên), *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia 2017: Nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ, ngôn ngữ và quốc tế học tại Việt Nam* (tr. 347-355). Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94. <https://doi.org/10.1093/applin/20.1.71>
- Luu, H. V. (2019). Lo lắng trong học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 35(5), 54-65. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4420>
- Luu, H. V. (2020a). Chiến lược học tập tiếng Trung Quốc của sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc tại Việt Nam. Trong Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. (Chủ biên), *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia 2020: Nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ, ngôn ngữ và quốc tế học tại Việt Nam* (tr. 687-695). Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Luu, H. V. (2020b). Muyu Huanjing Xia Chuji Hanyu Jieduan Yuenan Xuesheng Xuexi Dongji Yanjiu. *Guoji Hanyu Jiaoxue Yanjiu*, (2), 59-66. doi:CNKI:SUN:HJXY.0.2020-02-008
- Luu, H. V. (2021). Năng lực tự chủ trong học tập ngoại ngữ thứ hai – tiếng Trung Quốc: Trường hợp sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh, Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh. *Tạp chí Khoa học xã hội TP. Hồ Chí Minh*, (2), 26-38.
- Mii, A. (2018). Riben Liuxuesheng Hanyu Zizhu Xuexi Nengli Diaocha Fenxi. *Hanyu Xuexi*, (4), 88-95. doi:CNKI:SUN:HYXX.0.2018-04-010
- Nguyễn, T. T. T. (2020). *Tisheng Zizhu Xuexi Nengli de O2O Duiwai Hanyu Jiaoxue Moshi Yanjiu – Yi Yuenan Gaoxiao Hanyu Jiaoxue Wei Li* [Doctoral dissertation, Huadong Shifan Daxue]. CNKI.
- O'Malley, J., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle and Heinle.
- Phạm, T. H. (2014). Bồi dưỡng năng lực tự chủ trong học tập kỹ năng nói cho sinh viên khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ. *Tạp chí Giáo dục*, (343), 52-54.
- Wang, D. P. (2016). Hanyu Xuexi Zizhu Xuexizhe Tezheng Chutan. *Haiwai Huawen Jiaoyu*, (4), 489-497. <https://doi.org/10.14095/j.cnki.occ.2016.04.007>
- Wang, Y. R. (2020). *Lai hua Hanguo Xuesheng Hanyu Zizhu Xuexi Nengli Diaocha Yanjiu – Yi Dalian Waiguoyu Daxue Wei Li* [Master's thesis, Dalian Waiguoyu Daxue]. CNKI.

Phụ lục
BẢNG KHẢO SÁT
NĂNG LỰC TỰ CHỦ TRONG HỌC TẬP TIẾNG TRUNG QUỐC

Căn cứ vào tình hình thực tế, bạn hãy khoanh tròn chữ số biểu thị mức độ đồng ý cho các câu bên dưới.

	1 === Hoàn toàn không đồng ý	=== 2 === Tương đối không đồng ý	=== 3 === Phân vân	=== 4 === Tương đối đồng ý	=== 5 Hoàn toàn đồng ý	
Q1	Tôi có mục tiêu học tiếng Trung Quốc của mình.	1	2	3	4	5
Q2	Khi học tiếng Trung Quốc ngoài giờ lên lớp, tôi sẽ dành thời gian cho những nội dung tôi không giỏi.	1	2	3	4	5
Q3	Tôi biết tôi nên sử dụng phương pháp nào để học tiếng Trung Quốc.	1	2	3	4	5
Q4	Để đạt được mục tiêu học tiếng Trung Quốc của mình, tôi biết mình nên làm gì.	1	2	3	4	5
Q5	Khi học tiếng Trung Quốc ngoài giờ (không có giảng viên), tôi cảm thấy không an tâm.	1	2	3	4	5
Q6	Có lúc tôi tự đánh giá năng lực tiếng Trung Quốc của mình.	1	2	3	4	5
Q7	Tôi biết làm thế nào để giải quyết những vấn đề gặp phải trong quá trình học tiếng Trung Quốc.	1	2	3	4	5
Q8	Tôi có thể tự đánh giá mình có hiểu nội dung đang học hay không.	1	2	3	4	5
Q9	Tôi biết kiến thức tiếng Việt của tôi có lợi cho việc học tiếng Trung Quốc.	1	2	3	4	5
Q10	Chỉ cần có giáo trình phù hợp, không có giảng viên tôi cũng có thể học tốt ngữ pháp tiếng Trung Quốc.	1	2	3	4	5
Q11	Tôi biết nên học giáo trình tiếng Trung Quốc nào.	1	2	3	4	5
Q12	Khi tôi học tiếng Trung Quốc, kiến thức tiếng Anh cũng rất hữu ích.	1	2	3	4	5
Q13	Tôi biết làm thế nào để đánh giá năng lực tiếng Trung Quốc của mình.	1	2	3	4	5
Q14	Tôi biết đối với tôi cái gì là quan trọng và phương diện nào tôi nên cố gắng học.	1	2	3	4	5
Q15	Tôi biết sắp xếp thời gian học tiếng Trung Quốc như thế nào.	1	2	3	4	5
Q16	Tôi biết nên học gì ngoài giờ lên lớp.	1	2	3	4	5
Q17	Chỉ cần có giáo trình phù hợp, không có giảng viên của giảng viên tôi cũng có thể hiểu ngữ pháp tiếng Trung Quốc.	1	2	3	4	5
Q18	Ngoài giờ lên lớp, tôi cũng sắp xếp đầy đủ thời gian học tiếng Trung Quốc.	1	2	3	4	5
Q19	Tôi biết kiến thức tiếng Anh của tôi có lợi cho việc học tiếng Trung Quốc.	1	2	3	4	5
Q20	Khi tôi học tiếng Trung Quốc, kiến thức tiếng Việt cũng rất hữu ích.	1	2	3	4	5
Q21	Tôi biết nội dung nào mình không giỏi.	1	2	3	4	5

A STUDY ON AUTONOMOUS LEARNING ABILITY OF CHINESE LANGUAGE MAJORS IN HO CHI MINH CITY UNIVERSITY OF EDUCATION

Luu Hon Vu

*Faculty of Foreign Languages, Banking University HCMC,
36 Ton That Dam, District 1, Ho Chi Minh city, Vietnam*

Abstract: This article investigates the autonomous learning ability of Chinese Language majors in Ho Chi Minh City University of Education through a questionnaire survey of 200 students. The research results show that the level of students' autonomous learning ability is relatively high; students have the highest autonomy in terms of defining learning goals, and have the lowest autonomy in terms of monitoring the learning process. Gender factors have an impact on the ability of autonomous learning in two aspects: the choice of learning methods and the choice of solutions to difficult problems in the process of Chinese learning. Grade factors have an impact on the ability of autonomous learning in terms of learning methods and strategy selection and learning process monitoring. The higher the level of autonomous learning ability in determining learning goals, the higher the student's academic performance.

Keywords: autonomous learning, Vietnamese students, Chinese Language major, Ho Chi Minh city University of Education

TRAO ĐỔI

ĐỔI MỚI NỘI DUNG VÀ HOẠT ĐỘNG DẠY – HỌC CÁC HỌC PHẦN HÀN QUỐC HỌC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐHQGHN*

Cao Thị Hải Bắc**

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 15 tháng 01 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 16 tháng 03 năm 2021; Chấp nhận ngày 01 tháng 09 năm 2021

Tóm tắt: Sử dụng phương pháp tổng hợp, phân tích tài liệu có sẵn bao gồm sách, báo, tạp chí, Internet v.v... kết hợp điều tra khảo sát 286 sinh viên năm thứ 3, năm thứ 4, bài viết này đã chỉ ra một số điểm hạn chế trong nội dung kiến thức và hoạt động dạy – học các học phần Hàn Quốc học của Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Từ đó, nhóm tác giả đã mạnh dạn đề xuất các phương án nhằm đổi mới hoạt động dạy – học Hàn Quốc học tại trường trên cơ sở vận dụng nguyên lý dạy – học kiến tạo và khảo sát nguyện vọng của người học. Một số phương án được chỉ ra như khảo sát định kì sau khi kết thúc môn học, giới hạn nội dung kiến thức phù hợp với từng nhóm đối tượng người học, kết hợp nhiều hoạt động dạy – học đa dạng, thường xuyên tạo động lực học tập cho người học... Bên cạnh đó, bài viết cũng thiết kế một số hoạt động dạy – học mẫu có thể áp dụng cho học phần Đất nước học Hàn Quốc.

Từ khóa: nội dung kiến thức, hoạt động dạy – học Hàn Quốc học, nguyên lý dạy – học kiến tạo, nguyện vọng của người học

1. Đặt vấn đề

Nếu như cuối những năm 1990 là thời kì nở rộ của phim điện ảnh và phim truyền hình Hàn Quốc, đầu những năm 2000 là thời kì bắt đầu nổi lên xu hướng học tiếng Hàn thì khoảng 10 năm trở lại đây, giới học thuật Việt Nam còn hay nhắc tới cụm từ “Hàn Quốc học”. Điều này cho thấy rõ rằng

cùng với các chiến lược quảng bá văn hóa đại chúng và giáo dục tiếng Hàn, gần đây, Chính phủ Hàn Quốc còn đặc biệt coi trọng việc thúc đẩy phát triển nghiên cứu Hàn Quốc học¹ ở nước ngoài. Dự án xây dựng trường đại học trọng điểm về Hàn Quốc học được kí kết giữa Viện Hàn lâm nghiên cứu Hàn Quốc học trung ương (AKS) và Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc, Trường

* Nghiên cứu này được hoàn thành với sự hỗ trợ của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số N.20.06.

** Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: haibac86@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4765>

¹ Hàn Quốc học thuộc khu vực học và đất nước học, đào tạo và nghiên cứu đa ngành và liên ngành một cách toàn diện về văn hóa, kinh tế, chính trị, xã hội... của Hàn Quốc.

Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội năm 2019 có thể coi là dấu mốc đáng chú ý gần đây nhất trong lịch sử nghiên cứu Hàn Quốc học tại Việt Nam. Bên cạnh đó, theo thống kê của T. H. Trần (2019), trong số 21 trường đại học tại Việt Nam đang giảng dạy tiếng Hàn và văn hóa Hàn Quốc thì chỉ có 30% chuyên đào tạo tiếng Hàn, còn 70% đào tạo kết hợp cả tiếng Hàn và Hàn Quốc học (T. H. Trần, 2019, tr. 50). Do vậy, việc nghiên cứu thúc đẩy hoạt động dạy – học Hàn Quốc học tại các trường đại học của Việt Nam là vô cùng cần thiết, nhằm bắt kịp xu hướng trong quan hệ giao lưu, hợp tác giữa hai nước.

Khảo sát tình hình nghiên cứu về Hàn Quốc học tại Việt Nam có thể chia thành hai nhóm. Nhóm thứ nhất là các nghiên cứu về thực trạng và giải pháp đẩy mạnh hoạt động nghiên cứu Hàn Quốc học tại Việt Nam và nhóm thứ hai là các nghiên cứu về thực trạng và phương án thúc đẩy hoạt động giáo dục Hàn Quốc học tại các trường đại học của Việt Nam. Các nghiên cứu tiêu biểu cho nhóm thứ nhất có thể kể đến như Jee (2014), T. T. L. Trần (2014), T. T. Nguyễn (2015), Mai (2017) v.v... Các nghiên cứu tiêu biểu cho nhóm thứ hai có thể kể đến như Ha (2006), A. N. Lee (2007), Lý (2007), T. H. Trần và T. T. V. Nguyễn (2012), Nam (2010, 2012), Bùi và G. W. Lee (2014), N. N. H. Trần và Võ (2017), T. H. T. Trần (2019, 2020) v.v... Theo đó, nhóm nghiên cứu thứ nhất chiếm số lượng ít hơn và chỉ đề cập đến hoạt động nghiên cứu học thuật mà không bàn đến hoạt động giáo dục hay hoạt động dạy – học liên quan đến Hàn Quốc học. Do vậy, bài viết này sẽ khảo sát trọng tâm vào nhóm nghiên cứu thứ hai.

Điểm đáng chú ý là phần lớn nghiên cứu thuộc nhóm thứ hai đều triển khai bài viết theo hướng thống kê số lượng các cơ quan đào tạo Hàn Quốc học tại Việt Nam,

thành tựu và hạn chế trong giảng dạy Hàn Quốc học tại các trường đại học ở Việt Nam như về đội ngũ giảng dạy, giáo trình, số lượng sinh viên v.v..., đề ra giải pháp hay phương án khắc phục các hạn chế nhằm thúc đẩy hoạt động giáo dục Hàn Quốc học tại Việt Nam. Các giải pháp được chỉ ra thường mang tính chung chung và tương đối trùng lặp giữa các nghiên cứu như nâng cao trình độ đội ngũ giảng dạy chuyên ngành Hàn Quốc học (thạc sĩ, tiến sĩ), tăng cường hỗ trợ dịch thuật và biên soạn các giáo trình, tài liệu tham khảo về Hàn Quốc học, xây dựng các nhóm nghiên cứu mạnh về Hàn Quốc học v.v... Trái lại, các nghiên cứu đi sâu tìm hiểu về hạn chế và phương hướng khắc phục để áp dụng cho các bộ môn, khoa còn hạn chế. Tiếp cận theo hướng nghiên cứu cụ thể này có thể kể đến N. N. H. Trần và Võ (2017), T. B. P. Trần (2020)... Tuy nhiên, hai nghiên cứu này mới dừng lại ở việc đề xuất một số phương pháp giảng dạy hiệu quả với học phần Văn hóa Hàn Quốc và Văn học Hàn Quốc. Bên cạnh đó, các phương pháp giảng dạy được đưa ra trong các nghiên cứu này cũng chưa xoáy sâu vào các hoạt động dạy – học đa dạng dựa trên một nguyên lý giáo dục cụ thể hay trên cơ sở khảo sát lấy ý kiến từ người học. Trong khi để thúc đẩy hoạt động dạy – học Hàn Quốc học tại các trường đại học thì việc đổi mới, thiết kế, triển khai các hoạt động dạy – học như thế nào đóng vai trò vô cùng quan trọng.

Việc thiết kế các hoạt động dạy – học thuộc phạm trù phương pháp giáo dục. Bàn về phương pháp giáo dục hiệu quả lấy người học làm trung tâm, phát huy tối đa tính tự chủ, sáng tạo trong dạy – học không thể không nhắc tới lý thuyết kiến tạo được sáng lập bởi nhà tâm lý học người Thụy Sĩ Jean Piaget. Trong khoảng 10 năm trở lại đây, thuyết kiến tạo đang trở thành đề tài thu hút được sự quan tâm của nhiều học giả Việt

Nam. Dễ nhận thấy rằng phần lớn các nghiên cứu ở Việt Nam thường tiếp cận lý thuyết kiến tạo ở góc độ thực tiễn như vận dụng lý thuyết kiến tạo vào cải tiến hoạt động dạy – học hiệu quả. Có thể kể đến các nghiên cứu tiêu biểu như T. H. Nguyễn (2008), T. L. A. Vũ (2009), L. T. Nguyễn (2018), Đàm (2017) v.v... Điểm khác biệt của các nghiên cứu này là do vận dụng lý thuyết kiến tạo vào các môn học, lĩnh vực khác nhau nên các hoạt động dạy – học triển khai cụ thể không giống nhau. Tức là, lý thuyết kiến tạo đã được vận dụng linh hoạt để tạo nên các sản phẩm giáo dục mang màu sắc đa dạng. Tuy nhiên, đến nay chưa có nghiên cứu nào vận dụng lý thuyết kiến tạo vào đổi mới, cải tiến hoạt động dạy – học của các học phần Hàn Quốc học.

Nắm được khoảng trống trong các nghiên cứu đi trước, bài viết này tiếp cận chủ đề Hàn Quốc học theo hướng nghiên cứu cụ thể dựa trên nguyên lý giáo dục của thuyết kiến tạo và trên cơ sở khảo sát lấy ý kiến người học nhằm trả lời hai câu hỏi nghiên cứu: (1) thực trạng dạy – học các học phần chuyên ngành Hàn Quốc học tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội như thế nào? (2) có thể đưa ra những phương án cụ thể nào nhằm đổi mới nội dung kiến thức và hoạt động dạy – học các học phần Hàn Quốc học tại đây?

2. Cơ sở lý luận và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận

Piaget (1923) đã nhấn mạnh đến quá trình tự học, tự khám phá, tự tạo nên kiến thức của mỗi cá nhân. Theo ông, dạy học luôn luôn là phương tiện gián tiếp giúp người học tự nhận ra kiến thức cho riêng mình. Người học chỉ tiếp thu những gì đang được nói rồi tự diễn giải những gì nghe được dưới

góc độ hiểu biết và kinh nghiệm của chính họ. Tức là, kiến thức không phải là thông tin được cung cấp ở một đầu, được mã hóa cố định và truy xuất ở đầu kia. Thay vào đó, mỗi người học dựa vào hiểu biết và kinh nghiệm của mình sẽ biến đổi đầu vào để tạo nên các đầu ra khác nhau (Ackermann, 2001, tr. 3). Đây chính là nội dung cốt lõi của Thuyết kiến tạo nội sinh. Năm 1934, nhà tâm lý học người Nga Lev Vygotsky (1896-1934) đã phát triển nó thành Thuyết kiến tạo xã hội. Theo đó, Lev Vygotsky nhấn mạnh rằng kiến thức phải được nảy sinh trong quá trình tương tác xã hội, thông qua tranh luận và trao đổi cộng đồng (Đàm, 2017, tr. 364)

Như vậy, kết hợp quan điểm của Piaget và Lev Vygotsky có thể thấy thuyết kiến tạo nhấn mạnh tính tự chủ, sáng tạo của người học và tính tương tác giữa người học với các chủ thể khác như giáo viên, người học, giáo cụ v.v... trong quá trình tiếp thu tri thức.

Dựa trên các nội dung cốt lõi của hai quan điểm trên, nhiều nhà nghiên cứu đã phân tích và chỉ ra những nguyên tắc dạy và học kiến tạo. Về nguyên tắc học kiến tạo, J. Dewey nhấn mạnh học tập không phải là sự chấp nhận thụ động kiến thức tồn tại "ngoài kia" mà học tập liên quan đến việc người học gắn kết với thế giới (Dewey, 1916, tr. 256). Bên cạnh đó, Edwards và Mercer (1987) tiếp tục khẳng định vai trò quan trọng của tương tác xã hội trong học tập: *học tập là một hoạt động xã hội, gắn liền chúng ta với con người khác như giáo viên, đồng nghiệp, gia đình hay những người quen biết thông thường. Phần lớn giáo dục truyền thống hướng tới việc cô lập người học khỏi mọi tương tác xã hội và hướng tới việc xem giáo dục là mối quan hệ một chiều giữa người học và tài liệu khách quan cần học. Ngược lại, giáo dục tiến bộ nhận ra khía cạnh xã hội của việc học và sử dụng hội thoại, tương tác với người khác như một khía cạnh không thể thiếu của việc học* (Edwards & Mercer, 1987, tr. 70-71). Khẳng định này khá tương đồng với quan

điểm kiến tạo xã hội của Lev Vygosky. Điểm chung của hai tác giả là nhấn mạnh rằng học kiến tạo phải thông qua tương tác.

Về nguyên tắc dạy kiến tạo, Duckworth, Easley, Hawkins và Henriques (1990) nhấn mạnh vai trò của người dạy khi nhận định rằng hành động quan trọng để tạo nên ý tưởng kiến tạo là cần tạo ra các tình huống kích thích tư duy. Trong khi đó, George E. Hein (1991) lại nhấn mạnh đến tính logic, tính kế thừa giữa các nội dung giảng dạy, giữa kiến thức mới với kiến thức cũ. Ông khẳng định: *không thể đồng hóa kiến thức mới mà không có một số cấu trúc được phát triển từ kiến thức trước đó để xây dựng. Chúng ta càng biết nhiều, chúng ta càng có thể học hỏi. Do đó, mọi nỗ lực giảng dạy phải được kết nối với trạng thái của người học, phải cung cấp một đường dẫn đến chủ đề cho người học dựa trên kiến thức trước đó* (Hein, 1991, tr. 9). Điều này được hiểu là các nội dung, hoạt động giảng dạy mới cần đảm bảo tính tiếp nối và liên quan nhất định với các nội dung đã dạy trước đó để người học có thể tiếp nhận các kiến thức một cách hệ thống hơn. Bên cạnh đó, George E. Hein cũng khẳng định: *động lực là một thành phần quan trọng và cần thiết cho học tập* (Hein, 1991, tr. 10). Tức là, người dạy đóng vai trò là người tạo ra động lực cho người học bằng nhiều hình thức như khen ngợi, cộng điểm, thưởng quà v.v...

Tổng hợp các quan điểm về dạy – học kiến tạo nêu trên, bài viết này rút ra một số nguyên tắc dạy – học có thể áp dụng cho các học phần Hàn Quốc học như sau:

1) Dạy – học lấy người học làm trung tâm, phát huy tối đa tính tự chủ, sáng tạo của người học

2) Dạy – học thông qua tương tác nhiều chiều giữa người học với người học, người học với giáo viên, người học với các giáo cụ v.v...

3) Thiết kế các hoạt động dạy – học theo hệ thống, logic

4) Phải tạo ra động lực cho việc dạy – học

Dựa trên 4 nguyên tắc dạy – học kiến tạo này, bài viết sẽ đề xuất các phương án đổi mới hoạt động dạy – học các học phần Hàn Quốc học hiệu quả.

Hàn Quốc học là môn học nghiên cứu về đất nước và con người Hàn Quốc, trong đó nổi bật nhất là các phạm trù về lịch sử, kinh tế, văn hóa (văn hóa truyền thống và công nghiệp văn hóa Hallyu). Về lịch sử và văn hóa, Hàn Quốc có nhiều điểm tương đồng với Việt Nam. Về kinh tế, Hàn Quốc nổi tiếng thế giới với kì tích sông Hàn và hiện là đối tác chiến lược với Việt Nam. Bên cạnh đó, Hàn Quốc còn được biết đến rộng rãi bởi sự phát triển vượt trội của ngành công nghiệp văn hóa mà minh chứng là Hallyu – làn sóng văn hóa Hàn Quốc đã và đang tạo ảnh hưởng sâu rộng trên toàn thế giới. Trong đó, phải kể đến một số thành công nổi bật ở các ngành công nghiệp như điện ảnh, âm nhạc, làm đẹp v.v...

Nắm rõ được các đặc điểm của Hàn Quốc học như trên, trên cơ sở áp dụng 4 nguyên tắc dạy và học kiến tạo, cần sử dụng tối đa các dữ liệu phim ảnh sinh động (phim tài liệu, phim điện ảnh, phim truyền hình) của Hàn Quốc làm tài liệu, giáo cụ dạy và học cho các học phần Hàn Quốc học như lịch sử, văn hóa, văn học... Bên cạnh đó, hoạt động tự tìm hiểu về Hàn Quốc trong sự đối chiếu so sánh với Việt Nam cũng là một trong những hoạt động dạy và học kiến tạo phát huy tính tự chủ sáng tạo của người dạy và người học. Mặt khác, các hoạt động trải nghiệm trực tiếp như học làm món ăn Hàn Quốc, học theo điệu múa, bài nhảy của người Hàn Quốc, đóng vai các nhân vật lịch sử của Hàn Quốc v.v... cũng được xem là hoạt động dạy và học kiến tạo hiệu quả phát huy tối đa sự tương tác nhiều chiều giữa người học với người học, người học với giáo viên, người học với các giáo cụ v.v...

2.3. Phương pháp nghiên cứu

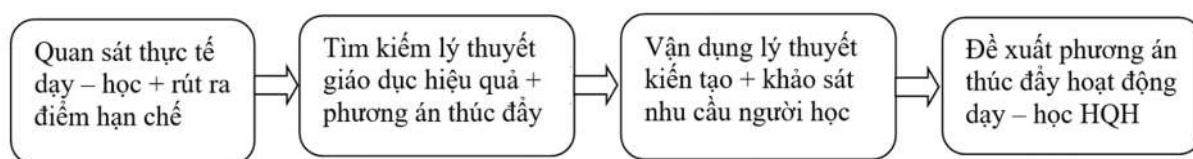
Tác giả tiếp cận vấn đề nghiên cứu xuất phát từ góc độ thực tiễn quan sát hoạt động dạy – học Hàn Quốc học tại Khoa và kinh nghiệm giảng dạy một số môn học thuộc chuyên ngành Hàn Quốc học. Từ đó, tác giả nhận thấy hoạt động dạy – học các học phần Hàn Quốc học của Khoa còn tồn tại một số hạn chế như: (1) nội dung các môn học chưa có sự phân chia hệ thống, logic, (2) hoạt động dạy – học còn mang tính thụ động truyền thống như: các hoạt động lấy người học làm trung tâm còn chiếm tỷ trọng ít (do người dạy còn mang nhiều tâm lý muốn tranh thủ tối đa thời gian để cung cấp nhiều nhất có thể các kiến thức cho người học theo phương thức thuyết giảng truyền thống); các hoạt động dạy – học nhằm phát huy tính tự chủ, sáng tạo của người học cũng chưa được thực hiện một cách bài bản, hệ

thống theo các nguyên lý của lý thuyết kiến tạo như khơi gợi niềm yêu thích và ý thức tự giác của người học với môn học, tạo các tình huống khó khăn nhằm giúp người học vận dụng tư duy giải quyết vấn đề v.v...

Từ thực tiễn trên, tác giả nhận thấy cần có phương án điều chỉnh, làm mới nội dung và hoạt động dạy – học các học phần nhằm thúc đẩy hoạt động dạy – học Hàn Quốc học tại Khoa.

Tuy nhiên, mục đích cuối cùng của việc đổi mới phương pháp dạy – học là đáp ứng được tối đa nhu cầu của người học. Do vậy, việc khảo sát lấy ý kiến từ người học về các hoạt động dạy – học dự kiến triển khai là rất cần thiết.

Từ những lập luận trên, thiết kế nghiên cứu của bài viết này được sơ đồ hóa theo các giai đoạn như sau:



Bài viết này sử dụng 3 phương pháp thu thập dữ liệu chính là (1) quan sát thực tiễn hoạt động dạy - học các phần Hàn Quốc học, (2) tổng hợp các nguồn tài liệu sẵn có từ sách, báo, tạp chí, Internet..., (3) khảo sát xã hội học bằng bảng hỏi lấy ý kiến người học về nội dung và hoạt động dạy – học các học phần Hàn Quốc học được thực hiện từ ngày 1/12/2020 đến ngày 10/12/2020. Đối tượng khảo sát là 286 sinh viên năm thứ 3, năm thứ 4 đã và đang được học các môn chuyên ngành Hàn Quốc học. Tổng số đối tượng khảo sát được chia thành 4 nhóm: 52 sinh viên hệ sư phạm, 48 sinh viên hệ chuẩn định hướng Hàn Quốc học, 140 sinh viên hệ chuẩn định hướng phiên dịch, 46 sinh viên hệ chất lượng cao.

Từ các dữ liệu thu thập được, bài viết sử dụng các phương pháp thống kê, phân tích tỷ lệ % các phương án trả lời và phương pháp so sánh, phân tích sự khác biệt trong việc lựa chọn phương án trả lời giữa các nhóm đối tượng khảo sát.

3. Thực trạng dạy – học các học phần chuyên ngành Hàn Quốc học

3.1. Giới thiệu khái quát về các học phần

Theo Khung Chương trình đào tạo Ngành Ngôn ngữ Hàn Quốc hiện hành, các học phần chuyên ngành Hàn Quốc học được giảng dạy cho tất cả các sinh viên thuộc các hệ với tỷ trọng số môn khác nhau tùy thuộc định hướng của mỗi hệ học. Có thể tham khảo danh sách các học phần cụ thể cho từng hệ học trong bảng 1 dưới đây.

Bảng 1

Danh mục môn học thuộc chuyên ngành Hàn Quốc học²

Tên học phần	Hệ chất lượng cao	Hệ chuẩn		Hệ Sur phạm
		Định hướng Phiên dịch	Định hướng Hàn Quốc học	
Địa lý đại cương	x	x	x	x
Môi trường và phát triển	x	x	x	x
Đất nước học Hàn Quốc 1	x	x	x	x
Đất nước học Hàn Quốc 2	x	x	x	x
Giao tiếp liên văn hóa	x	x	x	
Kinh tế - Chính trị Hàn Quốc	x		x	x
Nhập môn xã hội Hàn Quốc			x	
Lịch sử Hàn Quốc			x	
Hàn Quốc học 1			x	
Văn học Hàn Quốc 1			x	x
Tìm hiểu văn hóa truyền thống Hàn Quốc			x	
Văn hóa Hàn Quốc và Hallyu			x	

Nhìn vào bảng 1 có thể thấy sinh viên thuộc hệ chuẩn định hướng Hàn Quốc học sẽ được học tổng số môn nhiều hơn hẳn so với sinh viên thuộc các hệ còn lại. Ngoại trừ hai học phần Địa lý đại cương và Môi trường và phát triển được giảng dạy từ năm thứ 2 thì các học phần còn lại sẽ được dạy lần lượt ở năm thứ 3 và năm thứ 4. Trong đó, các học phần như Địa lý đại cương, Môi trường và phát triển và Đất nước học Hàn Quốc 1 là các môn học được giảng dạy chung cho cả 4 hệ học. Tuy nhiên, trong khuôn khổ nghiên cứu này, nhóm tác giả chỉ lựa chọn 4 học phần do chính các thành viên trong nhóm đang trực tiếp đảm nhận giảng dạy để khảo sát lấy ý kiến người học. Đó là các học phần như Địa lý đại cương, Đất nước học Hàn Quốc 1, Đất nước học Hàn Quốc 2, Kinh tế

- Chính trị Hàn Quốc.

Phần lớn sinh viên được hỏi đều đánh giá danh mục và sự phân bố các học phần cho từng hệ học nêu trên là tương đối phù hợp, chiếm 79,3%. Nếu tính cả 15% sinh viên trả lời là hoàn toàn phù hợp thì có đủ độ tin cậy để khẳng định danh mục các học phần Hàn Quốc học đã đáp ứng được phần lớn nhu cầu của người học. Tuy nhiên, bên cạnh những điểm hài lòng về môn học, người học cũng phản hồi về một số điểm hạn chế. Kết quả khảo sát này sẽ được làm rõ trong mục 3.2 dưới đây.

3.2. Một số điểm hạn chế trong nội dung kiến thức và hoạt động dạy – học

Như đã đề cập ở trên, nhóm tác giả đã tiến hành rà soát đề cương học phần và kế

² Danh mục này chỉ bao gồm các học phần bắt buộc và tự chọn đã và đang được triển khai thực dạy từ trước đến nay. Các học phần có tên trong Khung CTĐT ngành Ngôn ngữ Hàn Quốc nhưng được thực dạy sẽ không thuộc đối tượng nghiên cứu và khảo sát của nghiên cứu này.

hoạch giảng dạy của các học phần Hàn Quốc học trong bảng 1 nêu trên kết hợp dự giờ, quan sát trực tiếp hoạt động dạy – học trên lớp. Bên cạnh đó, nhóm nghiên cứu đã thực hiện khảo sát bằng bảng hỏi lấy ý kiến phản hồi từ người học. Từ đó, có thể rút ra một số vấn đề còn tồn tại chung trong hoạt động dạy – học các học phần Hàn Quốc học như sau.

Thứ nhất, các hoạt động thực hành cùng phương thức tiến hành một giờ dạy chưa được miêu tả rõ ràng trong Đề cương học phần hay Kế hoạch giảng dạy.

Thứ hai, hoạt động mang tính thực hành còn hạn chế. Hay nói cách khác, phần lớn thời lượng của môn học được dành cho hoạt động thuyết giảng của giáo viên. Hoạt động thực hành được sử dụng phổ biến nhất trong hầu hết các học phần Hàn Quốc học là nghe nhìn hình ảnh, video, thuyết trình cá nhân, thuyết trình nhóm. Một số học phần như Lịch sử Hàn Quốc, Địa lý đại cương, Văn học Hàn Quốc v.v... đã và đang áp dụng một số hoạt động dạy – học khác như đóng kịch phân vai, dạy học qua website môn học v.v... Các hoạt động thực hành đa dạng khác như làm bài tập dự án, thiết kế bài thi quiz v.v... còn chưa được áp dụng.

Theo kết quả khảo sát của nghiên cứu này, 88,6% là tỷ lệ khá cao cho rằng hoạt động thuyết trình cá nhân là không phù hợp với các học phần Hàn Quốc học. Hoạt động đóng kịch phân vai và hoạt động dạy học qua website môn học cũng được đánh giá là không phù hợp dưới góc nhìn của người học với tỷ lệ không tán thành lần lượt là 77,9% và 84,6%. Tuy nhiên, do khảo sát chỉ được tiến hành với 4 môn học Địa lý đại cương, Đất nước học Hàn Quốc 1, 2, Kinh tế - Chính trị Hàn Quốc nên khó có thể khẳng định kết quả khảo sát này đúng với toàn bộ các học phần thuộc chuyên ngành Hàn Quốc học. Mặc dù vậy, đây cũng là một cơ sở đáng tin cậy để người dạy tham khảo, từ đó tiến hành khảo sát ý kiến người học trước và sau khi áp dụng các hoạt động dạy – học để có những điều chỉnh hiệu quả. Ví dụ với môn Văn học

Hàn Quốc, người dạy có thể thấy hoạt động đóng kịch phân vai là phù hợp nhưng cần khảo sát cụ thể để đánh giá xem nó có thật sự thu hút được sự hứng thú của người học hay không? Hoặc yêu cầu đặt ra cho hoạt động này có đang ở mức quá sức với người học hay không?

Thứ ba, hoạt động dạy – học chưa phát huy tối đa tính làm chủ, sáng tạo của người học. 60,4% là tỷ lệ trả lời cao nhất đồng ý với nhận định này. Điều này chủ yếu xuất phát từ tâm lý của người dạy muốn tranh thủ tối đa thời gian để cung cấp nhiều nhất có thể các kiến thức cho người học theo phương thức thuyết giảng truyền thống. Trong khi đó, dạy – học theo nguyên lý kiến tạo là phải nhấn mạnh vai trò tự sản sinh kiến thức của người học và tầm quan trọng của hoạt động tương tác. Thuyết giảng của người dạy chỉ đóng vai trò là cầu dẫn gián tiếp, chiếm tỷ trọng thứ yếu chứ không thể là hoạt động chủ yếu trong dạy – học sáng tạo.

Thứ tư, nội dung hay phạm vi kiến thức của nhiều học phần còn tương đối khó, ô mồm, dàn trải và chưa được sắp xếp một cách logic, hệ thống. 39,6% sinh viên được hỏi cho rằng *Nội dung các học phần tương đối khó với trình độ người học*. Gần một nửa số người học đánh giá nội dung các học phần khó là con số đáng suy ngẫm để người dạy cân nhắc điều chỉnh và đơn giản hóa các nội dung được xem là quá sức với người học. Tuy nhiên, phản hồi của người học về độ khó của nội dung kiến thức cũng có sự khác biệt giữa các nhóm đối tượng. Theo đó, sinh viên các hệ như hệ chuẩn định hướng phiên dịch, hệ sư phạm, hệ chất lượng cao có tỷ lệ cảm thấy nội dung môn học bị khó nhiều hơn tỷ lệ này của sinh viên hệ chuẩn định hướng Hàn Quốc học. Cụ thể, chỉ có 27,9% sinh viên hệ Hàn Quốc học đồng ý với nhận định rằng *Nội dung môn học quá khó với trình độ người học*. Trong khi tỷ lệ này ở sinh viên các hệ phiên dịch, hệ sư phạm, hệ chất lượng cao lần lượt là 38,2%, 48,9% và 73,9%. Kết quả này một phần phản ánh rõ tính định hướng và tính chuyên môn sâu của từng

chuyên ngành. Do định hướng chuyên sâu về Hàn Quốc học nên sinh viên thuộc hệ đào tạo này sẽ không cảm thấy nội dung kiến thức được tiếp nhận về Hàn Quốc học quá nặng so với sinh viên các hệ đào tạo khác cũng là điều dễ hiểu. Mặt khác, kết quả này cũng giúp người dạy cân nhắc điều chỉnh nội dung **Bảng 2**

Nội dung kiến thức ít được người học quan tâm

Môn	Địa lý đại cương	Đất nước học Hàn Quốc 1, 2	Kinh tế - Chính trị Hàn Quốc
Nội dung (%)	Địa lý khu vực đại cương: Châu Âu (22,5%)	Tôn giáo Hàn Quốc (16,07%)	Phát triển kinh tế nông thôn (11,8%)
	Địa lý tự nhiên đại cương: trái đất (25%)	Lịch sử ngôn ngữ tiếng Hàn (18,6%)	Lịch sử chính trị cận đại (20%)

Bảng 2 đã cho thấy rõ ở mỗi học phần có hai nội dung ít nhận được sự quan tâm nhất của người học. Điều này có nghĩa là phần lớn người học nhận thấy các nội dung kiến thức này không thật sự cần thiết hoặc không tạo nhiều hứng thú với bản thân. Kết quả này phần nào giúp người dạy có thể cân nhắc giảm tải một số nội dung kiến thức hoặc chỉ giảm tải một số nội hàm nhỏ hơn thuộc phạm trù nội dung kiến thức không phù hợp với nhu cầu của người học. Ví dụ như, người dạy có thể cân nhắc không đưa nội dung “lịch sử ngôn ngữ tiếng Hàn” vào kế hoạch giảng dạy học phần Đất nước học Hàn Quốc 1, 2 do nội dung này có thể phù hợp hơn khi đưa vào các học phần liên quan đến ngôn ngữ. Bên cạnh đó, người dạy có thể lựa chọn phương án giữ nguyên nội dung “lịch sử ngôn ngữ tiếng Hàn” nhưng chỉ giới thiệu các kiến thức ở mức độ cơ bản nhất hoặc giới thiệu đan cài vào các nội dung chính khác. Mặc dù việc điều chỉnh nội dung môn học còn phụ thuộc nhiều yếu tố khác như năng lực đội ngũ giáo viên, mức độ quan trọng của nội dung kiến thức theo đánh giá của giới chuyên môn v.v... nhưng ý kiến phản hồi của người học cũng là một kênh thông tin đáng để tham khảo giúp người dạy

môn học phù hợp với định hướng và trình độ chuyên môn của từng hệ học.

Bên cạnh đó, trong phạm vi khảo sát với 4 môn học nêu trên, những nội dung kiến thức nhận được ít sự quan tâm của người học nhất được trình bày trong bảng 2 dưới đây.

có những điều chỉnh phù hợp. Trong trường hợp ý kiến phản hồi của người học không thỏa đáng, người dạy cũng cần tìm các giải pháp hướng dẫn người học hiểu đúng hơn về môn học.

4. Phương án đổi mới nội dung kiến thức và hoạt động dạy - học các học phần chuyên ngành Hàn Quốc học

4.1. Một số phương án chung

Nắm được những vấn đề còn tồn tại được rút ra từ quá trình trực tiếp quan sát hoạt động dạy – học và kết quả khảo sát phản hồi của người học, nhóm tác giả mạnh dạn đề xuất một số phương án khắc phục nhằm đổi mới nội dung kiến thức và hoạt động dạy – học các học phần Hàn Quốc học tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc hiệu quả hơn.

Thứ nhất, cần tiến hành khảo sát lấy ý kiến phản hồi của người học sau khi kết thúc môn học về những mặt hiệu quả và hạn chế trong nội dung học phần cũng như phương thức tổ chức hoạt động dạy – học. Từ đó, có những điều chỉnh về nội dung, phương thức tổ chức hoạt động phù hợp với từng nhóm đối tượng người học. Như đã đề

cập ở trên, về cơ bản các học phần Hàn Quốc học do đặc thù chung là cùng tìm hiểu các lĩnh vực liên quan đến đất nước, con người Hàn Quốc nên có thể áp dụng nhiều hoạt động dạy – học giống nhau như thuyết trình nhóm, nghe nhìn bằng các học liệu hình ảnh, video, làm bài tập dự án v.v... Tuy nhiên, mỗi học phần lại có những đặc trưng kiến thức riêng nên có thể sử dụng một số hoạt động dạy – học khác biệt. Bên cạnh đó, định hướng và tính chuyên môn của mỗi hệ học cũng không giống nhau, do vậy, cùng một môn học nhưng nội dung kiến thức có thể điều chỉnh khác nhau cho phù hợp với từng hệ học.

Thứ hai, cần lựa chọn nội dung dạy – học theo chiều sâu, thiên về chất lượng hơn

số lượng. Tức là cần phân bổ trọng số cho từng nội dung kiến thức như đi sâu vào một số nội dung quan trọng thay vì đi lướt nhiều nội dung, giảm tải hoặc thay thế một số nội dung quá khó hoặc không tạo hứng thú cho người học (dựa theo các khảo sát định kì). Điều này sẽ đảm bảo nguyên tắc dạy kiến tạo là phải luôn đổi mới, sáng tạo và sắp xếp các nội dung môn học một cách hợp lý với trạng thái của người học. Nhóm tác giả đã tiến hành khảo sát lấy phản hồi của người học về việc cần tập trung sâu hơn vào những nội dung kiến thức nào đối với các học phần Địa lý đại cương, Đất nước học Hàn Quốc 1, 2 và Kinh tế - Chính trị Hàn Quốc. Những *nội dung cần chuyên sâu* được lựa chọn nhiều nhất với tỷ lệ 50% trở lên được hiển thị trong bảng 3 dưới đây:

Bảng 3

Nội dung cần chuyên sâu ở các học phần Địa lý đại cương, Đất nước học Hàn Quốc 1, 2 và Kinh tế - Chính trị Hàn Quốc

Môn	Địa lý đại cương	Đất nước học Hàn Quốc 1, 2	Kinh tế - Chính trị Hàn Quốc
Nội dung (%)	Địa lý Hàn Quốc (74,1%)	Văn hóa Hàn Quốc (90,2%)	Quan hệ hợp tác kinh tế Việt – Hàn (79%)
		Kinh tế Hàn Quốc (66,4%)	Các chính sách phát triển kinh tế nổi bật (55,2%)
		Xã hội Hàn Quốc (87%)	Thành tựu và vấn đề tồn tại nổi bật của quá trình phát triển kinh tế (60,5%)
		Giáo dục Hàn Quốc (52,8%)	Văn hóa chính trị (53,8%) Chế độ chính trị (50,7%)

Bảng 3 cho thấy phần lớn sinh viên được hỏi chỉ thấy một nội dung cần được dạy – học chuyên sâu hơn cả ở học phần Địa lý đại cương. Đó là nội dung về Địa lý Hàn Quốc. Tỷ lệ lựa chọn *cần chuyên sâu các nội dung kiến thức khác* của học phần này chỉ chiếm dưới 50%. Điều này phần nào phản ánh nguyện vọng của người học cần giảm tải các nội dung kiến thức khác để tăng thời lượng và hàm lượng kiến thức cho nội dung liên quan đến địa lý Hàn Quốc. Tương tự như

vậy, các nội dung về văn hóa, kinh tế, xã hội, giáo dục của học phần Đất nước học Hàn Quốc 1, 2 và các nội dung về quan hệ hợp tác kinh tế Việt – Hàn, các chính sách phát triển kinh tế nổi bật, thành tựu và vấn đề tồn tại của quá trình phát triển kinh tế, văn hóa chính trị, chế độ chính trị của học phần Kinh tế - Chính trị Hàn Quốc là những nội dung được người học đánh giá là cần chuyên sâu hơn các nội dung kiến thức khác.

Thứ ba, nội dung môn học nên có những chủ đề do giáo viên chỉ định và những chủ đề do sinh viên tự lựa chọn. Việc tạo cơ hội cho người học chủ động tìm hiểu những gì họ thích chính là phương pháp cốt lõi của dạy – học kiến tạo. Người học sẽ có nhiều động lực hơn khi được tự xây dựng lên kiến thức cho bản thân và chia sẻ với giáo viên cùng những người học khác. Để đảm bảo điều này, giáo viên có thể phản ánh trong các kế hoạch giảng dạy. Ví dụ phân bổ trong số 15 tuần học sẽ có khoảng 8 tuần dạy – học theo các chủ đề giáo viên đã định sẵn và 7 tuần còn lại sẽ hiển thị là chủ đề tự chọn. Ở các tuần học về chủ đề tự chọn này, giáo viên có thể định hướng cho sinh viên lựa chọn các chủ đề thích hợp để thuyết trình nhóm hay làm bài tập dự án hay thiết kế bài thi quiz v.v...

Thứ tư, trong suốt 15 tuần học, cần thiết kế nhiều hoạt động dạy – học đa dạng, sáng tạo thay vì chỉ lặp đi lặp lại một hai hoạt động quen thuộc. Kết quả khảo sát của nghiên cứu này cho thấy phần lớn sinh viên ở cả 4 hệ học đều lựa chọn các hoạt động dạy – học như nghe nhìn bằng các học liệu tranh ảnh và video, thuyết trình nhóm, làm bài tập dự án (thu thập, giới thiệu tài liệu hay, dịch tài liệu, xây dựng ngân hàng câu hỏi, tổng hợp và phân tích tin tức hàng tuần...), thiết kế bài thi quiz liên quan đến nội dung bài học là hoạt động phù hợp nhất với các học phần được khảo sát bao gồm Địa lý đại cương, Đất nước học Hàn Quốc 1, 2, Kinh tế - Chính trị Hàn Quốc. Ví dụ, với học phần Đất nước học Hàn Quốc 1, 2, ba hoạt động dạy – học được lựa chọn là phù hợp nhất có tỷ lệ lựa chọn lần lượt là *nghe nhìn bằng các học liệu tranh ảnh và video* chiếm 79,6%, *làm bài tập dự án* chiếm 55,4% và *thiết kế bài thi quiz* chiếm 45,7%. Đáng chú ý là hoạt động *thuyết trình nhóm* cũng là một phương pháp giúp phát huy tính tự chủ, sáng tạo của người

học nhưng do cách thức tiến hành truyền thống theo khuôn mẫu là giáo viên cung cấp chủ đề cho sinh viên thuyết trình nên đã dần mất đi tính sáng tạo và mới mẻ. Do vậy, trong kết quả khảo sát của nghiên cứu này, tỷ lệ sinh viên lựa chọn hoạt động *thuyết trình nhóm* là hoạt động dạy – học yêu thích chỉ chiếm 37,1%. Theo đó, người dạy có thể cân nhắc để thay đổi hình thức tiến hành của hoạt động thuyết trình nhóm như cho sinh viên được tự lựa chọn chủ đề, thuyết trình nhóm kết hợp hoạt động khác v.v...

Tuy nhiên, hoạt động dạy – học phải được cân nhắc đảm bảo phù hợp với từng nội dung kiến thức và nhiều yếu tố khác. Ví dụ với nội dung kiến thức là “Tìm hiểu về một nhân vật lịch sử của Hàn Quốc” thì thay vì phương pháp truyền thống như thuyết giảng gây nhàm chán hoặc cho nghe – nhìn tranh ảnh, video cũng không thật sự giúp người học ghi nhớ lâu và sâu thì có thể sử dụng nhiều phương pháp tổ chức hoạt động dạy – học khác như làm bài tập dự án, đóng kịch phân vai, thiết kế bài thi quiz v.v... Tuy nhiên, hình thức đóng kịch phân vai đòi hỏi trình độ tiếng Hàn và kiến thức phong nền ở mức cao hơn nên có thể chỉ áp dụng cho sinh viên hệ Hàn Quốc học hay nhóm sinh viên có năng lực tiếng vượt trội hơn.

4.2. Thiết kế mẫu hoạt động dạy – học học phần Đất nước học Hàn Quốc

Vận dụng nguyên lý dạy – học kiến tạo và dựa trên cơ sở khảo sát lấy ý kiến phản hồi từ người học nêu trên, với mục đích nâng cao tính tự chủ, sáng tạo của người học, bài viết này muốn đề xuất một số hoạt động dạy – học mẫu và cách thức tổ chức hoạt động có thể áp dụng cho chủ đề về Văn hóa Hàn Quốc của học phần Đất nước học Hàn Quốc. Các nội dung cụ thể được trình bày trong bảng 4 dưới đây.

Bảng 4

Thiết kế hoạt động dạy – học về Văn hóa Hàn Quốc

Hoạt động Nội dung	Nghe – nhìn bằng học liệu hình ảnh, video	Thuyết trình nhóm	Bài tập dự án	Quiz	Đóng kịch phân vai
Văn hóa âm thực	<ul style="list-style-type: none"> - SV xem hình ảnh, video về âm thực Hàn Quốc - SV ghi chú và tự rút ra kiến thức thu được từ việc nghe – nhìn - SV tự đặt câu hỏi → GV và các SV khác giải đáp - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - GV chỉ định hoặc SV tự lựa chọn chủ đề để thuyết trình - Nhóm SV giới thiệu về quá trình chuẩn bị bài thuyết trình: hình thành ý tưởng, thu thập tài liệu, xây dựng nội dung v.v... - Nhóm SV thuyết trình (bắt buộc tương tác với các đối tượng nghe bài thuyết trình) - GV và SV cùng nhận xét và chấm điểm cho nhóm thuyết trình 	<ul style="list-style-type: none"> - Tập làm kim chi tại nhà - Thuyết trình hoặc làm poster/ sổ tay... trình bày lại quy trình làm kim chi, giá trị sức khỏe, giá trị văn hóa của kim chi... - Điều tra khảo sát về mức độ yêu thích kim chi của người Việt Nam và báo cáo kết quả khảo sát (so sánh với thế giới) - Viết báo cáo hoặc làm video so sánh ẩm thực Việt – Hàn - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - SV Sử dụng các ứng dụng như Quizizz, Kahoot... để thiết kế các câu hỏi ôn lại các nội dung GV đã thuyết giảng hoặc các nội dung SV quan tâm và muốn chia sẻ 	<ul style="list-style-type: none"> - Đóng vai chủ nhà hàng và khách hàng hoặc giáo viên và sinh viên để tìm hiểu và giới thiệu về âm thực Hàn Quốc
Văn hóa mặc	<ul style="list-style-type: none"> - SV xem hình ảnh, video về trang phục truyền thống và hiện đại của người Hàn Quốc - SV ghi chú và tự rút ra kiến thức thu được từ việc nghe – nhìn - SV tự đặt câu hỏi → GV và các SV khác giải đáp - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Tương tự hoạt động với nội dung văn hóa Ăn 	<ul style="list-style-type: none"> - Tương tự hoạt động với văn hóa Ăn - Dịch một tài liệu được chỉ định hoặc tự chọn về văn hóa Mặc - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Tương tự hoạt động với văn hóa Ăn 	X
Văn hóa ở	<ul style="list-style-type: none"> - SV xem hình ảnh, video về 	<ul style="list-style-type: none"> - Tương tự hoạt động với nội 	<ul style="list-style-type: none"> - Tương tự hoạt động với nội dung 	<ul style="list-style-type: none"> - Tương tự hoạt động với 	X

nhà ở truyền thống và hiện đại ở Hàn Quốc	dung văn hóa Ăn và Mặc	văn hóa Ăn và Mặc	nội dung văn hóa Ăn và Mặc
- SV ghi chú và tự rút ra kiến thức thu được từ việc nghe – nhìn			
- SV tự đặt câu hỏi → GV và các SV khác giải đáp			
- ...			

Có thể thấy, điểm chung của các hoạt động dạy – học nêu trên đều là các hoạt động lấy người học làm trung tâm, khuyến khích người học tự tìm tòi và sản sinh ra kiến thức cho bản thân trên cơ sở tương tác với người khác và thế giới xung quanh trong quá trình làm việc nhóm, hỏi đáp với giáo viên, sử dụng các giáo cụ v.v... Hầu hết các nội dung kiến thức đều có thể áp dụng 5 loại hình hoạt động dạy – học này. Tuy nhiên, như đã đề cập ở trên, việc lựa chọn các hoạt động dạy – học cần xem xét đến nhiều yếu tố như trình độ, định hướng chuyên ngành người học, điều kiện thực hiện thực tế v.v... Do vậy, theo quan điểm của bài viết này, hoạt động làm bài tập dự án và đóng kịch phân vai chỉ nên áp dụng với sinh viên có định hướng chuyên ngành Hàn Quốc học. Hoặc nếu muốn áp dụng hoạt động làm bài tập dự án với sinh viên các hệ học khác thì có thể chỉ chọn lọc các yêu cầu đơn giản như làm video giới thiệu về văn hóa ăn, mặc, ở của Hàn Quốc đơn thuần. Nội dung chuyên sâu hơn như so sánh văn hóa Việt – Hàn có thể dành riêng cho sinh viên hệ Hàn Quốc học. Bên cạnh đó, trong 3 nội dung văn hóa nêu trên, hoạt động đóng kịch phân vai dường như chỉ phù hợp với nội dung văn hóa ăn mà không khả thi khi triển khai với nội dung về văn hóa mặc và văn hóa ở do điều kiện thực hiện như tìm kiếm trang phục, xây dựng bối cảnh diễn xuất có thể gây khó khăn cho người học.

5. Kết luận

Nghiên cứu đã trả lời đầy đủ các câu hỏi đặt ra. Thứ nhất, thực trạng dạy – học các học phần chuyên ngành Hàn Quốc học tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội hiện nay đã và đang còn tồn tại một số điểm hạn chế như sự phân bổ nội dung kiến thức cho các học phần cùng sự chọn lọc hàm lượng kiến thức cho từng nội dung và sự phân hóa phạm vi dạy – học cho từng nhóm đối tượng người học chưa rõ ràng và đồng bộ; hoạt động dạy – học chưa đa dạng và phát huy tối đa tính tự chủ, sáng tạo của người học. Thứ hai, bài viết đã đề xuất một số phương án chung có thể áp dụng cho nhiều học phần Hàn Quốc học và một số hoạt động dạy – học cụ thể cho học phần Đất nước học Hàn Quốc trên cơ sở vận dụng nguyên lý dạy – học kiến tạo và khảo sát nguyện vọng của người học. Một số phương án được đề cập trong nghiên cứu này như khảo sát định kỳ trước và sau khi áp dụng các hoạt động dạy – học đa dạng, chọn lọc nội dung kiến thức phù hợp với từng nhóm đối tượng người học theo tiêu chí coi trọng chất lượng hơn số lượng, kết hợp nhiều hoạt động dạy – học đa dạng với cùng một nội dung, chủ đề bài học, thường xuyên tạo động lực học tập cho người học.

Tóm lại, việc đổi mới, điều chỉnh hoạt động dạy – học các học phần Hàn Quốc học là một việc làm cấp thiết cần sự chung sức của cả tập thể đội ngũ giảng dạy. Ở góc độ hẹp, việc đổi mới này sẽ thúc đẩy hoạt động dạy – học Hàn Quốc học của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội nhưng ở góc độ rộng hơn, điều này còn mang ý nghĩa nhất định trong việc thúc đẩy hoạt động giáo dục Hàn Quốc học tại Việt Nam nói chung.

Tài liệu tham khảo

- Bui, K. L., & Lee, K. W. (2014). *Betheunam hanguk oneo.munhwa kyoyuk hyeonhwang kwanhan yeongu*. *Journal of hanguk oneomunhwahak*, 2(11), 79-106.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. MacMillan Publisher.
- Duckworth, E., Easley, J., Hawkins, D., & Henriques, A. (1990). *Science education: A mind on approach to the elementary years*. Erlbaum Publisher.
- Đàm, M. T. (2017). Thuyết kiến tạo và giải pháp nhằm nâng cao chất lượng dạy - học bộ môn giao tiếp liên văn hóa. Trong Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. (Chủ biên), *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia 2017: Nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ, ngôn ngữ và quốc tế học tại Việt Nam* (tr. 363-372). Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. Methuen Publisher.
- Ha, M. T. (2006). *Betheunameseoe hangukhak hyeonhwang mit jeonmang*. *Journal of hangukhak yeongu, inhataehakkyo*, 12, 57-88.
- Hein, G. E. (1991, October 15-22). *Constructivist learning theory* [Conference presentation]. International committee of museum educators, Jerusalem, Israel.
- Jee, C. S. (2014). Hiện trạng và triển vọng của nghiên cứu Hàn Quốc học tại Việt Nam. *Tạp chí Hàn Quốc*, 9(3), 3-11.
- Lee, A. N. (2007). *Dongasia hangukhak kyoyuke hyeonhwang kwa munje*. *Journal of hangukhak yeongu, inhataehakkyo*, 17, 57-88.
- Ly, K. H. (2007). *Betheunameseoe inmun hangukhak*. *Journal of hangukhak yeongu, inhataehakkyo*, 3, 41-61.
- Mai, N. C. (2017). Quan hệ Việt Nam – Hàn Quốc và Hàn Quốc học 25 năm nhìn lại. *Tạp chí Hàn Quốc*, 9(3), 3-7.
- Nam, M. H. (2010). *Betheunam bukbu hanoi sojae taehak hangukhak kyoyuke hyeonhwang kwa kwaje - kungnip hanoi inminsahoetae.oegukotae, hanoi taehakeul jungsimuro*. *Journal of hangukmunhwa yeongu, ihwayeojataehak*, 19, 163-191.
- Nam, M. H. (2012). *Betheunam hangukhak yeongu hyeonhwang kwa hangukhak kyoyuk*. *Journal of sahakyeongu*, 105, 365-391.
- Nguyễn, L. T. (2018). Về chủ thể người học trong một đường hướng giáo dục ngoại ngữ theo quan điểm Kiến tạo - Hành động. *Tạp chí Quản lý giáo dục*, 8, 1-8.
- Nguyễn, T. T. (2008). Tổ chức dạy học bài “Định luật bảo toàn định lượng” theo quan điểm dạy học kiến tạo. *Tạp chí Khoa học & Công nghệ*, 2(46), 49-52.
- Nguyễn, T. T. (2015). *Nghiên cứu Hàn Quốc học tại Việt Nam: Thành quả và phương hướng*. Nxb Khoa học xã hội.
- Tran, T. H. (2019, November 27). *Betheunam nae hangukhak kyoyuk mit yeongu hyeonhwang kwa jeonmang* [Conference presentation]. 2019 *Betheunameseoe hangukhak kyoyuk mit yeongu hyeonhwang kwa Banghyang, hanoi kungnip oegukotaehakkyo*.
- Tran, T. H. (2020). *Betheunameseoe hangukhak kyoyuk mit yeongu hyeonhwang kwa Banghyang*. *Journal of hanguko kyoyuk, kukjehangukokyoyukhakhoe*, 2(31), 257-274.
- Trần, N. N. H., & Võ, N. C. (2017). Giáo dục văn hóa Hàn Quốc cho người học chuyên ngành tiếng Hàn Quốc. *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Tp. Hồ Chí Minh*, 4(14), 1-10.
- Trần, T. B. P. (2016). Phương pháp giảng dạy văn học Hàn Quốc cho sinh viên ngành tiếng Hàn và Hàn Quốc học tại các trường đại học của Việt Nam. *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Nước ngoài*, 32(3), 44-56. <https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/1997>
- Trần, T. T. L. (2014). Nhu cầu và định hướng thúc đẩy Hàn Quốc học tại Việt Nam. *Tạp chí Hàn Quốc*, 9(3), 12-20.
- Vũ, T. L. A. (2009). Phát triển trí tuệ cho học sinh lớp 5 bằng phương pháp dạy học khám phá theo lý thuyết kiến tạo. *Tạp chí Tâm lý học*, 6(123), 51-56.

INNOVATION OF THE CONTENTS AND TEACHING/LEARNING ACTIVITIES IN KOREAN STUDIES AT VNU UNIVERSITY OF LANGUAGES & INTERNATIONAL STUDIES

Cao Thi Hai Bac

*Faculty of Korean Language and Culture, VNU University of Languages & International Studies,
Pham Van Dong, Cau Giay, Ha Noi, Vietnam*

Abstract: Using available data from books, newspapers, Internet, combined with different research methods such as a survey with 286 students, this article focuses on two issues: (1) current situation of teaching and learning Korean Studies at VNU University of Languages and International Studies (VNU-ULIS); (2) solutions to promote the activities of teaching and learning Korean Studies at VNU-ULIS on the basis of application of Constructivism and student's desire. Recommendations from the study include surveying before and after applying teaching - learning activities, customizing knowledge content to each group of learners, combining many teaching - learning activities. In addition, this article designs sample teaching-learning activities that can be applied to the subject of Korea Country Studies.

Keywords: teaching and learning activities of Korean Studies, Constructivism, learner's desire

ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN QUỐC TẾ HỌC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐHQGHN TRONG BỐI CẢNH HỘI NHẬP TOÀN CẦU: BẢN SẮC TRONG SỰ ĐA DẠNG*

Phùng Hà Thanh**, Nguyễn Thanh Hà, Nguyễn Thị Minh Tâm, Hoàng Thị Hạnh,
Nguyễn Diệu Hồng, Hoàng Thị Thanh Hòa

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa các nước nói tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 21 tháng 4 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 15 tháng 6 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 1 tháng 8 năm 2021

Tóm tắt: Bài viết này tổng hợp và tóm tắt quá trình phát triển và đặc điểm hiện thời của Quốc tế học trên thế giới và ở Việt Nam. Từ đó, bài viết mô tả sự phát triển Quốc tế học theo hướng Nghiên cứu văn hóa và truyền thông xuyên quốc gia ở Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa các nước nói tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN từ năm 2012 như một trường hợp độc đáo. Tựu trung, bài viết làm nổi bật bước chuyển xuyên quốc gia, sự liên ngành, tính đa dạng và không ngừng biến đổi của các ngành khoa học xã hội và nhân văn đương đại. Tình thế mới này đặt ra yêu cầu tư duy lại cấu trúc học thuật trong hệ thống giáo dục đại học ở Việt Nam theo hướng linh hoạt hơn mà vẫn bền vững dựa trên những thế mạnh cụ thể của các cơ sở học thuật. Bài viết cũng đưa ra một số đề xuất định hướng sự phát triển Quốc tế học tại Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN.

Từ khóa: quốc tế học, nghiên cứu văn hóa và truyền thông xuyên quốc gia, lịch sử học thuật, tính liên ngành, giáo dục đại học

1. Giới thiệu chung về nghiên cứu

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN) có tên tiếng Anh là University of Languages and International Studies (ULIS, Đại học Ngôn ngữ và Quốc tế học) từ năm 2009, đánh dấu một tầm nhìn mới về sự phát triển của nhà trường trong giai đoạn toàn cầu hoá. Theo đó, ba sứ mệnh đào tạo và nghiên cứu của nhà trường được xác định là giáo dục ngoại ngữ, nghiên cứu ngôn ngữ và quốc tế học. Quốc tế học là một kỳ vọng mới mẻ trong bối cảnh hội nhập toàn cầu cũng như sự tiếp nối truyền thống của một trường đầu ngành

về ngoại ngữ vẫn luôn đặt ngôn ngữ trong mối tương quan với văn hóa xã hội.

Trong thực tiễn của học thuật đương đại, Quốc tế học đã trở thành một lĩnh vực rộng lớn, không phải là một ngành hẹp để nhìn vào cái tên có thể xác định rõ các đường hướng và nội dung của hoạt động đào tạo và nghiên cứu. Điều này đặt ra nhiệm vụ xây dựng định hướng phát triển Quốc tế học ở trường, nhằm phát huy những thế mạnh đa dạng cũng như thể hiện bản sắc riêng của Trường Đại học Ngoại ngữ. Nghiên cứu này nhận lấy nhiệm vụ đó. Để giải quyết vấn đề nghiên cứu, nhóm tác giả, gồm những giảng viên đang công tác tại Trường Đại học Ngoại

* Nghiên cứu này được hoàn thành với sự hỗ trợ của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số N.19.01

** Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: thanhph@vnu.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4766>

ngữ, tiến hành một số thao tác, tương đương với việc đặt ra và trả lời những câu hỏi nghiên cứu, như sau:

- Mô tả và phân tích quá trình phát triển cũng như đặc điểm hiện thời của Quốc tế học trên thế giới và ở Việt Nam. (Quốc tế học ở trên thế giới và ở Việt Nam đã phát triển và có những đặc điểm như thế nào?)
- Mô tả và phân tích sự phát triển của Quốc tế học ở Trường Đại học Ngoại ngữ, đặc biệt là sự phát triển của Quốc tế học theo hướng nghiên cứu văn hóa và truyền thông xuyên quốc gia ở Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa các nước nói tiếng Anh từ năm 2012. (Những hoạt động đáng kể của Quốc tế học ở Trường Đại học Ngoại ngữ là gì và đã diễn ra như thế nào?)
- Xác định định hướng phù hợp cho sự phát triển của Quốc tế học ở trường từ các thao tác trên. (Từ sự phát triển và đặc điểm của Quốc tế học ở trên thế giới, Việt Nam và Trường Đại học Ngoại ngữ, định hướng phát triển Quốc tế học ở Trường Đại học Ngoại ngữ là gì?)

Quốc tế học không phải là một tập hợp các nguyên tắc chung có tính phổ quát chỉ cần đem áp dụng vào một bối cảnh cụ thể. Với những độc giả không trực tiếp liên quan tới Trường Đại học Ngoại ngữ, vấn đề nghiên cứu là sự phát triển và đặc điểm của Quốc tế học đương đại ở các phạm vi khác nhau và trường hợp xây dựng Quốc tế học ở một cơ sở học thuật với những điều kiện cụ thể. Chúng tôi tin rằng đây là mối quan tâm đã có của nhiều người cũng như một vấn đề cần thu hút thêm sự chú ý trong quản trị giáo dục đại học ở Việt Nam.

Để mô tả và phân tích những cảnh tượng Quốc tế học ở các phạm vi khác nhau, bài viết này dùng phương pháp bối cảnh hóa (contextualization) và phân tích văn bản (textual analysis). Nói một cách khác, chúng tôi sử dụng đường hướng phân tích diễn ngôn

(discourse analysis) đặc trưng cho nghiên cứu nhân văn (humanities oriented research).

Dự án vận dụng nhiều phương pháp thu thập dữ liệu. Việc chọn mẫu được tiến hành dựa trên khả năng tiếp cận những nguồn dữ liệu phù hợp. Trước hết, đó là những tài liệu học thuật liên quan tới Quốc tế học trên thế giới, ở Việt Nam và tại Trường Đại học Ngoại ngữ. Chúng tôi cũng tìm hiểu các văn bản giới thiệu, mô tả các chương trình Quốc tế học trên internet. Trong khuôn khổ của nghiên cứu, chúng tôi trò chuyện với những người trực tiếp liên quan tới phát triển Quốc tế học ở trường, theo những cuộc gặp gỡ cá nhân cũng như qua các buổi tọa đàm tổ chức ở cấp trường. Nghiên cứu cũng sử dụng bảng hỏi với sinh viên Quốc tế học của Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa các nước nói tiếng Anh nhằm thu thập dữ liệu về trải nghiệm và mong muốn của họ về Quốc tế học ở trường.

Khi xử lý các nguồn dữ liệu khác nhau để viết nên bài luận tổng thuật này, chúng tôi không trình bày kết quả theo từng mảng dữ liệu mà dựa trên đó dựng lên những nội dung thuộc về vấn đề nghiên cứu. Bài viết bắt đầu với diện mạo của Quốc tế học trên thế giới, bao gồm các ý nghĩa khác nhau của thuật ngữ ‘quốc tế,’ sự phát triển của Quốc tế học như một lĩnh vực học thuật, và một vài nét chính để khu biệt các lĩnh vực chủ chốt của Quốc tế học như quan hệ quốc tế, nghiên cứu khu vực, nghiên cứu văn hóa và nghiên cứu phát triển. Tiếp theo, chúng tôi mô tả sự phát triển của Quốc tế học ở Việt Nam. Sau đó, bài viết trình bày những nét tổng quan về Quốc tế học ở Trường Đại học Ngoại ngữ. Phần chính của bài đi sâu vào triển vọng của nghiên cứu văn hóa và truyền thông xuyên quốc gia tại trường thông qua thực tiễn Quốc tế học ở Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa các nước nói tiếng Anh.

Trong quá trình xác lập định hướng phát triển Quốc tế học ở Trường Đại học Ngoại ngữ, bài viết này sẽ làm nổi bật bước chuyển xuyên quốc gia, sự liên ngành, tính

đa dạng và không ngừng biến đổi của Quốc tế học nói riêng và các ngành khoa học xã hội và nhân văn đương đại nói chung. Tình thế mới này đặt ra yêu cầu tư duy lại cấu trúc học thuật trong hệ thống giáo dục đại học ở Việt Nam theo hướng linh hoạt hơn mà vẫn bền vững dựa trên những thế mạnh cụ thể của các cơ sở học thuật. Với Trường Đại học Ngoại ngữ, chúng tôi thấy có những yếu tố thuộc về bối cảnh xã hội, bối cảnh học thuật cũng như đặc điểm riêng của trường để đẩy mạnh Quốc tế học trong từng ngành đào tạo, phát huy thế mạnh và dựa trên đặc trưng của từng đơn vị, tập trung phát triển mảng nghiên cứu văn hóa và truyền thông xuyên quốc gia, tiến tới thành lập ngành nghiên cứu văn hóa và truyền thông xuyên quốc gia.

2. Quốc tế học trên thế giới

Có sự phân biệt giữa Quốc tế học như là kiến thức phổ thông và Quốc tế học như một lĩnh vực học thuật đã được thể chế hóa, thành những cuộc thảo luận của giới học thuật ở các diễn đàn chuyên biệt hay ngành học ở các trường đại học. Sự phát triển của các ngành học thuật đương thời thường được tính từ thời hiện đại, với sự xác lập quyền lực thống soát của văn minh phương Tây, đặc biệt là từ sau Thế chiến 2, với ảnh hưởng nổi trội của Mỹ. Tuy lịch sử và khung cảnh học thuật ở các nước khác nhau không đồng nhất, sự kể tới Quốc tế học thường bắt đầu lấy mốc từ các nước Âu Mỹ. Nếu như Thế chiến 2 đánh dấu sự ra đời của các ngành Quốc tế học ở Âu Mỹ thì sự kết thúc của Chiến tranh lạnh khiến cho các ngành khoa học xã hội và nhân văn đều tham gia nghiên cứu các vấn đề quốc tế, làm thay đổi diện mạo Quốc tế học. Khi nhìn nhận sự phát triển của Quốc tế học, chúng ta sẽ thấy các ngành học thuật đặc trưng cho Quốc tế học ngay từ đầu đã có tính liên ngành. Phần viết này sẽ xem xét thuật ngữ ‘quốc tế,’ mô tả Quốc tế học như một lĩnh vực học thuật, điếm qua những nét chính của các ngành quan hệ quốc tế, nghiên cứu khu vực, nghiên cứu văn hóa, và nghiên cứu phát triển.

2.1. Thuật ngữ ‘quốc tế’

Nguồn gốc của thuật ngữ ‘quốc tế’ thường được gắn với nhà lý luận chính trị và pháp lý theo chủ nghĩa thực dụng người Anh, Jeremy Bentham, và tác phẩm của ông vào năm 1780, Dẫn luận về những nguyên tắc đạo đức và pháp chế (Aalto và cộng sự, 2011). Bentham cho rằng cụm từ tiếng Anh ‘law of nations’ (luật của các quốc gia) là một cách dùng từ sai để chỉ luật về mối quan hệ giữa các quốc gia có chủ quyền. Ông quan tâm đến những khía cạnh của luật không thuộc thẩm quyền nội bộ của các quốc gia và đề xuất rằng trong những trường hợp đó cần dùng cụm từ ‘international law’ (luật quốc tế). Khi đề xuất như vậy, Bentham dành thuật ngữ ‘quốc tế’ cho các mối quan hệ giữa ‘các chủ quyền’ (sovereigns). Những quan hệ liên quan tới cá nhân, ví như mối quan hệ giữa các cá nhân với nhau, hoặc giữa một nhà nước và một cá nhân đến từ một nhà nước khác là mối quan tâm của luật học nội bộ (internal jurisprudence) chứ không phải luật quốc tế. Như vậy, một hệ thống/trật tự quốc tế, theo nghĩa của Bentham, là một tập hợp (vô chính phủ) các quốc gia có chủ quyền theo đó (1) mỗi quốc gia có chủ quyền được cho là tương tự nhau về cách thức hoạt động và (2) hệ thống/trật tự này khác biệt về chất với so với hệ thống/trật tự quốc nội.

Kể từ thời Bentham tới nay, ý nghĩa của ‘quốc tế’ đã trở nên đa dạng. Ý niệm ‘quốc tế’ của Bentham bị phê bình là chỉ quan tâm tới các quốc gia có chủ quyền (sovereign states), tới đơn vị thể chế hợp pháp là nhà nước (state), không quan tâm tới dân tộc/quốc dân (nation) là các thực thể văn hóa.

Nếu hiểu theo nghĩa hẹp, rằng quan hệ quốc tế là mối quan hệ giữa các nhà nước, giữa các vùng lãnh thổ, hay giữa các quốc gia có chủ quyền, các nỗ lực nghiên cứu sẽ khép lại trong các tương tác chính trị và quân sự giữa các nhà nước. Trong khi đó, mỗi một nhà nước, một quốc gia, thậm chí một địa phương nhỏ, cũng đã trở nên ‘quốc tế hóa.’

Điều này đặc biệt rõ ràng trong thời đại hội nhập toàn cầu hiện nay. Các vấn đề nước ngoài/đối ngoại (foreign affairs) ngày nay được xem xét với các khái niệm bắt nguồn từ ngôn ngữ kinh doanh xuyên quốc gia (thị trường, vốn, đầu tư, lưu thông, v.v.) (Aalto và cộng sự, 2011). Khi cả cấp địa phương và quốc gia trở nên quốc tế hóa và mở cửa cho sự di chuyển của người dân, hàng hóa và vốn - trên cơ sở các quy tắc được chấp nhận gần như phổ biến của thị trường - kinh doanh xuyên quốc gia và các dòng chảy khác trở thành một phần của những quan hệ liên nhà nước/quốc gia. Đồng thời, chúng ta cũng thấy những nỗ lực chính trị to lớn được đầu tư vào ‘quốc gia hóa quốc tế’ khi ‘lợi ích quốc gia’ được đặt trọng trong hoạch định và thực thi các chính sách đối ngoại. Cũng có thể quan sát được rằng thế kỷ 21 được đặc trưng bởi ảnh hưởng sâu rộng của công nghệ thông tin và truyền thông, sự gặp gỡ, va chạm và biến đổi của các hiện tượng văn hóa. Các hiện tượng này chịu ảnh hưởng nhưng không bị chi phối hoàn toàn bởi nhà nước hay các chính sách vĩ mô. Vậy nên, theo một nghĩa rộng và lỏng hơn, có thể hiểu rằng các vấn đề quốc tế không phải chỉ là các vấn đề chính trị và quân sự giữa các nhà nước mà còn là các vấn đề kinh tế, văn hóa và truyền thông có phạm vi xuyên quốc gia.

Khi ‘quốc tế’ được dùng để chỉ tới mối quan hệ giữa các quốc gia, người ta phân biệt ‘quốc tế’ (international) với ‘xuyên quốc gia’ (transnational) và ‘toàn cầu’ (global). ‘Transnational’ chỉ tính vượt qua biên giới quốc gia, theo nghĩa đen cũng như theo nghĩa ẩn dụ, tự nó bao hàm sự khác nhau về không gian và thời gian giữa các vùng; ‘global’ mang nghĩa từ một tâm điểm lan rộng khắp toàn cầu (Duong, 2015). Trong các bối cảnh giao tiếp cụ thể, sự phân biệt này rõ ràng hoặc mờ nhạt. Ba từ trên có thể được dùng hoán đổi cho nhau. Tên của các chương trình, tạp chí, hoặc cơ sở học thuật sử dụng một trong ba từ ‘international’, ‘transnational’, ‘global’ là lựa chọn có chủ đích, nhưng những nội dung tham chiếu tới

nó nhiều khi không quy vào nghĩa hẹp hay nghĩa phân biệt của ba từ trên. Các nội dung học thuật có thể rất khác nhau nhưng lại có trùng tên, hoặc giống nhau nhưng lại khác tên.

2.2. Quốc tế học như một lĩnh vực học thuật

Thuật ngữ ‘international studies,’ được dịch ra tiếng Việt là ‘quốc tế học’ hay ‘nghiên cứu quốc tế,’ bắt đầu xuất hiện trong những hoạt động ở một số ngành học thuật ở phương Tây từ những năm 1930 đến đầu những năm 1950 (Aalto và cộng sự, 2011). Học hỏi từ những thành tựu của những hoạt động này, ngành ‘international relations,’ dịch ra tiếng Việt là ‘quan hệ quốc tế,’ dần định hình ở Mỹ. Một số tổ chức học thuật của ngành này đã lấy cụm từ ‘international studies’ để định danh cho mình. Vì vậy, ‘international studies’ nhiều khi được hiểu là một tên gọi khác ngành quan hệ quốc tế (international relations).

Trong khoảng hơn ba thập kỷ gần đây, khi Chiến tranh lạnh kết thúc và toàn cầu hoá diễn ra mạnh mẽ, vô số ấn phẩm và chương trình học thuật trên thế giới đã được gắn tên ‘international studies’ - chúng tôi dịch là ‘quốc tế học’ trong bài viết này - và vì nó là đối tượng chính nên được viết là Quốc tế học. Quốc tế học là một lĩnh vực rộng lớn nhằm tập hợp những người làm việc với các vấn đề thường được định danh bằng các từ ngữ như ‘quốc tế,’ ‘nước ngoài,’ ‘toàn cầu,’ ‘liên vùng,’ ‘xuyên quốc gia’ trong ngành hay lĩnh vực nghiên cứu của mình (Aalto và cộng sự, 2011). Ngày nay, những việc như vậy được tiến hành trong triết học và lý thuyết xã hội, nghiên cứu văn hóa và văn học, xã hội học, nhân chủng học, tâm lý học chính trị, luật pháp quốc tế, lịch sử quốc tế và toàn cầu, địa chính trị, kinh tế chính trị quốc tế, nghiên cứu hòa bình, nghiên cứu chiến lược, nghiên cứu hội nhập v.v. Ở bối cảnh mới, Quốc tế học được hiểu với nghĩa rộng một cách thường xuyên hơn - tức là nó được phân biệt với ngành quan hệ quốc tế. Khó có thể biết một chương trình Quốc tế

học mở ra những vấn đề gì nếu chỉ nhìn vào cái tên.

Quốc tế học dung nhận nhiều lĩnh vực học thuật nhưng có những lĩnh vực/ngành hay được gắn với Quốc tế học hơn, gồm quan hệ quốc tế (international relations) và nghiên cứu khu vực (area studies). Ngày nay, nghiên cứu phát triển (development studies) và đặc biệt là nghiên cứu văn hóa (cultural studies) cũng góp phần quan trọng trong không gian của Quốc tế học. Vào những năm 1990, nghiên cứu văn hóa đã nổi lên như một đối trọng với nghiên cứu khu vực. Nghiên cứu văn hóa trong thời đại mới đi cùng với các hiện tượng truyền thông và tính xuyên quốc gia. Nó có thể được coi là một ngành riêng so với Quốc tế học truyền thống, lại vừa tạo nên một mảng nổi bật của Quốc tế học khi hiểu Quốc tế học theo nghĩa rộng. Trong thực tế, nếu xét tới nội dung cũng như cách thức nghiên cứu, các lĩnh vực nghiên cứu được nhận diện là khác nhau có nhiều phần giao nhau. Sự phân biệt các lĩnh vực học thuật khác nhau vì thế còn dựa trên những hoàn cảnh lịch sử theo đó mỗi lĩnh vực ra đời và phát triển. Ở phần tiếp theo, chúng tôi sẽ đi qua những nét chính của ngành quan hệ quốc tế, nghiên cứu khu vực, nghiên cứu văn hóa, và nghiên cứu phát triển.

2.3. Lược sử quan hệ quốc tế, nghiên cứu khu vực, nghiên cứu văn hóa, và nghiên cứu phát triển

Quan hệ quốc tế

Ngành quan hệ quốc tế tập trung vào các mối quan hệ giữa các quốc gia khác nhau, mối quan hệ giữa các tổ chức liên chính phủ, các tổ chức phi chính phủ quốc tế, các tổ chức pháp lý quốc tế và các tập đoàn đa quốc gia, tác động của các mối quan hệ này tới chính trị, luật pháp, kinh tế, an ninh, ngoại giao và quản trị. Có thể coi ngành quan hệ quốc tế là một bộ phận của khoa học chính trị hoặc là một lĩnh vực riêng, có tính liên ngành, dựa trên khoa học chính

trị, kinh tế quốc tế, luật quốc tế, lịch sử thế giới và nhân học văn hóa.

Nguồn gốc xa của ngành quan hệ quốc tế là triết học và chính trị cổ đại. Vào thời hiện đại, sự bắt đầu của quan hệ quốc tế như một nội dung học thuật trong trường đại học thường được nhắc tới cùng với sự thiết lập vị trí giáo sư chính trị quốc tế vào năm 1919 tại Đại học Aberystwyth ở Wales (Aalto và cộng sự, 2011). Trong thập kỷ tiếp theo, nghiên cứu về quan hệ quốc tế được triển khai ở Đại học Oxford và Trường Kinh tế London ở Anh. Tuy vậy, trước Thế chiến 2, có rất ít chương trình dành riêng cho quan hệ quốc tế. Nghiên cứu lịch sử ngoại giao, luật pháp và tổ chức quốc tế, triết học chính trị, địa lý và kinh tế tạo nên nền tảng để xem xét các vấn đề quốc tế. Sự thiết lập ngành quan hệ quốc tế với các thiết chế học thuật riêng diễn ra trong giai đoạn từ 1930-1950. Trường đại học đầu tiên hoàn toàn dành riêng cho nghiên cứu quan hệ quốc tế là Viện Sau đại học về Nghiên cứu quốc tế và phát triển, được thành lập năm 1927 để đào tạo các nhà ngoại giao liên kết với Hội Quốc liên, tiền thân của Liên hợp quốc. Trong những năm 1930, Viện Hợp tác trí tuệ quốc tế của Hội Quốc liên đã tổ chức một số hội nghị nghiên cứu quốc tế có sự tham gia của các học giả từ một số quốc gia và ngành khác nhau. Sau Thế chiến 2, ngành quan hệ quốc tế phát triển mạnh mẽ, đặc biệt ở Bắc Mỹ và Tây Âu, một phần để đáp ứng những lo ngại về Chiến tranh lạnh. Vào thế kỷ 21, khi mối liên hệ giữa các quốc gia ngày càng phức tạp và đa diện hơn, mối quan tâm tới quan hệ quốc tế cũng đi vào các lĩnh vực học thuật khác như kinh tế, luật, và lịch sử.

Sự phát triển của quan hệ quốc tế như một lĩnh vực học thuật đã tạo ra một hệ thống các vấn đề, lý thuyết và quy trình trong sản xuất tri thức có ảnh hưởng cũng như sức tập hợp toàn cầu, tuy rằng các cộng đồng học thuật ở mỗi nước/khu vực thể hiện quy mô và truyền thống học thuật đa dạng. Hellman (2011) chia các cộng đồng học thuật ngành quan hệ quốc tế thành ba tầng dựa trên mức

độ hiển thị quốc tế. Cộng đồng học thuật nổi trội nhất là Bắc Mỹ, riêng về mặt kích thước cũng dễ dàng vượt qua bất kỳ cộng đồng nào khác bằng bội số. Các cộng đồng bán hiển thị gồm Anh, Trung Quốc, Đan Mạch. Phần lớn là các cộng đồng ngoại vi.

Nghiên cứu khu vực

Sự phát triển của các ngành quan hệ quốc tế và nghiên cứu khu vực bắt rễ từ mối quan tâm của các quốc gia về lợi ích của mình và tình hình phát triển của thế giới, vì thế ban đầu đi kèm mục đích chính trị, kinh tế. Theo Phạm Quang Minh (2012), ngành nghiên cứu Đông Nam Á ở Mỹ ra đời trước thực tiễn năm 1940-1941, Nhật Bản thể hiện mưu đồ biến Đông Nam Á thành một phần của cái gọi là ‘Khối Đại Đông Á thịnh vượng chung’ bằng cách phát động cuộc chiến Thái Bình Dương, trực tiếp ảnh hưởng đến quyền lợi của Mỹ và các cường quốc thực dân khác. Một nhân vật có công lớn trong việc đánh thức mối quan tâm tới khu vực này, Robert Heine-Gelderen, người đầu năm 1941 đã trình lên Hội đồng Học giả Mỹ đề nghị tăng cường nghiên cứu Đông Nam Á ở Mỹ. Heine-Gelderen nhấn mạnh ý nghĩa của nghiên cứu Đông Nam Á đối với các ngành học thuật khác. Ví dụ, nghiên cứu Đông Nam Á mở ra một loạt các vấn đề hấp dẫn đối với ngành nhân chủng học như “sự đa dạng của các tộc người và các nền văn hóa, sự đan xen của các bộ tộc du canh du cư, các cộng đồng nông dân lạc hậu và các dân tộc có nền văn minh phát triển rực rỡ hàng ngàn năm đang đứng trước những thách thức của sự giao thoa và biến đổi văn hóa” (Phạm Quang Minh, 2012, tr. 212). Nhật Bản tấn công và chiếm đóng Đông Nam Á đã khiến các học giả nhiều ngành ở Mỹ tập hợp lại và tư vấn cho chính phủ Mỹ, giảng dạy các khóa học cho binh lính Mỹ sẽ tham chiến ở khu vực này. Những nỗ lực tương tự cũng diễn ra với nghiên cứu Nhật Bản, Trung Quốc và Ấn Độ. Từ đó, ngành nghiên cứu Châu Á ra đời ở Mỹ. Năm 1947 chương trình nghiên cứu Đông Nam Á đầu tiên được mở tại Đại học Yale.

Được thành lập sau Thế chiến 2 như một phương tiện để đào tạo một đội ngũ chuyên gia ưu tú có thể tư vấn cho chính phủ về các vấn đề thế giới, vào những năm 1990, nghiên cứu khu vực đã mở rộng ra ngoài sứ mệnh ban đầu của nó ở mức nhiều trường đại học trên khắp nước Mỹ có các trung tâm và chương trình nghiên cứu và đào tạo khu vực học. Khi Chiến tranh lạnh kết thúc và toàn cầu hóa tiến triển, chính phủ Mỹ và một số cơ quan tài trợ khác bắt đầu phân bổ lại hỗ trợ cho nghiên cứu khu vực, ưu tiên hơn cho các chương trình tập trung vào các vấn đề xuyên quốc gia thay vì các mối quan tâm quốc gia vốn đóng vai trò cốt lõi trong nghiên cứu khu vực cho đến thời điểm đó. Đồng thời, ngành nghiên cứu văn hóa phê phán nghiên cứu khu vực về việc duy trì các phương thức sản xuất tri thức mang tính đế quốc. Trong những năm gần đây, ngành nghiên cứu châu Á ở Mỹ đã phải thích nghi với một thế giới đang thay đổi và sự quan tâm giảm xuống của sinh viên. Kelley (2020) cho rằng sự suy giảm này không hẳn là do sự chuyển hướng tài trợ của chính phủ hay vấn đề về phương thức sản xuất tri thức mà do các hình thức dịch chuyển (mobility) khác nhau đã định hình lại trải nghiệm nước ngoài. Toàn cầu hóa khiến việc đi lại ngày càng dễ dàng hơn. Đến nửa sau của thập kỷ 1990, người Mỹ không cần sự hỗ trợ của nhà nước để sống và học tập tại một quốc gia Đông Nam Á. Kelly đặc biệt lưu ý tới ‘dịch chuyển kỹ thuật số toàn cầu’ (global digital mobility). Các sản phẩm văn hóa và truyền thông ở dạng kỹ thuật số đã khiến các xã hội nước ngoài trở nên ít ngoại lai và dễ tiếp cận hơn; điều này, theo Kelley (2020), đã góp phần làm giảm hứng thú với việc theo đuổi nghiên cứu châu Á ở Mỹ. Khi mô tả lại con đường sự nghiệp của bản thân, Kelley, một học giả nghiên cứu châu Á người Mỹ, đã so sánh ngành nghiên cứu châu Á tại Đại học Hawaii ở Manoa (UHM), Mỹ, nơi ông làm việc từ những năm 1990, và Đại học Brunei Darussalam (UBD), Brunei, nơi ông chuyển đến năm 2018. Kelly thấy rằng hai trường

đại học này giờ không thật sự quá khác nhau so với khi chúng mới bắt đầu, không chỉ do UBD tham vọng trở thành một trường cạnh tranh toàn cầu mà còn do chính ngành nghiên cứu châu Á suy giảm ở UHM. Nhiều học giả có chung quan sát về sự suy giảm của nghiên cứu Châu Á ở phương Tây và sự gia tăng của sản xuất tri thức ở Châu Á (Kelley, 2020). Ngày nay, nếu tham dự một hội nghị nghiên cứu khu vực lớn, như hội nghị thường niên của Hiệp hội Nghiên cứu Châu Á ở Mỹ, người ta sẽ thấy các học giả từ khắp nơi trên thế giới. Có những người là ‘chuyên gia nghiên cứu khu vực’ theo nghĩa họ nghiên cứu những xã hội nước ngoài, nhưng ngày càng nhiều hơn những người châu Á nghiên cứu xã hội bản địa của họ (Kelley, 2020). Nghiên cứu khu vực đang chuyển biến. Các xã hội châu Á đã có thể hiện diện với sự tự nghiên cứu về mình. Hơn thế nữa, trong môi trường xuyên quốc gia, tính ngoại lai của nước ngoài đang có những mờ nhòe nhất định.

Nghiên cứu văn hóa

Nghiên cứu văn hóa ban đầu được gây dựng bởi các học giả Mác-xít Anh vào những năm 1950-1970 và sau đó đã được các học giả từ nhiều ngành khác nhau trên thế giới tiếp nhận, biến đổi và phát triển. Nó gắn với tên tuổi của Raymond Williams, Richard Hoggart, và Stuart Hall, đều là những người vốn ở trong lĩnh vực nghiên cứu văn chương Anh. Họ phát huy một truyền thống từng là thứ yếu: nghiên cứu văn hóa từ dưới lên, tức là nghiên cứu những thực hành văn hóa và nghi lễ trong đời sống hàng ngày gắn liền với những người bình thường, hoặc với các nhóm người không thuộc tầng lớp xã hội quyền lực hoặc giới tinh hoa chính trị. Tác phẩm *The Uses of Literacy* (tạm dịch là Công dụng của năng lực) của Hoggart xuất bản năm 1957 đã nhanh chóng trở thành kinh điển; nó dựa trên trí nhớ cá nhân của Hoggart về thói quen, nghi lễ và cuộc sống hàng ngày của những người sống trong một khu phố dành cho tầng lớp lao động ở Leeds trong Thế chiến 2 cho đến những năm sau chiến

tranh (McRobbie, 2020). Hoggart ghi lại cách phụ nữ lau chùi bậc cửa trước và tán gẫu qua hàng rào khi họ giặt giũ. Những tạp chí phổ biến dành cho phụ nữ mà họ đọc thường có trang bìa thô kệch, mang lại chút hào hứng và phấn khích giữa khó khăn. Những cuộc đời này không xuất hiện trong lịch sử chính thức. Một mốc thời điểm quan trọng để tính sự bắt đầu của nghiên cứu văn hóa như một lĩnh vực học thuật là khi Hoggart, đang là giáo sư ngành tiếng Anh tại Đại học Birmingham ở Anh, sử dụng thuật ngữ này vào năm 1964 khi thành lập Trung tâm Nghiên cứu văn hóa đương đại (tên tiếng Anh là Centre for Contemporary Cultural Studies, viết tắt là CCCS) ở trường ông công tác (Dworkin, 1997). CCCS được coi là viện nghiên cứu văn hóa đầu tiên trên thế giới, là nhà của truyền thống học thuật được thế giới biết tới như ‘Trường phái Birmingham’ về nghiên cứu văn hóa. Hoggart bổ nhiệm Stuart Hall làm trợ lý của mình. Năm 1971, khi Hoggart rời Birmingham để trở thành phó tổng giám đốc của UNESCO, Hall chính thức lãnh đạo CCCS. Nghiên cứu văn hóa trở nên gắn bó với tên tuổi và sự nghiệp của Stuart Hall. Hall coi việc sử dụng ngôn ngữ là hoạt động trong khuôn khổ quyền lực, thể chế và chính trị/kinh tế. Theo ông, mỗi người đều cùng một lúc là nhà sản xuất và tiêu dùng văn hoá. Ông cũng cho rằng văn hoá không phải là một đối tượng có thể tách rời để đánh giá khách quan mà luôn là nơi chốn của hành động và can thiệp xã hội, nơi các quan hệ quyền lực được thiết lập và có tiềm năng bất ổn.

Nghiên cứu văn hóa không phải là một cụm từ chỉ sự nghiên cứu văn hóa nói chung. Nó chỉ một lĩnh vực nghiên cứu văn hóa khu biệt, đã được nhận diện với những mối quan tâm và đặc điểm riêng. Nói tới nghiên cứu văn hóa là nói tới một lĩnh vực phân tích văn hóa về mặt lý thuyết và thực nghiệm tập trung vào các xung lực chính trị của văn hóa. Các nhà nghiên cứu văn hóa xem xét các thực tiễn văn hóa trong các hệ thống quyền lực rộng lớn như hệ tư tưởng, cấu trúc giai cấp, quốc gia, dân tộc, giới tính,

khuyh hướng tình dục, thể hệ, v.v. Văn hóa không phải là các thực thể cố định, ổn định và rời rạc mà liên tục tương tác và thay đổi. Để nghiên cứu các hiện tượng văn hóa trong các xã hội và giai đoạn lịch sử khác nhau, nghiên cứu văn hóa kết hợp nhiều cách tiếp cận phê phán chính trị từ ký hiệu học, chủ nghĩa Mác, lý thuyết nữ quyền, dân tộc chí, lý thuyết chủng tộc phê phán, chủ nghĩa hậu cấu trúc, chủ nghĩa hậu thuộc địa, lý thuyết chính trị, lịch sử, triết học, lý thuyết văn học, lý thuyết truyền thông, nghiên cứu phim, nghiên cứu truyền thông, kinh tế chính trị, nghiên cứu dịch thuật, nghiên cứu bảo tàng, lịch sử và phê bình nghệ thuật, v.v. Nghiên cứu văn hoá được nhìn nhận như một lĩnh vực thể hiện triết đề tính liên ngành. Thậm chí có thể coi nó là một lĩnh vực phản ngành (anti-disciplinary) – nó đi ngược lại sự chia cắt các mảng tri thức.

Có thể phân biệt nghiên cứu văn hóa theo những nghĩa cụ thể này với đường hướng nghiên cứu văn hóa tiêu biểu cho ngành nhân chủng học (anthropology) khi ngành này mới được thành lập: sự tập trung tìm hiểu văn hóa của các xã hội khác phương Tây, thường được cho là ở trình độ phát triển thấp hơn và ổn định theo thời gian (chậm phát triển) theo những chuyến đi khám phá thế giới của người phương Tây da trắng. Các ngành quan hệ quốc tế và nghiên cứu khu vực vì thế dựa vào nhân chủng học. Tuy vậy, nhân chủng học ngày nay đã trở thành một lĩnh vực liên ngành giao thoa với nghiên cứu văn hóa. ‘Cultural studies’ còn được phân biệt với ‘culturology’ (văn hóa học), communication studies (nghiên cứu truyền thông), những nhánh học thuật có lịch sử khác và thể hiện những điểm nhấn khác như mô tả và dự đoán khoa học, phương pháp định lượng, v.v.

Sau khi Margaret Thatcher trở thành Thủ tướng Anh năm 1979, một số nhà nghiên cứu văn hoá chủ chốt đã di cư từ Anh sang Úc, mang theo đường hướng nghiên cứu văn hoá Birmingham. Nghiên cứu văn hoá phát triển thịnh vượng ở Úc; tại đây, vào

năm 1990, đã khai sinh ra hiệp hội nghiên cứu văn hóa chuyên nghiệp đầu tiên trên thế giới (nay là Hiệp hội nghiên cứu văn hóa Australasia) (Turner, 1993; Frow & Morris, 1993). Vào cuối những năm 1970, khi nghiên cứu văn hóa Anh bắt đầu lan rộng ở tầm quốc tế và tham gia vào chủ nghĩa nữ quyền, chủ nghĩa hậu cấu trúc, chủ nghĩa hậu hiện đại và lý thuyết chủng tộc phê phán, nó đã phát triển ở các trường đại học Mỹ trong các lĩnh vực như nghiên cứu truyền thông, giáo dục, xã hội học và văn học (Grossberg, Nelson, & Treichler, 1992; Hartley & Pearson, 2000; Warren & Vavrus, 2002). Mặc dù nghiên cứu văn hoá phát triển ở Anh hơn nhiều so với lục địa châu Âu, nó cũng có sự hiện diện quan trọng ở các nước như Pháp, Tây Ban Nha, Bồ Đào Nha và hiện diện ít hơn ở Đức (“Cultural Studies,” 2021). Nghiên cứu văn hoá cũng đã thu hút các học giả ở châu Phi và châu Mỹ La-tinh. Các học giả ở châu Phi quan tâm nhiều tới nhân quyền và những vấn đề của thế giới thứ ba trong khi đó các học giả châu Mỹ La-tinh bàn nhiều về tính giải thuộc địa, văn hoá đô thị và lý thuyết hậu phát triển (Sarto, Ríos & Trigo, 2004; Irwin & Szurmuck, 2012). Nghiên cứu văn hoá bắt đầu phát triển ở châu Á từ cuối những năm 1990, với các học giả Đài Loan, Singapore, Ấn Độ (Chen & Chua, 2007).

Nếu như quan hệ quốc tế, nghiên cứu khu vực, và sau này là nghiên cứu phát triển bắt đầu từ các mối quan tâm về nước ngoài hay quan hệ giữa các quốc gia, khu vực khác nhau thì nghiên cứu văn hóa lại bắt đầu từ việc xem xét tới đời sống văn diễn ra hàng ngày, nên có thể coi nó là một ngành riêng biệt. Tuy nhiên, trong bối cảnh toàn cầu hóa, khi tính xuyên quốc gia đang trở nên phổ biến, khi học giả ở các nước/khu vực không phải là Tây Âu và Bắc Mỹ cũng có thể nghiên cứu về chính xã hội của mình và xuất hiện trên các diễn đàn học thuật toàn cầu, nghiên cứu văn hóa có sức sống mạnh mẽ, nổi lên ngang hàng với những ngành Quốc tế học; nó tham gia vào chất văn nghiên cứu khu vực vào những năm 1990 và tràn vào

ngiên cứu khu vực. Những nỗ lực nghiên cứu văn hóa xuyên quốc gia vẫn xuất hiện dưới cái tên Quốc tế học.

Trong thời đại mới, nghiên cứu văn hóa thường gắn với truyền thông và tính xuyên quốc gia. Hiện nay, việc nghiên cứu văn hóa và truyền thông đang được thực hiện theo những hướng khác nhau, nhưng thuật ngữ ‘cultural studies’ hay ‘media and cultural studies’ (nghiên cứu văn hóa và truyền thông) theo nghĩa hẹp vẫn được gắn với những đặc điểm đã mô tả ở trên. Các chương trình đào tạo theo hướng này không có tên gọi thống nhất nhưng đã được triển khai ở khắp nơi trên thế giới, đặc biệt là các nước ‘phát triển’. Riêng ở bậc cử nhân, có thể điểm qua một vài ví dụ: ở Đại học Leeds (Anh) có ngành Nghiên cứu văn hóa và truyền thông (Cultural and Media Studies), Đại học Nottingham Trent (Anh) có ngành Nghiên cứu toàn cầu và truyền thông (Global Studies and Media), Đại học Utrecht và Đại học Amsterdam (Hà Lan) có ngành Truyền thông và Văn hóa (Media and Culture), Đại học Auckland (New Zealand) có ngành Văn hóa xuyên quốc gia và Hoạt động sáng tạo (Transnational Cultures and Creative Practice), Đại học Duke (Mỹ) có ngành Nghiên cứu văn hóa toàn cầu (Global Cultural Studies), Đại học Hong Kong có ngành Nghiên cứu truyền thông và văn hóa (Media & Cultural Studies), v.v. Các chương trình này không đề cao tính chuyên nghiệp của các kỹ thuật làm nghề như nhiều chương trình báo chí và truyền thông khác. Chúng có trọng tâm là phát triển ý thức xã hội và con người nhân văn có khả năng sáng tạo xã hội và bản thân.

Nghiên cứu phát triển

Nghiên cứu phát triển là lĩnh vực học thuật đa ngành tập trung vào sự tiến triển của các quốc gia từ các góc nhìn chính trị, văn hóa, địa lý và kinh tế xã hội. Nó xuất hiện vào cuối thế kỷ 20 trong bối cảnh gia tăng những lo ngại đối với các nền kinh tế thế giới thứ ba đang vật lộn để vươn lên thành lập

minh trong thời kỳ hậu thuộc địa. Gần đây hơn, giới học thuật hướng sự chú ý sang các quốc gia phương Tây, tìm cách giải quyết các vấn đề cấp bách nhất của ngày nay (và ngày mai) bằng cách nghiên cứu sự phát triển văn hóa và chính trị của họ (Murphy, 2019). Với truyền thống nghiên cứu hoạt động viện trợ giữa các nước và hoạt động của các tổ chức quốc tế về vấn đề phát triển, ngành quan hệ quốc tế đã đóng góp một phần không nhỏ để tạo nên nghiên cứu phát triển. Nghiên cứu phát triển cũng gắn với Quốc tế học bởi nó xuất phát từ các vấn đề của quá trình toàn cầu hóa: quá trình này khiến cho các quốc gia, địa phương chia thành các mức độ phát triển khác nhau trên cùng khung tham chiếu, có các mối quan hệ quyền lực bất bình đẳng. Vì thế, ngay cả khi quan tâm tới các vấn đề địa phương, nghiên cứu phát triển cũng xét chúng trong tương quan sự toàn cầu hóa. Nghiên cứu phát triển đang được coi là một mảng của Quốc tế học, hoặc nó cũng có thể đứng tách riêng thành một lĩnh vực vì có mối quan tâm chuyên biệt về phát triển.

Nghiên cứu phát triển vẫn thiên về các vấn đề quản trị với khả năng can thiệp của các cơ quan chuyên trách. Nghiên cứu văn hóa và truyền thông không loại trừ các vấn đề quản trị của các cơ quan chuyên trách song có đặc điểm riêng biệt là luôn quan tâm tới những thứ trôi chảy hay ngưng đọng trong đời sống hàng ngày, và vì thế có ý nghĩa giáo dục trực tiếp đối với mỗi cá nhân trong việc quản trị đời sống của mình; nó không dừng lại ở đào tạo chuyên gia về văn hóa (mặc dù nghiên cứu văn hóa rất cần thiết cho các chuyên gia về văn hóa).

3. Quốc tế học ở Việt Nam

3.1. Các cơ sở đào tạo và nghiên cứu Quốc tế học

Ở Việt Nam, Đại học Ngoại giao/Học viện Quan hệ Quốc tế và từ năm 2008 là Học viện Ngoại giao thuộc Bộ Ngoại giao là cơ sở đầu tiên đào tạo và nghiên cứu

về quốc tế, được thành lập năm 1959. Hiện nay, Học viện Ngoại giao được coi là đơn vị hàng đầu của Việt Nam về Quốc tế học, đào tạo các nhà ngoại giao chuyên nghiệp cho chính phủ. Học viện Ngoại giao có thể mạnh về quan hệ quốc tế, nhưng Quốc tế học ở đây đã phát triển đa dạng, gồm cả các ngành đào tạo như kinh tế quốc tế, luật quốc tế, truyền thông quốc tế và ngôn ngữ Anh. Cơ sở thứ hai có truyền thống đào tạo về quan hệ quốc tế ở Việt Nam là Khoa Quan hệ Quốc tế của Học viện Báo chí Tuyên truyền. Tiền thân của khoa này là Khoa Phong trào cộng sản và Công nhân quốc tế, thành lập năm 1983. Khoa đổi tên thành Khoa Quan hệ Quốc tế vào năm 1994, bắt đầu đào tạo cử nhân thông tin đối ngoại từ năm 2004 và cử nhân quan hệ quốc tế từ năm 2009. Năm 1995, Đại học Quốc gia Hà Nội thành lập hai khoa mới là Khoa Quốc tế học và Khoa Đông phương học, thuộc Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn (ĐHKHXH&NV). Khoa Quốc tế học có 4 chuyên ngành là quan hệ quốc tế, nghiên cứu châu Âu, nghiên cứu châu Mỹ và mới nhất là nghiên cứu phát triển. Khoa Đông phương học có 5 chuyên ngành là Đông Nam Á học, Trung Quốc học, Nhật Bản học, Hàn Quốc học và Ấn Độ học. Khoa Quan hệ Quốc tế, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh được thành lập năm 2003.

Ngoài các cơ sở trên, ngành Quốc tế học hay quan hệ quốc tế còn được đào tạo và nghiên cứu ở Viện Quan hệ Quốc tế - Học viện Chính trị Hành chính Quốc gia Hồ Chí Minh, Khoa Quan hệ Quốc tế - Đại học Dân lập Đông Đô, Khoa Quốc tế học - Đại học Hà Nội (với 4 định hướng là quan hệ quốc tế, kinh tế quốc tế, nghiên cứu phát triển và chính sách công), Khoa Quốc tế học - Đại học Đà Nẵng (với các ngành Quốc tế học, Đông phương học/châu Á học, tiếng Việt và văn hóa Việt Nam), Bộ môn Quốc tế học thuộc Khoa Lịch sử - Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh, Khoa Quan hệ Quốc tế - Đại học Ngoại ngữ - Tin học thành phố Hồ Chí Minh, Khoa Quốc tế học - Đại học Huế,

Khoa Quan hệ Quốc tế - Đại học Dân lập Hồng Bàng, Khoa Quốc tế học - Đại học Đà Lạt (với các ngành Nhật Bản học, Hàn Quốc học, Việt Nam học, Quốc tế học - quan hệ quốc tế). Các khoa Quốc tế học hay quan hệ quốc tế này dựa trên các ngành truyền thống của Quốc tế học là quan hệ quốc tế và nghiên cứu khu vực, các ngành vẫn đi cùng với quan hệ quốc tế như chính trị quốc tế, kinh tế quốc tế, và mới đây là nghiên cứu phát triển.

Việt Nam còn có một hệ thống các viện nghiên cứu quốc tế và khu vực thuộc Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam như Viện Nghiên cứu kinh tế và chính trị thế giới, Viện Nghiên cứu Đông Nam Á, Viện Nghiên cứu châu Âu, Viện Nghiên cứu châu Mỹ, Viện Nghiên cứu Trung Đông và châu Phi, Viện Nghiên cứu Ấn Độ và Nam Á, Viện Nghiên cứu Đông Bắc Á, Viện Nghiên cứu Trung Quốc. Từ năm 2008, Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam mở các khoa tương ứng có chức năng đào tạo bậc thạc sỹ và tiến sỹ. Bộ Quốc phòng, Bộ Công an cũng có hệ thống các trường và viện nghiên cứu quốc tế và khu vực riêng của mình.

Nhìn chung, ở Việt Nam, các ngành Quốc tế học mới chỉ bắt đầu được chú ý từ giữa những năm 1990 và phát triển mạnh mẽ cả về quy mô và địa bàn vào đầu đến giữa những năm 2000.

3.2. Vị thế và vai trò của các trường đại học chuyên ngoại ngữ

Từ trước những năm 1990, những kiến thức về nước ngoài vẫn được giảng dạy và nghiên cứu ở các trường đại học chuyên ngoại ngữ. Các khoa ngoại ngữ chưa thiết lập được các ngành khu vực học nhưng cũng đã ít nhiều du nhập các kiến thức hàn lâm chứ không chỉ bó hẹp trong các kiến thức phổ thông. Sự du nhập kiến thức học thuật của các ngành Quốc tế học thông qua giảng dạy và nghiên cứu ngoại ngữ khiến cho các trường đại học ngoại ngữ có cơ sở để xây dựng các ngành Quốc tế học. Bên cạnh việc tách ra từ hoặc ở trong các khoa lịch sử, Quốc tế học còn phát triển trong lòng các

trường đại học ngoại ngữ là Trường Đại học Ngoại ngữ Huế (thuộc Đại học Huế), Trường Đại học Ngoại ngữ Đà Nẵng (thuộc Đại học Đà Nẵng), Đại học Ngoại ngữ Hà Nội (sau đổi thành Đại học Hà Nội năm 2006), Đại học Ngoại ngữ - Tin học thành phố Hồ Chí Minh.

Các trường đại học ngoại ngữ đầu ngành ở Việt Nam có lịch sử hình thành và phát triển từ mô hình đại học của giáo dục Liên Xô, theo đó trường đại học đào tạo theo các chuyên ngành hẹp và nghiên cứu không phải là trọng trách hàng đầu như ở các viện nghiên cứu chuyên trách. Khi nền kinh tế bước sang kinh tế tri thức từ những năm 1990 và giờ đây là cách mạng công nghiệp 4.0 ở thập kỷ thứ 2 của thế kỷ 21, các cấu trúc học thuật trên thế giới và trong nước vận động không ngừng. Mô hình trường đại học ở Việt Nam đang thay đổi với sự hình thành nhiều trường đại học đa ngành và ngày càng nhiều cơ sở giáo dục đại học cùng đào tạo một ngành nghề. Thị trường lao động trở nên tự do hơn, nên giáo dục đại học không nhất thiết phải gắn với việc đào tạo nghề hẹp, nó có thể đào tạo các phẩm chất nhân văn để phát triển những con người có bản lĩnh, có khả năng tham gia vào thị trường một cách linh hoạt. Chức năng nghiên cứu chính thức được ưu tiên, dùng để định vị những trường đại học ở nhóm dẫn đầu.

Trong bối cảnh đó, chúng ta thấy các trường đại học ngoại ngữ phát triển thành trường đa ngành (và đây cũng là một xu hướng chung trên thế giới), như trường hợp Đại học Ngoại ngữ Hà Nội chuyển thành Đại học Hà Nội, hoặc trở thành trường thành viên trong một trường đại học lớn hơn ở cấp vùng hay cấp quốc gia, như trường hợp Đại học Sư phạm Ngoại ngữ gia nhập ĐHQGHN năm 1993 và đổi tên thành Trường Đại học Ngoại ngữ. Vẫn còn những ý kiến khác nhau về cách thức quản trị của các trường đại học vùng và hai trường đại học quốc gia ở Việt Nam, song có thể thấy Đại học Quốc gia Hà Nội và Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh là sự kết nối thành một mạng lưới các trường đại học đã sẵn bề dày lịch sử và vì thế

rất khác với các trường đại học đa ngành thuộc hệ thống giáo dục đại học Hoa Kỳ, thường được mở rộng dần dần từ một trường nhỏ. Nếu duy trì sự khác biệt nhất định giữa các ngành đào tạo của các trường thành viên là quan trọng thì thừa nhận tính giao nhau giữa các ngành và trân trọng cơ hội cho các thế mạnh của từng trường là cần thiết để đảm bảo sức sống cho mỗi trường.

Cơ cấu học thuật của các trường đại học chuyên ngoại ngữ có bề dày lịch sử, ngay cả khi nằm trong một trường lớn hơn, cũng cần linh hoạt và đa dạng. Các ngành đào tạo ngoại ngữ vẫn đang đóng vai trò quan trọng trong việc đáp ứng nhu cầu của cá nhân, đất nước, các cộng đồng quốc tế và toàn cầu trong bối cảnh toàn cầu hóa và chuyển đổi số, nhưng việc học và sử dụng ngoại ngữ cũng biến đổi trong một hoàn cảnh mới. Ngoại ngữ không phải chỉ là một công cụ để giao tiếp thẳng hoặc mà trở thành một phần thường xuyên của đời sống và gắn với các vấn đề văn hóa-truyền thông rất phức tạp, không dễ nắm bắt một cách tự nhiên. Giáo dục ngoại ngữ cần và đang đi kèm giáo dục về văn hóa và truyền thông, đem đến những điều kiện cũng như yêu cầu về phát triển ngành đào tạo mới.

Như Phạm Quang Minh (2012) nhận xét, Quốc tế học là ngành học không thể thiếu trong hệ thống đào tạo và nghiên cứu của một quốc gia, đặc biệt đối với Việt Nam vì nhu cầu hội nhập vào khu vực và thế giới ngày càng tăng của đất nước. Hiện nay, các ngành khoa học xã hội và nhân văn đã mang tính liên ngành, có độ mở và không ngừng biến đổi, và mỗi đơn vị học thuật đều cần phát triển thế mạnh của mình. Nội hàm của Quốc tế học đã trở nên phức tạp, nên việc xác định nó là một ngành giống nhau ở nhiều nơi không còn phù hợp.

4. Quốc tế học tại Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN

Ngay từ những năm đầu mới thành lập, việc học ngoại ngữ ở trường đã đi kèm

với việc học những môn về văn hóa và văn học, sau này mở rộng ra là về đất nước và nền văn minh mà tại đó những ngôn ngữ này được sử dụng. Năm 1993, khi Đại học Sư phạm Ngoại ngữ gia nhập Đại học Quốc gia Hà Nội và đổi tên thành Trường Đại học Ngoại ngữ, sự đi đôi giữa ngôn ngữ và văn hóa đã thể hiện trong tên gọi của những khoa của trường: “Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa ...”, ví dụ, Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Anh Mỹ. Năm 2009, tên tiếng Anh của trường Đại học Ngoại ngữ được đổi University of Languages and International Studies (ULIS, Đại học Ngôn ngữ và Nghiên cứu Quốc tế). Hiệu trưởng trường lúc bấy giờ là GS. Nguyễn Hòa đã tuyên bố ba sứ mệnh của trường trong nghiên cứu và giáo dục là giáo dục ngôn ngữ, nghiên cứu ngôn ngữ và nghiên cứu quốc tế. Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Anh Mỹ, khoa lớn nhất của trường tại thời điểm đó, được chia thành hai khoa, Khoa Sư phạm Tiếng Anh và Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa của các nước nói tiếng Anh. Từ năm 2012, nhà trường đã thiết lập khung khổ đề giới thiệu các định hướng Hàn Quốc học, Nhật Bản học, Trung Quốc học và Quốc tế học vào chương trình cử nhân Ngôn ngữ Hàn, Nhật, Trung và Anh. Định hướng Nhật Bản học của Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản và định hướng Quốc tế học của Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa các nước nói tiếng Anh đã được triển khai thực tiễn trong một số năm học.

Hệ thống các khoa của trường đang được chia theo các ngoại ngữ khác nhau, tương ứng với các đất nước/khu vực mà các ngôn ngữ này là bản ngữ. Việc nghiên cứu các đất nước/khu vực này được gọi là đất nước học hay khu vực học. Điều đó không có nghĩa là các hoạt động học thuật được đóng khung vào các vấn đề nằm trong mỗi một đất nước. Ngay khi xét nước ngoài trong mối quan hệ với Việt Nam, chúng ta đã thấy tính xuyên quốc gia hay tính so sánh đối chiếu. Có thể xác định trong Quốc tế học của trường các mảng học thuật như quan hệ quốc tế, giáo dục quốc tế và so sánh, kinh tế quốc

tế, văn học, đặc biệt nổi trội nhất là mảng nghiên cứu văn hóa và truyền thông xuyên quốc gia (transnational media and cultural studies). Khi nhóm Quốc tế học liên khoa của trường được thành lập cuối năm 2020 và đi vào hoạt động năm 2021, đây cũng là mảng có nhiều giảng viên đăng ký tham gia nhất.

Mặt khác, mỗi đất nước hay khu vực cũng đặt ra những vấn đề khác nhau. Bộ môn Ngôn ngữ và Văn hóa Ả Rập đào tạo một thứ tiếng ít phổ biến ở Việt Nam nên sinh viên ra trường hay làm ở các tổ chức chính phủ và phi chính phủ, vì thế có nhu cầu đẩy mạnh mảng quan hệ quốc tế. Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc đã tổ chức nhiều hội thảo về Hàn Quốc học, lãnh đạo dự án Xây dựng Đại học trọng điểm về Hàn Quốc học tại Việt Nam (gọi tắt là AKS Core); Hàn Quốc học hẳn nhiên có những vấn đề đặc trưng khác với Đông Nam Á học. Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa các nước nói tiếng Anh có truyền thống nghiên cứu nước Anh và nước Mỹ, song đây lại là hai đế quốc có ảnh hưởng sâu rộng toàn thế giới, thể hiện thành sự phổ biến của tiếng Anh. Trong bối cảnh hội nhập toàn cầu, tiếng Anh trở thành ngôn ngữ toàn cầu. Số sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh được tuyển vào nhiều hơn sinh viên các ngành khác và sẽ làm việc trong nhiều ngành nghề khác nhau. Từ năm 2017, Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa các nước nói tiếng Anh đã liên tục tuyển sinh được các lớp Quốc tế học. Tuy vẫn dựa trên thế mạnh về nghiên cứu Anh và Mỹ, chương trình đã chú trọng các vấn đề xuyên quốc gia, quốc tế và toàn cầu, với điểm nhấn là nghiên cứu văn hóa và truyền thông xuyên quốc gia.

5. Triển vọng của Văn hóa và Truyền thông xuyên quốc gia tại Trường Đại học Ngoại ngữ

5.1. Văn hóa và Truyền thông xuyên quốc gia tại Trường Đại học Ngoại ngữ: Một hướng đi mới

Phần viết Quốc tế học trên thế giới đã định vị lĩnh vực nghiên cứu văn hóa và

truyền thông xuyên quốc gia trong Quốc tế học cũng như phân biệt lĩnh vực này với các đường hướng/ngành nghiên cứu văn hóa và truyền thông khác. Ở đây, chúng tôi xét tới lĩnh vực này như là một thực tiễn và dự phóng ở Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN. Nghiên cứu văn hóa và truyền thông xuyên quốc gia sẽ được viết là Văn hóa và Truyền thông xuyên quốc gia. Văn hóa và Truyền thông xuyên quốc gia tại Trường Đại học Ngoại ngữ là một thực hành khác biệt trong ĐHQGHN, đáp ứng nhu cầu xã hội cũng như thừa kế các thành tựu của học thuật đương đại.

Văn hóa và Truyền thông xuyên quốc gia giao thoa nhưng khác biệt rõ ràng với Quốc tế học đang được triển khai ở Trường ĐHKHXH&NV, ĐHQGHN. Quốc tế học ở Khoa Quốc tế học, Trường ĐHKHXH&NV có thể mạnh là quan hệ quốc tế và các mảng nghiên cứu chính khác gồm nghiên cứu châu Âu, nghiên cứu châu Mỹ và nghiên cứu phát triển. Đào tạo bậc thạc sỹ và tiến sỹ của Khoa Quốc tế học chỉ có ngành quan hệ quốc tế. Chương trình Quốc tế học ở bậc cử nhân thiên về các vấn đề quan hệ quốc tế, kinh tế, chính trị, luật pháp, chú trọng tới các thiết chế xã hội có quyền lực lớn và chuyên trách như nhà nước, các tổ chức quốc tế, chính sách vĩ mô.

Trong khi đó, Văn hóa và Truyền thông xuyên quốc gia ra đời sau, phản hồi lại Quốc tế học như đã mô tả ở trên, có thể coi là một ngành riêng, tập trung vào các vấn đề văn hóa và chính trị trong đời sống thường nhật, gắn liền với sự thâm nhập của các sản phẩm văn hóa và truyền thông vào đời sống. Trong xã hội đương đại, văn hóa và truyền thông không những là hiện tượng bình thường vẫn diễn ra một cách tự nhiên mà còn là những ngành công nghiệp nổi trội, chịu ảnh hưởng nhưng không bị chi phối hoàn toàn bởi nhà nước hay các chính sách vĩ mô. Văn hóa và truyền thông được sản xuất với một tốc độ cũng như lưu lượng chưa từng thấy, tạo ra những trào lưu, hiện tượng mang cả tính toàn cầu và đặc trưng địa phương mà

đề hiều, sinh sống và làm việc với chúng cần tới sự hỗ trợ của ngành học thuật chuyên về nó. Ngành Văn hóa và Truyền thông xuyên quốc gia giao với Quốc tế học, chẳng hạn ở việc chú ý đến khái niệm quốc gia và quá trình toàn cầu hóa, nhưng có mối quan tâm, khái niệm nền tảng và kỹ năng đặc trưng khác biệt. Cụ thể, Văn hóa và Truyền thông xuyên quốc gia quan tâm đến các tư tưởng và thực hành phổ biến của xã hội, văn hóa đại chúng, các vấn đề về giới và bản sắc... (khác với quan tâm đặc trưng của Quốc tế học như các chính sách vĩ mô của các cơ quan chuyên trách). Các khái niệm và kỹ năng đặc trưng hướng tới việc nhận diện các hiện tượng văn hóa, hiểu và phân tích được các dạng thức truyền thông khác nhau (văn học, điện ảnh, quảng cáo, báo chí, podcast, vlog, v.v) trong hoàn cảnh xã hội, lịch sử cụ thể.

Ở Việt Nam, những ngành đào tạo liên quan tới văn hóa và truyền thông đang được triển khai ở một số đơn vị có truyền thống nghiên cứu các vấn đề quốc gia như Khoa Nhân học (với ngành Nhân chủng học) và Viện Báo chí và Truyền thông (với các ngành Báo chí và Quan hệ công chúng) thuộc Trường ĐHKHXH&NV, ĐHQGHN hoặc có truyền thống nghiên cứu các vấn đề quốc tế và đào tạo ngoại ngữ như Học viện Ngoại giao và Đại học Hà Nội (với ngành Truyền thông quốc tế). Như đã trình bày ở trên, ngành nhân chủng học hay báo chí và truyền thông truyền thông (với định hướng đào tạo nghiệp vụ) có lịch sử khác với Văn hóa và Truyền thông xuyên quốc gia, dấu rằng trong thời đại này sẽ không có sự biệt lập giữa các ngành.

Mặc dù các chương trình đào tạo về văn hóa và truyền thông ở Việt Nam đang phát triển, nhìn vào vai trò ngày càng to lớn của văn hóa và truyền thông trong bối cảnh mới, chúng ta không chủ quan khi nhận định rằng đào tạo và nghiên cứu chưa đáp ứng nhu cầu và ước vọng. Hơn thế nữa, vấn đề còn là các ngành đào tạo liên quan tới văn hóa và truyền thông nên xuất hiện ở đâu, có định hướng như thế nào để không lãng phí nguồn

lực và đem tới những công hiến tốt nhất.

5.2. Quốc tế học theo hướng Văn hóa và Truyền thông xuyên quốc gia ở Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa các nước nói tiếng Anh

Những quan sát về ngành ngôn ngữ Anh

Từ một ngoại ngữ ít người theo học, nhờ chính sách mở cửa năm 1986 và những nỗ lực hòa nhập với thế giới của Việt Nam, tiếng Anh đã trở thành một ngoại ngữ phổ biến ở Việt Nam. Cử nhân chuyên ngành tiếng Anh nổi lên như một ngành đào tạo phổ biến ở các trường đại học từ cuối những năm 1990. Ở Việt Nam, cử nhân chuyên ngành tiếng Anh gồm hai nhánh, Sư phạm tiếng Anh và Ngôn ngữ Anh, có mã tuyển sinh khác nhau. Ngành Ngôn ngữ Anh có thể có những định hướng sâu hơn như tiếng Anh biên phiên dịch, tiếng Anh thương mại, tiếng Anh luật, tiếng Anh khoa học kỹ thuật v.v. Đến cuối thập kỷ 2010, khi quá trình toàn cầu hóa tăng cường, tiếng Anh được sử dụng phổ biến hơn nữa và người ta ngày càng nói về tiếng Anh như một ngôn ngữ toàn cầu. Nhu cầu về tiếng Anh vẫn gia tăng, các trung tâm tiếng Anh ngày một đông đúc, nhưng sức hút của các chương trình cử nhân tiếng Anh trong môi trường học thuật ở các trường đại học lại là một dấu chấm hỏi. Những khóa học mà tiếng Anh là phương tiện để giảng dạy và học tập đã được lồng ghép vào chương trình cử nhân các ngành khác. Chúng ta cũng có thể nhìn thấy sự nổi lên của chương trình đào tạo cử nhân những ngành ngôn ngữ khác như Hàn và Nhật. Ví dụ, ở Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, điểm tuyển sinh ngành Ngôn ngữ Hàn và Nhật trước đây vốn thấp hơn, từ những năm 2018 và 2019 đã ngang bằng và thậm chí cao hơn ngành Ngôn ngữ Anh. Ở Trung Quốc, đã có những cuộc thảo luận về khủng hoảng cử nhân tiếng Anh, từ chỗ là một ngành đào tạo được yêu thích trở thành một ngành đào tạo mà xã hội phải hồ nghi về vai trò và ý nghĩa (Chen, 2019).

Có thể thấy rằng ngành ngôn ngữ Anh ở các nước không nói tiếng Anh thiên về đào tạo nghề và ngành ngôn ngữ Anh ở các nước bản ngữ thiên về nghiên cứu văn hóa và văn học. Nếu tiếng Anh trở thành ngôn ngữ toàn cầu, không phải là sở hữu riêng của những người bản ngữ nữa, những chương trình cử nhân tiếng Anh ở các nước bản ngữ cũng như không bản ngữ sẽ vận động như thế nào?

Khi nhìn sang ngành tiếng Anh/ngôn ngữ Anh/nghiên cứu tiếng Anh (English studies) ở các nước bản ngữ, ta thấy đây là mảnh đất giàu có bậc nhất cho sự phát triển của học thuật. Ở bậc đại học, không có sự thống nhất chính thức nào về các ngành chính trong English studies. McComiskey (2006) cho rằng sự mênh mông và đa dạng của ngành tiếng Anh khiến công chúng không hiểu được và ngay cả những chuyên gia trong ngành cũng khó mà giao tiếp với nhau. McComiskey (2006, tr. 43) đã đề xuất một cách thống nhất các ngành tiếng Anh như sau: “Nghiên cứu tiếng Anh nên là phân tích, phê bình và sản xuất diễn ngôn trong bối cảnh xã hội. Và tất cả các ngành học khác nhau tạo nên lĩnh vực nghiên cứu tiếng Anh [...] đóng góp các chức năng quan trọng tương đương nhau để hoàn thành mục tiêu này.”

Đề xuất của McComiskey ở trên đã nhắc nhở rằng ngành tiếng Anh ngày nay không còn bó hẹp trong văn học Anh hay sách in nữa. Các khoa tiếng Anh thường tổ chức nhiều khóa học về nghiên cứu văn hóa, nghiên cứu khu vực, nghiên cứu về giới, nghiên cứu dân tộc, nghiên cứu khuyết tật, nghiên cứu phim, sân khấu và viết kịch, viết kịch bản, báo chí, nghiên cứu truyền thông, truyền thông kỹ thuật số và xuất bản điện tử, v.v. Hơn nữa, trong những năm gần đây, ngành tiếng Anh đã phát triển vượt ra ngoài mối quan tâm tới diễn ngôn để xử lý sâu sắc hơn các vấn đề phi nhân (non-human) và môi trường. Độ rộng và khả năng thích ứng của ngành tiếng Anh thách thức định nghĩa, tuy nhiên hai đặc tính này lại là điểm mạnh của ngành tiếng Anh nếu ta nhìn nó như là trung

tâm của giáo dục khai phóng. Tại Mỹ, các khoa tiếng Anh đã đóng vai trò là “một nơi chôn truyền thống để thử nghiệm chương trình” hay để “nuôi dưỡng và sau đó gửi đi thế giới những ngành học mới mẻ như Hoa Kỳ học, Mỹ-Phi học và nghiên cứu về phụ nữ (Ade Ad Hoc Committee on the English Major, 2004, tr. 184). Ngành tiếng Anh cũng khác với các ngành khoa học, công nghệ, kỹ thuật, kinh tế và toán (STEM) ở những cân nhắc chính trị và đạo đức mà nhiều học giả cho rằng rất cần thiết cho nền dân chủ (xem Nussbaum, 2010).

Trong quá khứ, một tấm bằng tiếng Anh ở các nước bản ngữ thường đồng nghĩa với việc nghiên cứu chuyên sâu các kiệt tác văn học Mỹ-Âng-lê. Bây giờ ngành tiếng Anh đã chạm tới rất nhiều chủ đề thuộc các ngành khác nhau. Sinh viên được bồi dưỡng năng lực suy ngẫm, phân tích, thông hiểu văn học, truyền thông, các hiện tượng văn hoá, và khả năng trình bày mạch lạc, thuyết phục/sáng tạo sự hiểu biết của họ. Yêu cầu tuyển dụng ngày nay hiếm khi hướng tới cụ thể ngành tiếng Anh, thế nhưng tư duy phản biện phát triển được khi học ngành này thì thiết yếu trong bất cứ lĩnh vực nghề nghiệp nào, bao gồm viết, biên tập, xuất bản, dạy học, nghiên cứu, quảng cáo, quan hệ công chúng và luật pháp. Những kỹ năng mà ngành tiếng Anh đào tạo như hiểu về truyền thông không ngừng biến đổi hay mô tả thế giới của một cá nhân là những kỹ năng sẽ chẳng bao giờ mất giá trị.

Kinh nghiệm thực tiễn

Cho đến năm 2019, các ngành chuyên tiếng Anh tại Trường Đại học Ngoại ngữ được chia thành năm định hướng (specialization): sư phạm tiếng Anh, biên dịch và phiên dịch, quản trị học, ngôn ngữ học ứng dụng và quốc tế học; ba định hướng sau mới được bổ sung năm 2012. Sư phạm tiếng Anh là một ngành riêng; những định hướng còn lại thuộc ngành Ngôn ngữ Anh. Ngoài các khóa học dành cho định hướng chuyên sâu, tất cả các chương trình đều chia

sẽ một tập hợp các khóa học cốt lõi về ngôn ngữ và văn hóa các nước nói tiếng Anh do Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa các nước nói tiếng Anh phụ trách, được giảng dạy bằng tiếng Anh bao gồm Nhập môn Ngôn ngữ học (1 + 2), Ngữ dụng học/phân tích diễn ngôn, Giao tiếp liên văn hóa, Văn học các nước nói tiếng Anh, Đất nước học Anh Mỹ (tên tiếng Anh là Dẫn luận nghiên cứu Anh Quốc và Hoa Kỳ). Nhiệm vụ chính trong thiết kế và triển khai định hướng Quốc tế học được giao cho bộ môn Đất nước học (sau đổi tên thành Quốc tế học năm 2021).

Phát triển đội ngũ

Phát triển Quốc tế học ở Khoa là một quá trình lâu dài, gắn liền với quá trình phát triển đội ngũ. Trong giai đoạn 2012-2016, không có giảng viên nào của bộ môn có bằng Tiến sĩ. Hai người đã có bằng thạc sĩ về Hoa Kỳ học tại Anh và Mỹ. Những người khác có kiến thức nền tảng về giảng dạy tiếng Anh và ngôn ngữ học ứng dụng. Tuy vậy, tất cả các giảng viên đều có kinh nghiệm quốc tế và giảng dạy các môn Đất nước học. Năm 2016, sau khi hoàn thành chương trình Tiến sĩ nghiên cứu chương trình và giảng dạy tại Mỹ, một trong các tác giả chính của bài viết này, TS. Phùng Hà Thanh trở về Việt Nam, đảm nhận vị trí Trưởng Bộ môn Đất nước học và đã nỗ lực định hướng các khóa học thuộc bộ môn theo đường hướng nghiên cứu văn hóa. Nhiệm vụ xây dựng định hướng Quốc tế học ban đầu khá choáng ngợp, nhưng nó tạo ra cơ hội để gắn kết các thành viên trong bộ môn và trong Khoa và để mỗi thành viên phát triển bản thân. Nhiệm vụ này mở ra không gian để các giảng viên phát triển kiến thức và niềm đam mê, đem trao tặng những điều tốt đẹp nhất của bản thân. Công việc ở bộ môn Đất nước học, sau đây được gọi theo tên hiện thời là bộ môn Quốc tế học, dựa trên một số nguyên tắc như: giảng viên đầu tư vào những gì họ yêu thích và phát triển những khóa học có dấu ấn cá nhân; khơi dậy sức mạnh trong nghiên cứu văn hóa và truyền thông xuyên quốc gia; xây dựng cộng đồng.

Từ danh sách những học phần đã được vạch ra, hầu hết các giảng viên đều có thể chọn được một học phần cộng hưởng với niềm đam mê và chuyên môn sẵn có để xây dựng được khóa học có tính đặc trưng cá nhân của mình. Một số người khác gánh vác trách nhiệm thay vì lựa chọn theo sự yêu thích, nhưng chính sự gánh vác này cũng là điểm mạnh của họ. Bộ môn tổ chức những buổi sinh hoạt chuyên môn thường xuyên, với các nội dung được chuẩn bị công phu, mở ra cho những ai quan tâm tham gia, bao gồm cả người ngoài trường. Nhiều buổi sinh hoạt có sự tham gia của giảng viên ở những trường khác nhau. Từ trải nghiệm của mình, chúng tôi thấy sự gặp gỡ, trao đổi chuyên môn với nhau và những nỗ lực xây dựng bản thân trong các khóa học là đặc biệt quan trọng cho chất lượng chuyên môn của một đơn vị học thuật cũng như sự hài lòng của mỗi cá nhân. Đội ngũ giảng viên có thể có những biến động, trong tương lai Khoa có thể mời gọi sự cộng tác của giảng viên từ những cơ sở học thuật khác, nhưng những thực hành đó luôn cần được duy trì.

Sự cộng tác liên tổ của giảng viên cũng đã giúp chương trình Quốc tế học đứng vững. Các môn thuộc định hướng Quốc tế học được hỗ trợ bởi các môn học khác sẵn có của Khoa, đặc biệt là các môn học được giảng dạy bởi bộ môn Giao tiếp liên văn hóa và Văn học. Có những học phần của bộ môn Giao tiếp liên văn hóa được giảng viên thiết kế riêng cho định hướng Quốc tế học.

Từ năm 2016 tới 2021 đã là một chặng đường 5 năm. Chuyên môn và cam kết của các giảng viên trong thời gian này đã trở nên dày dặn, đủ để có thể bước sang một giai đoạn mới với bước phát triển mới, như mở ngành Văn hóa và Truyền thông xuyên quốc gia.

Chương trình đào tạo

Các học phần riêng cho định hướng Quốc tế học gồm Toàn cầu hóa và Tác động của nó đối với các xã hội đương đại, Các tổ chức quốc tế, Chính sách đối ngoại của Hoa

Kỳ sau Thế chiến thứ hai, Các chủ đề Hoa Kỳ học, Các chủ đề nghiên cứu Anh, Công dân văn hóa và các cộng đồng hải ngoại, Di cư và nhập cư trong thời đại mới, Các chủ đề nghiên cứu Đông Nam Á, Phương pháp nghiên cứu Quốc tế học, đã được lựa chọn trong giai đoạn 2011-2016. Các khóa học này giữ thế mạnh nghiên cứu Anh và Mỹ nhưng cũng vượt qua việc lấy Anh Mỹ làm trung tâm. Tên của chúng được đặt ra để bao trùm một lĩnh vực rộng và cho phép sự linh hoạt trong việc triển khai các nội dung cụ thể. Nếu xem xét các nội dung cụ thể, chúng ta sẽ thấy chương trình một mặt giữ được sự đa dạng với các đại diện thuộc nhóm ngành Quốc tế học, một mặt đẩy cao nghiên cứu văn hóa và truyền thông xuyên quốc gia, thể hiện rõ nhất ở các học phần Toàn cầu hóa và Tác động của nó đối với các xã hội đương đại, Công dân văn hóa và các cộng đồng hải ngoại, và Chủ đề nghiên cứu Anh: Sự tạo thành của tuổi thơ nước Anh. Bộ môn Quốc tế học cũng đang xây dựng các học phần mới thiên về truyền thông như Truyền thông thị giác, Truyền thông và Các văn hóa số, Kỹ năng giao tiếp trong thời đại số. Một số khóa học được xây dựng theo hướng tạo ra các sản phẩm văn hóa và truyền thông. Ví dụ, học phần Toàn cầu hóa và Tác động của nó đối với các xã hội đương đại đã cho ra đời kênh Radio Toàn cầu hóa, với các tập podcast do sinh viên phát triển cùng giảng viên.

Sự phát triển mảng nghiên cứu văn hóa và truyền thông xuyên quốc gia thể hiện rõ nhất ở những đề tài khóa luận tốt nghiệp sinh viên làm dưới sự hướng dẫn của các giảng viên của Khoa trong những năm vừa qua. Nổi bật nhất là mảng các đề tài nghiên cứu về giới. Sinh viên tìm hiểu *Thẩm mỹ Cool Girl trong văn hóa Anh: Trường hợp tạp chí i-D* (Bùi Thu Uyên, 13E12) hay *Bản sắc It Girl trong văn hóa Mỹ: Trường hợp của Kendall Jenner* (Nguyễn Phương Thảo, 15E8); hai mẫu hình cool girl và it girl này có tính lan tỏa toàn cầu, được biết tới và thực hành ở Việt Nam. Có những đề tài về giới trong bối cảnh đương đại ở Việt Nam theo

đó tính xuyên quốc gia nằm ngay trong vấn đề nghiên cứu (*Phụ nữ Việt Nam trong các mối quan hệ lãng mạn liên văn hóa: Gắn kết và thương thỏa căn tính Việt Nam*, Nguyễn Quỳnh Trang, 15E1) hoặc thể hiện ở bối cảnh của các bản dạng giới (*Sự tự nhận định và biểu hiện danh tính Queer bởi giới trẻ LGBTQ + ở Hà Nội*, Nguyễn Thanh Phương, 14E1). Nhiều đề tài trực tiếp nghiên cứu các loại hình và hiện tượng truyền thông đương đại (*Trường hợp xây dựng "little adults" trong Giọng hát Việt nhí*, Nguyễn Thị Thu Thảo, 16E32; *Sự tạo thành người nổi tiếng hậu hiện đại: Hình ảnh Paris Hilton trước công chúng*, Lưu Lan Phương, 17E1). Sinh viên cũng dành tâm huyết cho các vấn đề như chủng tộc, sắc tộc, đa văn hóa, di cư và nhập cư (*'Fresh off the Boat' và thiếu số gương mẫu: Một nghiên cứu điển ngôn theo Foucault*, Trương Minh Hằng, 13E1; *Chủ nghĩa dân tộc Việt Nam lưu vong: Phân tích tiểu thuyết Cảm tình viên*, Tạ Thu Hòa, 15E11). Các đề tài thuộc nhóm này nghiên cứu sự trình diễn/tái hiện các bản sắc văn hóa xã hội, lịch sử hình thành và phát triển, sự xung đột, cũng như các viễn tưởng cho tương lai của những bản sắc này trong đời sống hay trong các loại hình truyền thông, văn chương và nghệ thuật khác nhau như sitcom, stand-up comedy, tiểu thuyết, phim hoạt hình, phim hành động hay những loại hình hoạt động xã hội như biểu tình, tranh luận. Chính sách đối ngoại hay quan hệ quốc tế cũng góp một phần vào bức tranh đa sắc của Quốc tế học. Có thể kể tới các đề tài như *Chủ nghĩa hoài nghi châu Âu của người Anh trong các bài phát biểu quan trọng của Margaret Thatcher* (Nguyễn Thị Thúy Ngân, 13E15) hay *Toàn cầu hóa và sự nổi lên của chủ nghĩa dân tộc: Trường hợp mâu thuẫn thương mại Mỹ-Trung* (Trần Công Hoàn, 16E32). Cả hai đề tài này đều làm việc với lịch sử tư tưởng, hướng đi đặc trưng của ngành nghiên cứu văn hóa hơn là quan hệ quốc tế.

Một số đề tài đã tham dự các hội thảo quốc gia, phát triển thành bài báo đăng tạp

chí uy tín trong nước và nước ngoài hay các chương sách. Thành tựu xuất bản của giảng viên và sinh viên mới đang chỉ ở bước đầu nhưng có nhiều triển vọng.

Một điểm nữa đáng lưu ý là các môn học thuộc định hướng Quốc tế học được giảng dạy bằng tiếng Anh. Chúng đã thu hút một số sinh viên quốc tế từ những nước khác nhau, đang theo học hệ chính quy ở trường hay theo các chương trình trao đổi. Trong những năm vừa qua, học phần Toàn cầu hóa đã tiếp nhận các sinh viên từ Nhật, Đài Loan, Hàn Quốc, và Đức.

Lựa chọn, trải nghiệm và việc làm của sinh viên

Từ năm 2019 tới nay, định hướng Quốc tế học thuộc chương trình đào tạo ngành Ngôn ngữ Anh đã có 03 lứa sinh viên tốt nghiệp. Tháng 4-5/2021, trong khuôn khổ học phần Phương pháp nghiên cứu Quốc tế học của chương trình, một nhóm sinh viên QH18 đã thực hiện khảo sát về trải nghiệm học tập và việc làm gửi tới 03 khóa sinh viên này (QH15, QH16 và QH17 - khi đó đang hoàn thành học kỳ cuối cùng), thu được 59 phiếu trả lời, đạt gần 60%. Câu trả lời thu được là kết quả của sự giao tiếp giữa sinh viên các khóa với nhau. Dưới đây là một số kết quả đáng chú ý.

Khi được hỏi về trải nghiệm chung trong chương trình, 89.8% sinh viên đánh giá ở mức Tốt (62.7%) và Rất Tốt (27.1%), không có đánh giá tiêu cực. Một số sinh viên có nỗ lực tìm hiểu và cân nhắc đặc điểm của cả bản thân và chương trình trước khi quyết định, thể hiện qua những chia sẻ như:

Mình chọn QTH vì mình đọc được những đầu mục bài học của những môn học rất xịn và mình rất thích. Mình cảm thấy nếu mình theo định hướng này thì tâm hồn và suy nghĩ mình sẽ phóng khoáng hơn (...) Các thầy cô của Khoa cũng rất xịn xò nữa. (#22)

Qua tìm hiểu thông qua các kênh trên facebook và các anh chị khoá trên thì

mình thấy Quốc tế học cung cấp cho mình cái nhìn sâu về các vấn đề xã hội. (#58)

Vì mình thích học những cái mới mẻ và học về những đất nước, con người trên toàn thế giới. Mình cũng thích có sự linh động nhất định chứ không gò bó vào 1 công việc định sẵn. (#49)

Bên cạnh đó, nhiều sinh viên lựa chọn định hướng từ những hình dung mơ hồ về một ngành “mới”, “thú vị” và “khác biệt”, hoặc qua phép loại trừ do không thấy hợp với các ngành khác. Tuy vậy, đến câu hỏi cuối cùng, “Nếu được chọn lại, bạn có chọn Quốc tế học không?”, chỉ có 4 sinh viên thể hiện sự không chắc chắn; còn lại là sự trân trọng với trải nghiệm các em đã có.

Mình chắc chắn sẽ chọn lại Quốc tế học. Mình luôn cảm thấy ngưỡng mộ và yêu quý tâm lòng của các thầy cô. Mình thấy được yêu thương với tư cách là một con người bình thường khi học ở đây. Dù hiện tại mình chưa xác định được con đường phía trước nhưng học Quốc tế học đã khiến mình sống tử tế hơn và sâu sắc hơn. (#06)

Học kiến thức ở Quốc tế học không làm mình thành nerd mà giúp mình hiểu biết hơn, định vị bản thân tốt hơn. Học rộng hơn không làm mình mất phương hướng mà giúp mình biết nhiều hơn và tự chọn cho bản thân mình cái phù hợp chứ không phải học rồi đi làm theo một lộ trình đã biết trước kết quả. Một trải nghiệm làm mình hạnh phúc và tự hào đó là khi mình quan sát các bạn học của mình: vẫn những kiến thức học cùng nhau trên lớp đó thôi, nhưng mỗi người lại được đẩy đi rất xa bởi những nhánh quan tâm khác nhau: chính trị, bình đẳng giới, quyền trẻ em... Mình vui vì được sống giữa những sự đa dạng như vậy. QTH cũng khiến mình trở thành người có

trách nhiệm với xã hội hơn và cố gắng sống tử tế hơn. Bài học về di sản ngôn ngữ, childhood, filipino seamen... không dừng lại ở bài kiểm tra cuối kỳ mà thực sự đi theo mình sau đó nữa. Nó khiến mình cẩn trọng hơn trước mỗi vấn đề xã hội, cẩn trọng hơn trước khi phán xét và thù ghét một ai đó, khiến mình trân trọng những gì mình đang có hơn... Nếu chọn lại, mình vẫn sẽ chọn QTH ở Ulis (...). (#02)

Về công việc trước và sau khi tốt nghiệp, sinh viên Quốc tế học đã và đang làm việc ở 04 khu vực chính sau: Giáo dục; Biên, phiên dịch; Kinh doanh, marketing, hỗ trợ khách hàng; Các tổ chức xã hội, đại sứ quán, nghiên cứu và phi chính phủ. Một số công việc khác bao gồm trợ lý riêng, thiết kế, tổ chức sự kiện. Cụ thể, ở lĩnh vực giáo dục, sinh viên và cựu sinh viên Quốc tế học làm các công việc trợ giảng và giảng dạy tại trường đại học, phổ thông trung học, trung học cơ sở, các trung tâm và cơ sở đào tạo tiếng Anh như VPBox, British Council, Apollo, Language Link. Ngoài ra, sinh viên cũng làm các công việc thực tập, trợ lý, điều phối hoặc chính thức tại các cơ quan như Đại sứ quán Séc, Làng trẻ em SOS Việt Nam, Trung tâm Nghiên cứu phát triển bền vững, Viện Tư vấn phát triển kinh tế xã hội nông thôn và miền núi, Viện Nghiên cứu khoa học giáo dục sáng tạo, Chương trình Phát triển của Liên hợp quốc (UNDP).

Định hướng Quốc tế học cho sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh sẽ tạm dừng sau QH2019. Kể từ năm 2020, Trường Đại học Ngoại ngữ đã ngừng tuyển sinh mới cho chương trình chuẩn ngành Ngôn ngữ Anh và thay thế bằng chương trình chất lượng cao (CLC) học phí tương ứng. Sự thay đổi này phù hợp với Thông tư số 23 do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành năm 2014, hướng dẫn các trường đại học quốc gia và đại học vùng thiết lập chương trình cử nhân CLC. Chương trình CLC theo Thông tư 23 không chia thành các định hướng nhưng sinh viên cũng

có thể chọn tổ hợp các môn Quốc tế học để gây dựng cho mình một mảng kiến thức chuyên sâu. Những thành công của Quốc tế học với trọng tâm nghiên cứu văn hóa và truyền thông xuyên quốc gia ở Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa các nước nói tiếng Anh cũng đã tạo ra những cơ sở để có thể mở ngành Văn hóa và Truyền thông xuyên quốc gia.

6. Kết luận

Tóm lại, theo quan sát của chúng tôi, sự hình thành và phát triển của Quốc tế học đương đại chịu ảnh hưởng của một số bước chuyển lớn như sau.

Trước tiên, bước chuyển xuyên quốc gia (transnational turn) đã mang tới một góc nhìn mới, tại đó tính quốc tế gắn với các dòng chảy thông tin, hàng hóa, vốn, con người và các mối quan hệ, chịu tác động nhưng không hoàn toàn bị chi phối bởi các nhà nước hay chính sách vĩ mô. Bước chuyển này vượt lên sự phân biệt mang tính nhị nguyên giữa tính ‘địa phương’ và tính ‘toàn cầu’, cho phép chúng ta nhìn ra và phân tích những luồng ảnh hưởng mang tính xuyên quốc gia trong những hiện tượng kinh tế, văn hóa, truyền thông cụ thể.

Thứ hai, bước chuyển văn hóa (cultural turn) và sự xác lập lĩnh vực nghiên cứu văn hóa đánh dấu việc chuyển sự chú ý đến đời sống thường nhật và thừa nhận văn hóa không phải là một đối tượng có thể tách rời để nghiên cứu mà là ‘bầu khí quyển’ tại đó diễn ra các hoạt động và mối quan hệ xã hội. Ngành nghiên cứu văn hóa được đặc trưng bởi mối quan tâm và sự nhạy cảm với các mối quan hệ quyền lực và chính trị trong các thực tiễn văn hóa liên tục thay đổi. Tính đa dạng và liên ngành triệt để của nghiên cứu văn hóa khiến nhiều người cho rằng đây là một lĩnh vực phản ngành (anti-disciplinary) - nó đi ngược lại sự chia cắt các mảng tri thức.

Thứ ba, tiếng Anh với tư cách là ngôn ngữ quốc tế trong thời đại toàn cầu hóa đã và đang mang đến cả khủng hoảng và cơ hội mới cho các ngành khoa học xã hội và

nhân văn - hầu như hiện giờ đều tham gia nghiên cứu các vấn đề quốc tế/xuyên quốc gia. Quan sát ngành tiếng Anh/ngôn ngữ Anh/nghiên cứu tiếng Anh (English studies) ở các nước bản ngữ, ta thấy từ chỗ là ngành hẹp chuyên nghiên cứu sâu các hiện tượng, tác phẩm văn học, ngành này đã trở nên đặc biệt phong phú, liên ngành, thậm chí mang tính tiên phong và có thể coi là trung tâm của giáo dục khai phóng. Khi năng lực sử dụng tiếng Anh trở nên phổ quát, lợi thế cạnh tranh của ngành ngôn ngữ Anh có thể đến từ việc trang bị cho người học tư duy phê phán, năng lực phân tích, thông hiểu văn học, truyền thông, các hiện tượng văn hoá, và khả năng diễn đạt. Ngành ngôn ngữ Anh ở những nước không nói tiếng Anh như tiếng mẹ đẻ nhưng tiếng Anh đã là một ngoại ngữ phổ biến đã và có thể đi theo hướng này, không nhất thiết gắn với việc đào tạo một nghề hẹp. Bên cạnh đó, thiếu tiếng Anh gây ra khó khăn rất lớn trong việc giao tiếp và tham gia quốc tế; tiếng Anh có thể coi là một trong những điều kiện tiên quyết để hội nhập. Vì thế, để phát triển các mũi nhọn về đào tạo và nghiên cứu có khả năng hội nhập quốc tế, có thể thành lập các ngành mới trên nền tảng ngành tiếng Anh ở các trường đại học chuyên ngoại ngữ giàu truyền thống.

Thứ tư, không chỉ ngành nghiên cứu văn hóa và nghiên cứu tiếng Anh như đã kể ở trên, các ngành khoa học xã hội và nhân văn đương đại đều có xu hướng liên ngành và không ngừng vận động, biến đổi. Trong lĩnh vực Quốc tế học theo nghĩa rộng, các ngành như quan hệ quốc tế (international relations), nghiên cứu khu vực (area studies), nghiên cứu phát triển (development studies) và đặc biệt là nghiên cứu văn hóa (cultural studies) đều là liên ngành. Điều này đòi hỏi các chương trình đào tạo vừa cần trang bị các kiến thức, kỹ năng nền tảng vừa cần xây dựng trọng tâm, bản sắc riêng. Vì vậy, chúng ta có thể thấy những tên chương trình khá khác nhau dù chia sẻ nhiều mối quan tâm, như Nghiên cứu Toàn cầu và Truyền thông (Global Studies and Media) ở Đại học

Nottingham Trent (Anh), ngành Văn hóa xuyên quốc gia và Hoạt động sáng tạo (Transnational Cultures and Creative Practice) ở Đại học Auckland (New Zealand), Nghiên cứu văn hóa toàn cầu (Global Cultural Studies) ở Đại học Duke (Mỹ).

Tập trung vào nghiên cứu văn hóa và truyền thông xuyên quốc gia là phù hợp với truyền thống của Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN cũng như bối cảnh toàn cầu hóa và chuyển đổi số mới. Trường hợp phát triển Quốc tế học ở Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa các nước nói tiếng Anh theo hướng nghiên cứu văn hóa và truyền thông là một câu chuyện thành công, cho thấy quá trình phát triển học thuật diễn ra dựa trên những yếu tố của chính cơ sở. Bản thân chúng tôi khi tham gia xây dựng và phát triển chương trình đã có những trải nghiệm hài lòng sâu sắc khi làm việc với các đồng nghiệp và sinh viên của mình.

Dựa trên các phân tích, có thể xác định một số định hướng phát triển Quốc tế học ở Trường Đại học Ngoại ngữ như sau: phát triển Quốc tế học trong từng ngành đào tạo; phát huy thế mạnh và dựa trên đặc trưng của từng đơn vị; đẩy mạnh mảng nghiên cứu văn hóa và truyền thông xuyên quốc gia; thành lập ngành Văn hóa và Truyền thông xuyên quốc gia với sự đi đầu của Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa các nước nói tiếng Anh. Những định hướng này vừa hướng tới sự đa dạng, vừa tạo nên bản sắc riêng cho Quốc tế học tại trường.

Bài viết này đặt trường hợp Quốc tế học tại Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN trong những tầng lớp và mạng lưới của học thuật đương đại, hi vọng có thể trình hiện một số vận động đang diễn ra trong một lĩnh vực học thuật mênh mông là Quốc tế học, đem lại những định hướng có ích cho những người quan tâm, đặc biệt là những người làm quản lý giáo dục ở bậc đại học.

Tài liệu tham khảo

Aalto, P., Harle, V., Long, D., & Moiso, S. (2011). Introduction. In P. Aalto, V. Harle, & S.

Moiso (Eds.), *International studies: Interdisciplinary approaches* (pp. 3-30). Palgrave Macmillan. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412959636.n295>

Ade Ad Hoc Committee on the English Major. (2004). The undergraduate English major. *Profession*, 178-217.

Chen, K., & Chua, B. H. (2007). *The inter-Asia cultural studies reader*. Routledge.

Chen, N. (2019). The English major in crisis in China: Why did the once popular major fall out of favor among Chinese students? *English Today*, 36(4), 1-9.

Cultural studies (2021, June 29). In *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Cultural_studies

Duong, L. P. (2015). Transnationalism. In C. J. Schlund-Vials, L. T. Võ & K. S. Wong (Eds.), *Keywords for Asian American Studies* (pp. 232-234). New York University Press.

Dworkin, D. (1997). *Cultural Marxism in post-war Britain: History, the new left, and the origins of cultural studies*. Duke University Press.

Frow, J., & Morris, M. (Eds.) (1993). *Australian cultural studies: A reader*. University of Illinois Press.

Grossberg, L., Nelson, C., & Treichler, P. A. (Eds.) (1992). *Cultural studies*. Routledge.

Hartley, J. & Pearson, R. E. (Eds.) (2000). *American cultural studies: A reader*. Oxford University Press.

Hellman, G. (2011). *International relations as a field of study*. <http://www.fb03.uni-frankfurt.de/44946845/IPSA.pdf>

Irwin, R. M. & Szurmuck, M. (Eds.). (2012). *Dictionary of Latin American cultural studies*. University Press of Florida.

Kelley, L. C. (2020) The decline of Asian Studies in the West and the rise of knowledge production in Asia: An autoethnographic reflection on mobility, knowledge production and academic discourses. *Research in Comparative and International Education*, 15(3), 273-290.

McComiskey, B. (2006). Introduction. In B. McComiskey (Ed.), *English studies: An introduction to the discipline* (pp. 1-65). NCTE.

McRobbie, A. (2020, August 18). *What is cultural studies?* The British Academy. <https://www.thebritishacademy.ac.uk/blog/what-is-cultural-studies/>

- Murphy, A. (2019, July 11). *Why study development studies?* Keystone Masterstudies. <https://www.masterstudies.com/article/why-study-development-studies/>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Phạm, Q. M. (2012). Quốc tế học ở Việt Nam: Cơ hội và thách thức. *Tạp chí khoa học ĐHQGHN, Ngoại ngữ*, 28(3), 210-217. <https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/1065>
- Sarto, A. S., Ríos, A., & Trigo, A. (Eds.). (2004). *The Latin American cultural studies reader*. Duke University Press.
- Turner, G. (Ed.). (1993). *Nation, culture, text: Australian cultural and media studies*. Routledge.
- Warren, C. A., & Vavrus, M. D. (Eds.). (2002). *American cultural studies*. University of Illinois Press.

DEVELOPING INTERNATIONAL STUDIES AT VNU-ULIS IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION: IDENTITY WITHIN DIVERSITY

Phung Ha Thanh, Nguyen Thanh Ha, Nguyen Thi Minh Tam, Hoang Thi Hanh,
Nguyen Dieu Hong, Hoang Thi Thanh Hoa

*VNU University of Languages and International Studies,
Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Abstract: This article outlines the development and contemporary features of international studies in the world and in Vietnam. Against that background, it describes the unique case of advancing international studies in the direction of transnational media and cultural studies at Faculty of Linguistics and Cultures of English-speaking Countries, VNU University of Languages and International Studies (VNU-ULIS). All in all, the article highlights the transnational turn, interdisciplinarity, and the variegated and changing nature of contemporary social sciences and humanities. This new situation demands rethinking the academic structure of Vietnam's higher education for better flexibility and sustainability grounded in particular, organic strengths of academic institutions. Recommendations for developing international studies at VNU-ULIS are also offered.

Keywords: international studies, transnational media and cultural studies, history of scholarship, interdisciplinarity, higher education.

KHẢO SÁT HOẠT ĐỘNG THỰC TẬP CỦA SINH VIÊN KHOA PHÁP - TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ - ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI TRONG LĨNH VỰC DU LỊCH*

Đặng Thị Thanh Thúy**, Hoàng Thị Bích, Nguyễn Anh Tú, Nguyễn Thùy Linh

*Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận ngày 20 tháng 4 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 23 tháng 6 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 25 tháng 9 năm 2021

Tóm tắt: Thực tập là học phần không thể thiếu trong tất cả các chương trình đào tạo và cũng là giai đoạn giúp người học tiếp cận môi trường lao động thực tế. Chúng tôi đã thực hiện khảo sát hoạt động thực tập của sinh viên Khoa Pháp trong lĩnh vực du lịch trong các năm gần đây nhằm đánh giá và đề xuất một số giải pháp nâng cao hiệu quả hoạt động này. Trước tiên, chúng tôi đã tiến hành phân tích hồ sơ thực tập của sinh viên Khoa Pháp 5 khóa QH2012, QH2013, QH2014, QH2015, QH2016 tốt nghiệp lần lượt vào các năm 2016, 2017, 2018, 2019, 2020. Tiếp đó, chúng tôi đã tiến hành khảo sát hoạt động thực tập của sinh viên của 5 khóa QH2016, QH2017, QH2018, QH2019, QH2020 (trong đó QH2017 là sinh viên năm thứ 4 và QH2020 là sinh viên năm thứ nhất). Ngoài ra, chúng tôi cũng thực hiện khảo sát ý kiến đánh giá của 18 nhà tuyển dụng đại diện 18 doanh nghiệp đã tiếp nhận sinh viên Khoa Pháp đến thực tập. Kết quả nghiên cứu giúp chúng tôi có những nhận định khách quan về hoạt động thực tập của sinh viên. Từ đó, giúp chúng tôi đưa ra các đề xuất cải tiến hoạt động thực tập của sinh viên Khoa Pháp lựa chọn ngành nghề du lịch, giúp họ xác định tốt mục đích của thực tập, tạo thuận lợi cho việc thâm nhập thị trường lao động của họ sau khi tốt nghiệp.

Từ khóa: thực tập, tuyển dụng, tiếng Pháp, du lịch

1. Đặt vấn đề

Thực tập là học phần không thể thiếu trong tất cả các chương trình đào tạo (CTĐT) nói chung. Đây là hoạt động giúp người học tiếp cận và làm quen với thị trường lao động, giúp người học hiểu rõ hơn nhu cầu của thị trường và ý thức được khả năng đáp ứng các yêu cầu công việc của mình. Nhiều tổ chức và các nhóm nghiên cứu trên thế giới và ở Việt Nam (Conseil de l'Education et de la Formation, 2010; CNFS, 2011; Giret & Ussehnane, 2012; Glaymann, 2014, 2015; Nguyễn Đình Luận, 2015; Hà Lê Kim Anh,

2019; Đặng Thị Thanh Thúy, 2020) đều khẳng định tầm quan trọng của hoạt động thực hành, thực tập trong việc giúp người học phát triển các kỹ năng nghề nghiệp cần thiết, giúp họ tăng cơ hội tìm được việc làm ngay sau khi ra trường.

Đối với CTĐT ngành Ngôn ngữ Pháp của Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (Khoa Pháp – ĐHNN-ĐHQGHN), khung chương trình được thiết kế với ba định hướng Dịch thuật, Du lịch và Kinh tế. Kết quả phân tích các hồ sơ thực tập của sinh viên đã tốt nghiệp từ năm 2016 đến

* Nghiên cứu này được hoàn thành với sự hỗ trợ của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số N.20.03.

** Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: thuy8374397@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4722>

năm 2020 (sinh viên các khóa QH2012, QH2013, QH2014, QH2015, QH2016) cho thấy nhiều sinh viên đã thực tập trong lĩnh vực du lịch. Tuy nhiên, các kết quả của “Dự án Chương trình Phát triển năng lực du lịch có trách nhiệm với môi trường và xã hội” và bảng “Phân tích nhu cầu nguồn nhân lực và đào tạo của của ngành du lịch Việt Nam” của Tổng cục Du lịch Việt Nam (TCDL) (2016) đều khẳng định du lịch Việt Nam thiếu nguồn nhân lực chất lượng cao. Để đáp ứng yêu cầu của thị trường du lịch hiện nay và trong tương lai, các cơ sở đào tạo cần trang bị cho người học các kiến thức, kỹ năng chuyên môn và thái độ phù hợp.

Với mong muốn đưa ra những đề xuất cải tiến hoạt động thực tập của sinh viên Khoa Pháp – ĐHNN-ĐHQG HN, giúp họ hiểu hơn các vị trí việc làm, các yêu cầu của các công ty lữ hành, giúp quá trình tiếp cận và thâm nhập thị trường lao động lĩnh vực du lịch của sinh viên đạt hiệu quả cao, chúng tôi đã thực hiện đề tài nghiên cứu về hoạt động

Bảng 1

Khách du lịch quốc tế đến các nước ASEAN

	2015	2016	2017	2018	2019
Thái Lan	29,9	32,6	35,5	38,2	39,8
Ma-lai-xi-a	25,7	26,8	25,9	25,8	26,1
Xin-ga-po	15,2	16,4	17,4	18,5	19,1
Việt Nam	7,9	10,0	12,9	15,5	18,0
In-đô-nê-xi-a	10,4	12,0	14,0	15,8	16,1
Phi-líp-pin	5,4	6,0	6,5	7,2	8,2
Cam-pu-chia	4,8	5,0	5,6	6,2	6,7
Mi-an-ma	4,7	2,9	1,4	1,4	4,3
Lào	4,7	4,2	3,9	4,2	4,6
Bru-nây	0,2	0,2	0,3	0,3	0,2*
Tổng	108,9	116,2	123,4	133	

Đơn vị tính: triệu lượt

(*) Số liệu 8 tháng

Nguồn: Số liệu báo cáo của các nước

Trích Báo cáo thường niên Du lịch Việt Nam 2019 (TCDL, 2020, tr. 9)

thực tập của sinh viên Khoa Pháp.

2. Cơ sở thực tiễn và lý luận

Trong khuôn khổ của bài viết này, trước khi đưa ra đề xuất cải tiến hoạt động thực tập, chúng tôi sẽ đề cập đến một số các yếu tố tác động đến sự lựa chọn ngành nghề du lịch của sinh viên Khoa Pháp. Tiếp đó chúng tôi sẽ phân tích kết quả khảo sát đối với sinh viên Khoa Pháp và đối với nhà tuyển dụng.

2.1. Sự phát triển của ngành du lịch Việt Nam hiện nay

Trong những năm gần đây, ngành du lịch Việt Nam có sự phát triển mạnh mẽ, dẫn đến nhu cầu về nhân lực có chuyên môn tăng cao. Theo thống kê của Tổng cục Du lịch Việt Nam (TCDL, 2020), trong 5 năm từ 2015 đến 2019 lượng khách quốc tế đến Việt Nam liên tục tăng (từ 7,9 triệu lượt vào năm 2015 lên 18 triệu lượt năm 2019).

Cũng theo thống kê của Tổng cục Du lịch Việt Nam, khách du lịch có quốc tịch

Pháp đến Việt Nam tăng từ 211.636 lượt năm 2015 lên 287.655 lượt vào năm 2019.

Bảng 2

Khách du lịch Tây Âu đến Việt Nam, 2015-2019

Thị trường	2015	2016	2017	2018	2019	Đơn vị tính: lượt	
						Tăng trưởng 19/18	Tăng trưởng bình quân 2015-2019
Anh	212.798	254.841	283.537	298.114	315.084	5,7%	10,3%
Pháp	211.636	240.808	255.369	279.659	287.655	2,9%	7,9%
Đức	149.079	176.015	199.872	213.986	226.792	6,0%	11,0%
Tây Ban Nha	44.932	57.957	69.528	77.071	83.597	8,5%	16,8%
I-ta-li-a	40.291	51.265	58.041	65.562	70.798	8,0%	15,1%

Nguồn: Tổng hợp từ số liệu Tổng cục Thống kê

Trích Báo cáo thường niên Du lịch Việt Nam, 2019 (TCDL, 2020, tr. 38)

Ngoài khách du lịch quốc tịch Pháp, chúng ta còn phải tính đến lượng khách du lịch nói tiếng Pháp, tức là khách quốc tế không mang quốc tịch Pháp nhưng sử dụng tiếng Pháp khi đi du lịch tại Việt Nam. Với số lượng khách quốc tế tăng rất nhanh trong thời gian ngắn như trên dẫn đến thực tế nhu cầu nhân lực phục vụ trong ngành du lịch Việt Nam cũng tăng cao trong những năm gần đây. Nhu cầu nhân lực có trình độ chuyên môn cao liên quan đến tiếng Pháp vì thế cũng tăng.

2.2. Nhu cầu nguồn nhân lực và một số yêu cầu về chuyên môn của các nghề du lịch

Trong quyết định phê duyệt “Chiến lược phát triển du lịch Việt Nam đến năm 2020, tầm nhìn đến năm 2030” của Thủ tướng chính phủ ban hành theo QĐ số 2473/QĐ-TTg, ngày 30 tháng 12 năm 2011 có nhấn mạnh: “phát triển du lịch trở thành ngành kinh tế mũi nhọn; du lịch chiếm tỉ trọng ngày càng cao trong cơ cấu GDP, tạo động lực thúc đẩy phát triển kinh tế-xã hội” (Điều 1, mục 1a). Mục 3c liên quan đến giải pháp về “đào tạo và phát triển nguồn nhân lực du lịch” viết: “phát triển nhân lực du lịch

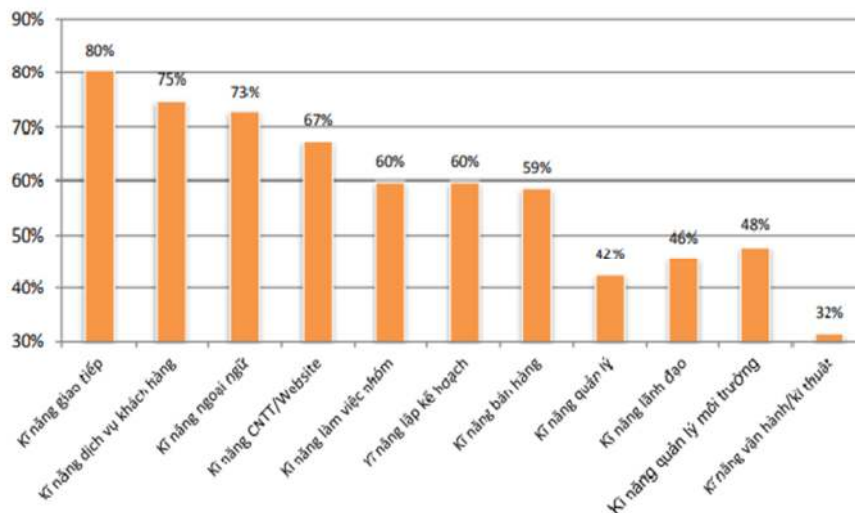
đảm bảo chất lượng, số lượng, cân đối về cơ cấu ngành nghề và trình độ đào tạo đáp ứng yêu cầu phát triển du lịch và hội nhập quốc tế” (Điều 1, mục 3c).

Để triển khai “Chiến lược phát triển du lịch Việt Nam đến năm 2020, tầm nhìn đến năm 2030”, Tổng cục Du lịch Việt Nam đã thực hiện dự án “Chương trình phát triển năng lực du lịch có trách nhiệm với môi trường và xã hội” (Dự án EU) trong thời gian từ 3/2011 đến 11/2016 dưới sự chủ quản của Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch với tổng ngân sách là 12.1 triệu euro. Kết quả nghiên cứu của dự án này cung cấp thông tin chi tiết về nhu cầu nguồn nhân lực của các bên tham gia du lịch (nhân lực của khối cơ sở lưu trú, nhân lực của khối công ty lữ hành và điều hành tour, nhân lực của khối các lĩnh vực du lịch mới và đang nổi, nhân lực của các cơ quan nhà nước về du lịch). Ngoài ra, dự án cũng đưa ra các thông tin phân tích về giáo dục và đào tạo trong ngành du lịch.

Chúng tôi quan tâm đến các đánh giá của các nhà điều hành tour đối với sinh viên tốt nghiệp đại học. Cụ thể là các thông tin trong hai biểu đồ dưới đây.

Biểu đồ 1

Các nhà điều hành tour xếp hạng các kỹ năng của sinh viên tốt nghiệp đại học ở mức độ hài lòng (n¹=92)



Trích Phân tích nhu cầu nguồn nhân lực và đào tạo của ngành du lịch Việt Nam (TCDL, 2016, tr. 18)

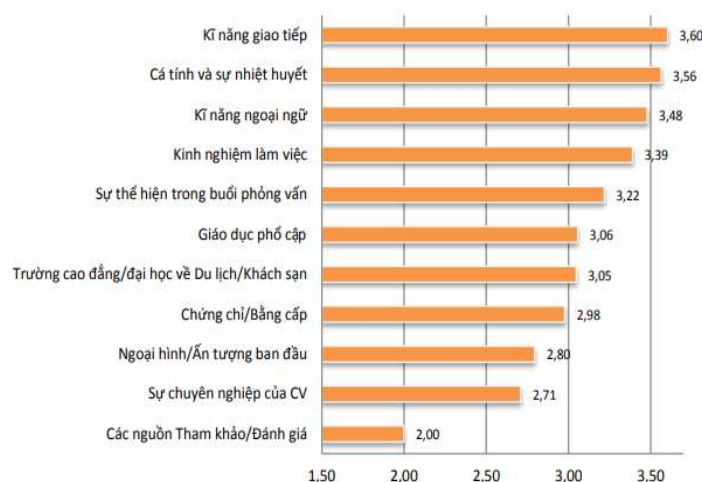
Biểu đồ 1 cho thấy, nhìn chung các nhà tuyển dụng khá hài lòng với các kỹ năng của các sinh viên tốt nghiệp đại học, họ sẵn sàng tuyển dụng sinh viên tốt nghiệp các trường đại học nhất là các sinh viên có kỹ năng ngoại ngữ.

Bảng phân tích của TCDL Việt Nam cũng chỉ ra rằng “các lĩnh vực công việc hay nghề nghiệp chính trong các công ty lữ hành điều hành tour nằm trong các mảng kỹ năng truyền thống về hướng dẫn du lịch, điều hành tour, bán vé và thông tin du lịch” (TCDL, 2016, tr. 17).

Biểu đồ 2

Các nhà điều hành tour – các tiêu chí lựa chọn nhân viên mới (n=90)

Xếp hạng 1 = Không quan trọng; 2= Tương đối quan trọng; 3= Quan trọng; 4= Rất quan trọng



Trích Phân tích nhu cầu nguồn nhân lực và đào tạo của ngành du lịch Việt Nam (TCDL, 2016, tr. 19)

¹ Theo thông tin trong *Phân tích nhu cầu nguồn nhân lực và đào tạo của ngành du lịch Việt Nam*, “n là các bảng câu hỏi được nhận lại/các cuộc phỏng vấn được thực hiện.” (TCDL, 2016, tr. 7)

Nhìn vào kết quả ở Biểu đồ 2, chúng ta có thể thấy ba yếu tố “kỹ năng giao tiếp”, “cá tính và sự nhiệt tình”, “kỹ năng ngoại ngữ” được các nhà tuyển dụng coi là quan trọng nhất. Thông tin trong Biểu đồ 1 và 2 cho thấy “kỹ năng giao tiếp” và “kỹ năng ngoại ngữ” là hai yếu tố cốt lõi đối với sinh viên mới ra trường muốn tìm kiếm việc làm trong các công ty lữ hành và điều hành tour.

Như vậy, chúng ta có thể nói rằng đứng trước thị trường lao động và tìm kiếm việc làm trong lĩnh vực lữ hành quốc tế, sinh viên tốt nghiệp trường ĐHNN-ĐHQGHN nói chung và sinh viên Khoa Pháp nói riêng sẽ có lợi thế nếu họ không chỉ thông thạo ngoại ngữ mà còn có cả kiến thức và chuyên môn các nghề du lịch. Chính việc các nhà tuyển dụng ưu tiên kỹ năng ngoại ngữ và kỹ năng giao tiếp vốn là lợi thế của sinh viên học ngoại ngữ đã tác động đến việc suy nghĩ và lựa chọn ngành nghề của sinh viên ngoại ngữ nói chung và sinh viên tiếng Pháp nói riêng.

Đối với sinh viên theo học CTĐT ngành Ngôn ngữ Pháp (NNP), họ còn có cơ hội được học các học phần thuộc định hướng du lịch (Nhập môn khoa học du lịch, Tiếng Pháp du lịch-khách sạn, Địa lý văn hóa du lịch tiếng Pháp, Quản trị kinh doanh lữ hành, Hướng dẫn du lịch, Nghiệp vụ lữ hành,...) để trau dồi và củng cố kiến thức chuyên môn về lĩnh vực này. Điều này cũng giúp họ nâng cao khả năng cạnh tranh trong việc tìm kiếm việc làm thuộc lĩnh vực du lịch sau khi tốt nghiệp.

Kết quả phân tích hồ sơ thực tập của các sinh viên Khoa Pháp tốt nghiệp từ năm 2016 đến năm 2020 trong nghiên cứu của chúng tôi chỉ ra rằng trước khi tốt nghiệp, hơn 50% sinh viên theo học ngành NNP đã có quá trình thực tập tại các công ty lữ hành du lịch trên địa bàn Hà Nội.

Những phân tích trên cho phép chúng ta nói rằng có ba yếu tố quan trọng tác động đến việc sinh viên Khoa Pháp ĐHNN-ĐHQGHN lựa chọn ngành nghề trong lĩnh

vực du lịch. Thứ nhất, nhu cầu chung về nhân lực và nhân lực biết tiếng Pháp trong lĩnh vực du lịch lữ hành tăng; thứ hai, các nhà tuyển dụng sử dụng các tiêu chí tuyển nhân sự có lợi cho sinh viên biết ngoại ngữ; thứ ba, CTĐT ngành NNP có các học phần giúp họ tăng khả năng cạnh tranh trong việc tìm kiếm việc làm trong lĩnh vực du lịch sau khi tốt nghiệp.

2.3. Khái niệm Thực tập và vấn đề thực tập

Theo cách hiểu chung nhất trong mô tả mục đích học phần thực tập của các chương trình đào tạo nói chung, thực tập là tập làm trong thực tế để vận dụng và củng cố kiến thức lí thuyết, trau dồi thêm về nghiệp vụ, chuyên môn.

Trong “Quy chế về thực hành, thực tập và phát triển kỹ năng bổ trợ của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội” ban hành theo QĐ số 1955/QĐ-ĐHNN ngày 14/9/2018 (chúng tôi xin gọi tắt là Quy chế thực tập 1955), khái niệm “hoạt động thực tập” được định nghĩa: “bao gồm các hoạt động thực hành, thực tập và phát triển kỹ năng bổ trợ của sinh viên” (tr. 1).

Trong khuôn khổ của nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng khái niệm “thực tập” với nghĩa bao hàm của cụm từ “hoạt động thực tập” trong Quy chế thực tập 1955 của Trường ĐHNN-ĐHQGHN. Chúng tôi cũng quan tâm đến 4 nội dung đầu tiên của điều 3 trong Quy chế này. Cụ thể là:

Điều 3. Nguyên tắc đảm bảo chất lượng và hiệu quả của hoạt động thực tập

1. Quán triệt nguyên lý giáo dục gắn lý thuyết với thực hành thông qua các hoạt động trải nghiệm giúp sinh viên làm quen với môi trường làm việc thực tế;

2. Phát huy tính tự chủ, sáng tạo của sinh viên, nâng cao khả năng có việc làm trong khi đang là sinh viên và sau khi tốt nghiệp;

3. Tạo cơ hội để sinh viên thể hiện năng lực bản thân; có khả năng phân tích, đánh giá cho một công việc cụ thể; nâng cao sự tự tin, định hướng cho cá nhân, xây dựng kế hoạch hành động cho bản thân, thiết lập các mối quan hệ xã hội, có kỹ năng xử lý các tình huống phát sinh;

4. Giúp sinh viên làm quen với các thiết chế, các tổ chức khác nhau của xã hội, nhận biết các quan hệ xã hội trong một đơn vị làm việc và có cách ứng xử, giao tiếp liên văn hóa phù hợp, rèn luyện kỹ năng sống và làm việc trong môi trường cạnh tranh đa văn hóa.

(Quy chế thực tập 1955, tr. 1)

Những nội dung trong Điều 3 này bao quát toàn bộ mục đích của *thực tập*: từ làm quen và tìm hiểu môi trường thực tế đến áp dụng các kiến thức đã học vào công việc cụ thể, qua đó phát huy năng lực bản thân và hình thành phẩm chất, tính cách nghề nghiệp, kỹ năng ứng xử xã hội phù hợp để thành công trong công việc và trong cuộc sống.

Liên quan đến thời gian và thời lượng thực tập nghiệp vụ của sinh viên ngành Ngôn ngữ của Trường ĐHNN-ĐHQGHN nói chung, cả Quy chế thực tập ban hành theo QĐ số 1402 ngày 10/9/2013 (Quy chế này được áp dụng với sinh viên các khóa QH2012, QH2013, QH2014, QH2015) và Quy chế thực tập 1955 (bắt đầu áp dụng từ QH2016) đều yêu cầu thời lượng thực tập ít nhất 6 tuần làm việc toàn thời gian (5 ngày/tuần) hoặc 30 ngày làm việc không liên tục.

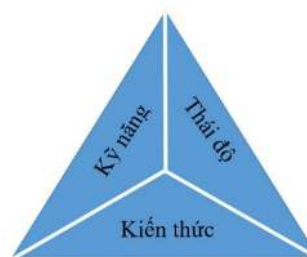
Điểm khác biệt lớn nhất giữa hai quy chế này liên quan đến thời gian của hoạt động thực tập. Cụ thể, Quy chế 1402 quy định hoạt động thực tập nghiệp vụ của sinh viên được thực hiện từ khi sinh viên kết thúc học kì II của năm thứ 3 (đối với trường hợp tự liên hệ thực tập) và được thực hiện cố định

theo kế hoạch năm học của nhà trường vào cuối học kì II năm thứ 4. Theo Quy chế 1402, sinh viên các khóa QH2012, QH2013, QH2014, QH2015 thường thực hiện một lần thực tập trong suốt khóa học và làm báo cáo thực tập cho một lần thực tập này. Quy chế thực tập 1955 linh động hơn về thời gian thực tập khi quy định “hoạt động thực hành, thực tập và phát triển kỹ năng bổ trợ được thực hiện trong suốt quá trình đào tạo tại trường của sinh viên; sinh viên có thể thực tập nhiều đợt trong toàn khóa học”. Quy chế thực tập 1955, áp dụng năm đầu tiên với sinh viên QH2016, tạo điều kiện cho sinh viên thực hiện nhiều hơn một lần thực tập, thực hành trong thời gian họ theo học đại học. Chúng tôi sẽ phân tích hồ sơ thực tập của sinh viên khóa QH2016 này trong phần sau.

2.4. Mô hình ASK

Mô hình ASK (phát triển từ những ý tưởng ban đầu của Benjamin Bloom và các cộng sự năm 1956) được sử dụng khá phổ biến trong tuyển dụng và quản lý nhân sự của rất nhiều các cơ quan, doanh nghiệp.

ASK là viết tắt của ba từ tiếng Anh: Attitude, Skill, Knowledge và chúng ta có thể khái quát mô hình ASK như sau:



Mô hình ASK

Theo mô hình này, kiến thức (knowledge) bao gồm cả hiểu biết và năng lực tư duy mà người học có được trong quá trình học tập và trong cuộc sống. Như vậy, kiến thức bao gồm hiểu biết cơ bản hoặc chuyên sâu (về một lĩnh vực, một công việc, hoặc kiến thức chuyên môn...) và năng lực (đọc hiểu, phân tích, tổng hợp...). Kỹ năng

(skill) là khả năng thao tác, biến các kiến thức đã có thành hoạt động cụ thể, áp dụng trong quá trình làm việc thực tế. Chúng ta có thể kể một số kỹ năng như kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng làm việc nhóm... Thái độ (attitude) thuộc về phạm vi cảm xúc, chính là cách mà cá nhân ứng xử trong tình huống thực tế của công việc và cũng thể hiện động cơ làm việc của họ. Thái độ có thể được đánh giá là chăm chỉ, nhiệt tình, cầu thị...

Ba yếu tố cấu thành mô hình này cũng là ba nội dung cơ bản được mô tả trong các đề cương học phần của các CTĐT của Trường ĐHNN-ĐHQGHN. Các nhà tuyển dụng cũng dựa trên ba yếu tố này để đánh giá và lựa chọn các ứng viên vào các vị trí cần tuyển dụng.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Đối tượng, mục đích và khách thể nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu của đề tài là hoạt động thực tập của sinh viên ngành Ngôn ngữ Pháp (NNP) - Trường ĐHNN - ĐHQGHN trong lĩnh vực du lịch.

Với mục đích đưa ra các định hướng cụ thể về hoạt động thực tập, giúp người học nâng cao hiểu biết và năng lực nghề nghiệp, giúp họ nhanh chóng đáp ứng các yêu cầu của nhà tuyển dụng và tìm được việc làm phù hợp sau khi tốt nghiệp, chúng tôi thấy hoạt động thực tập cần được nghiên cứu một cách kỹ lưỡng.

Đề tài nghiên cứu của chúng tôi có liên quan trực tiếp đến sinh viên Khoa Pháp, cụ thể là hoạt động thực tập của họ trong lĩnh vực du lịch. Vì vậy, nghiên cứu của chúng tôi trước hết cần tìm hiểu hoạt động thực tập của sinh viên 5 khóa tốt nghiệp gần đây (từ năm 2016 đến năm 2020), đó là sinh viên các khóa QH2012, QH2013, QH2014, QH2015, QH2016.

Để có thể định hướng hoạt động thực tập của sinh viên trong lĩnh vực du lịch, chúng tôi cũng cần tìm hiểu nhu cầu thực tập của sinh viên đang theo học tại trường, tức là sinh viên các khóa QH2017, QH2018, QH2019, QH2020 (trong đó QH2017 là sinh viên năm thứ tư và QH2020 là sinh viên năm thứ nhất).

Chúng tôi cũng cần khảo sát nhà tuyển dụng của các công ty lữ hành quốc tế vì họ là những người có thể cho chúng tôi những thông tin quan trọng, giúp chúng tôi có thể đưa ra các đề xuất phù hợp, hiệu quả cho hoạt động thực tập của các sinh viên trong lĩnh vực du lịch.

3.2. Phương pháp thu thập, phân tích dữ liệu

Dữ liệu nghiên cứu của đề tài được thu thập từ ba nguồn khác nhau: thông tin tổng hợp từ hồ sơ thực tập (HSTT); khảo sát phản hồi của sinh viên; khảo sát nhà tuyển dụng công ty lữ hành quốc tế.

Trước khi đưa ra các đề xuất về hoạt động thực tập tại các công ty lữ hành quốc tế dành cho sinh viên Khoa Pháp mong muốn làm việc trong lĩnh vực du lịch sau khi tốt nghiệp, chúng tôi cần tìm hiểu thông tin về lĩnh vực thực tập của các sinh viên đã ra trường trong 5 năm gần đây cũng như các nhu cầu về thực tập của các sinh viên đang theo học tại trường. Chúng tôi cũng cần hiểu rõ các đánh giá của nhà tuyển dụng đối với các sinh viên Khoa Pháp đã từng thực tập tại doanh nghiệp của họ.

Để có thông tin về hoạt động thực tập của sinh viên Khoa Pháp trong 5 năm gần đây, chúng tôi đã tiến hành phân tích dữ liệu từ các hồ sơ thực tập của sinh viên các khóa QH2012, QH2013, QH2014, QH2015, QH2016 ra trường lần lượt từ năm 2016 đến năm 2020.

Vì các khóa QH2012, QH2013, QH2014, QH2015 chưa áp dụng Quy chế thực hành thực tập 1955 của Trường ĐHNN-ĐHQGHN nên về cơ bản, các sinh viên đều thực tập theo các đợt kéo dài 6 tuần do Trường và Khoa tổ chức. Với các HSTT của các khóa này, chúng tôi chỉ sử dụng số liệu thống kê các công ty lữ hành quốc tế mà tại đó các sinh viên đã thực tập.

Đối với HSTT của sinh viên khóa QH2016 (khóa đầu tiên áp dụng Quy chế thực tập 1955), chúng tôi đã tiến hành phân tích chi tiết để xem xét bốn nội dung quan trọng bao gồm: tổng thời gian thực tập của sinh viên trong suốt khóa học; trung bình lượt thực tập của họ tại các công ty lữ hành quốc tế; các vị trí nghề nghiệp đã thực tập của sinh viên; các kỹ năng mà họ đã được trau dồi trong quá trình thực tập.

Để thu thập các dữ liệu nghiên cứu liên quan đến hoạt động thực tập của sinh viên đang theo học tại Khoa Pháp, chúng tôi lựa chọn bảng hỏi khảo sát trực tuyến với sinh viên các khóa QH2017, QH2018, QH2019, QH2020. Khảo sát của chúng tôi được thực hiện trong thời gian Việt Nam và thế giới đang đối mặt với dịch Covid-19 và các hoạt động dạy học của Trường ĐHNN-ĐHQGHN đều diễn ra trực tuyến. Vì vậy, bảng khảo sát trực tuyến là thủ pháp khả thi nhất cho phép chúng tôi thu thập dữ liệu nghiên cứu.

Dựa vào nội dung và các kết quả phân tích HSTT của sinh viên khóa QH2016 trong lĩnh vực du lịch, chúng tôi đã thiết kế bảng khảo sát dành cho sinh viên đang học tại Khoa Pháp với các câu hỏi sau: sinh viên đánh giá thế nào về tầm quan trọng của hoạt động thực tập? Họ đã đi thực tập hay chưa? Nếu có, thì vị trí thực tập có sử dụng tiếng Pháp hay không? Mục đích của hoạt động thực tập của họ là gì? Tiêu chí lựa chọn nơi thực tập của họ là gì? Các kiến thức, kỹ năng, thái độ nào đã được trau dồi trong quá trình

thực tập? Sinh viên tự đánh giá khả năng thích ứng với môi trường thực tập thế nào? Những khó khăn họ gặp phải trong quá trình thực tập là gì?

Với bảng khảo sát phản hồi của sinh viên, chúng tôi đã nhận được tổng cộng 203 câu trả lời (mỗi khóa có tỉ lệ sinh viên trả lời +/- 50% tổng số sinh viên của khóa).

Chúng tôi cũng lựa chọn bảng hỏi khảo sát trực tuyến để thu thập thông tin từ các nhà tuyển dụng. Các câu hỏi trong bảng khảo sát này được thiết kế dựa trên các đánh giá của doanh nghiệp ghi trong HSTT của sinh viên. Ngoài ra, chúng tôi cũng mong muốn thu thập các thông tin liên quan đến khả năng tiếp nhận thực tập của doanh nghiệp, các tiêu chí đánh giá thực tập sinh của họ. Vì vậy, các câu hỏi của bảng phỏng vấn này là các câu hỏi mở và bao gồm các nội dung sau: mỗi năm doanh nghiệp có thể tiếp nhận bao nhiêu thực tập sinh? Doanh nghiệp yêu cầu thời gian tối thiểu của mỗi đợt thực tập là bao nhiêu tuần? Các vị trí mà sinh viên tiếng Pháp có thể thực tập tại doanh nghiệp là gì? Doanh nghiệp tiếp nhận sinh viên thực tập qua kênh nào? Các tiêu chí đánh giá thực tập sinh của doanh nghiệp là gì? Khả năng đáp ứng của thực tập sinh tiếng Pháp với các yêu cầu của doanh nghiệp ra sao? Thực tập sinh tiếng Pháp cần trang bị những kiến thức nào? Ý thức, thái độ của sinh viên Khoa Pháp-ĐHNN-ĐHQGHN khi đi thực tập là thế nào?

Chúng tôi đã khảo sát 18 doanh nghiệp/công ty lữ hành quốc tế có sử dụng tiếng Pháp (sau đây chúng tôi sẽ gọi tắt là “doanh nghiệp”) đã từng nhận sinh viên Khoa Pháp-ĐHNN-ĐHQGHN đến thực tập trong vòng 5 năm gần đây. Trong số 18 người đại diện doanh nghiệp tham gia khảo sát, 10 người là giám đốc doanh nghiệp, 8 người là quản lý/phụ trách bộ phận nhân sự hoặc bộ phận tuyển dụng nhân sự tiếng Pháp của doanh nghiệp.

Chúng tôi nhập toàn bộ nguồn dữ liệu thu thập được vào các bảng Excel theo các nội dung cần phân tích của đề tài và sử dụng phương pháp mô tả-diễn dịch (interpretive-descriptive method) để phân tích dữ liệu.

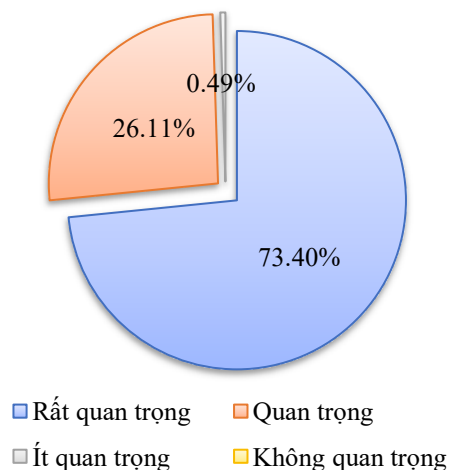
4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Phản hồi của sinh viên về thực tập

Kết quả khảo sát phản hồi của sinh viên về thực tập (xem Biểu đồ 3) chỉ ra rằng toàn bộ các sinh viên tham gia khảo sát đều khẳng định thực tập, tham quan tìm hiểu doanh nghiệp trong quá trình học đại học là quan trọng: trong tổng số 203 câu trả lời có 1 sinh viên đánh giá là “ít quan trọng” (chiếm 0.49%), 53 sinh viên (26.11%) đánh giá là “quan trọng” và 149 sinh viên (73,4%) đánh giá là “rất quan trọng”. Không có sinh viên nào đánh giá “không quan trọng”.

Biểu đồ 3

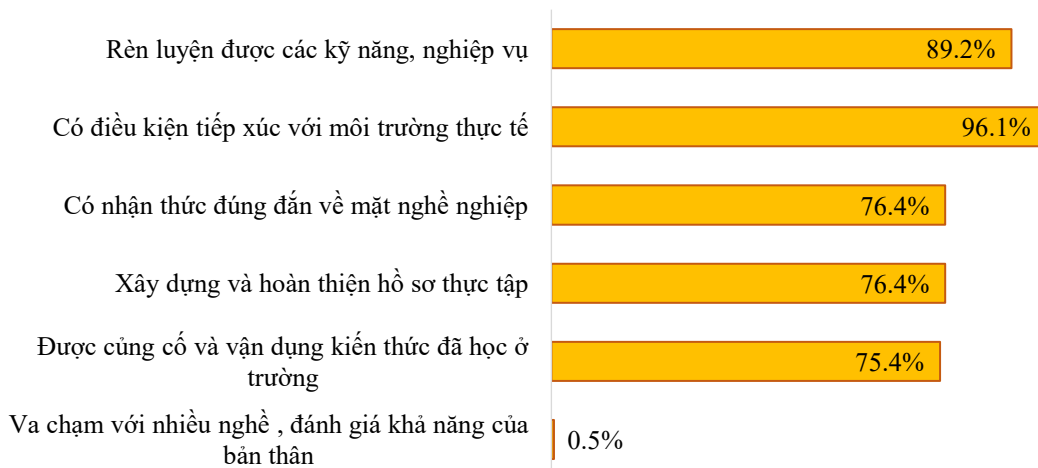
Đánh giá tầm quan trọng của thực tập, tham quan tìm hiểu doanh nghiệp trong quá trình học đại học của sinh viên



Kết quả này chứng tỏ rằng toàn bộ sinh viên trả lời khảo sát đều ý thức được là họ cần phải thực tập tại doanh nghiệp, cần có hiểu biết nhất định về doanh nghiệp trước khi tốt nghiệp.

Biểu đồ 4

Mục đích thực tập



Câu hỏi “mục đích của thực tập của bạn là gì” trong bảng khảo sát của chúng tôi là câu hỏi có nhiều phương án lựa chọn. Theo Biểu đồ 4, sinh viên đã chọn nhiều phương án. Điều đó chứng tỏ họ đều nhận thức thực tập có thể đem lại cho họ cùng lúc nhiều lợi ích. Hơn 75% sinh viên đánh giá

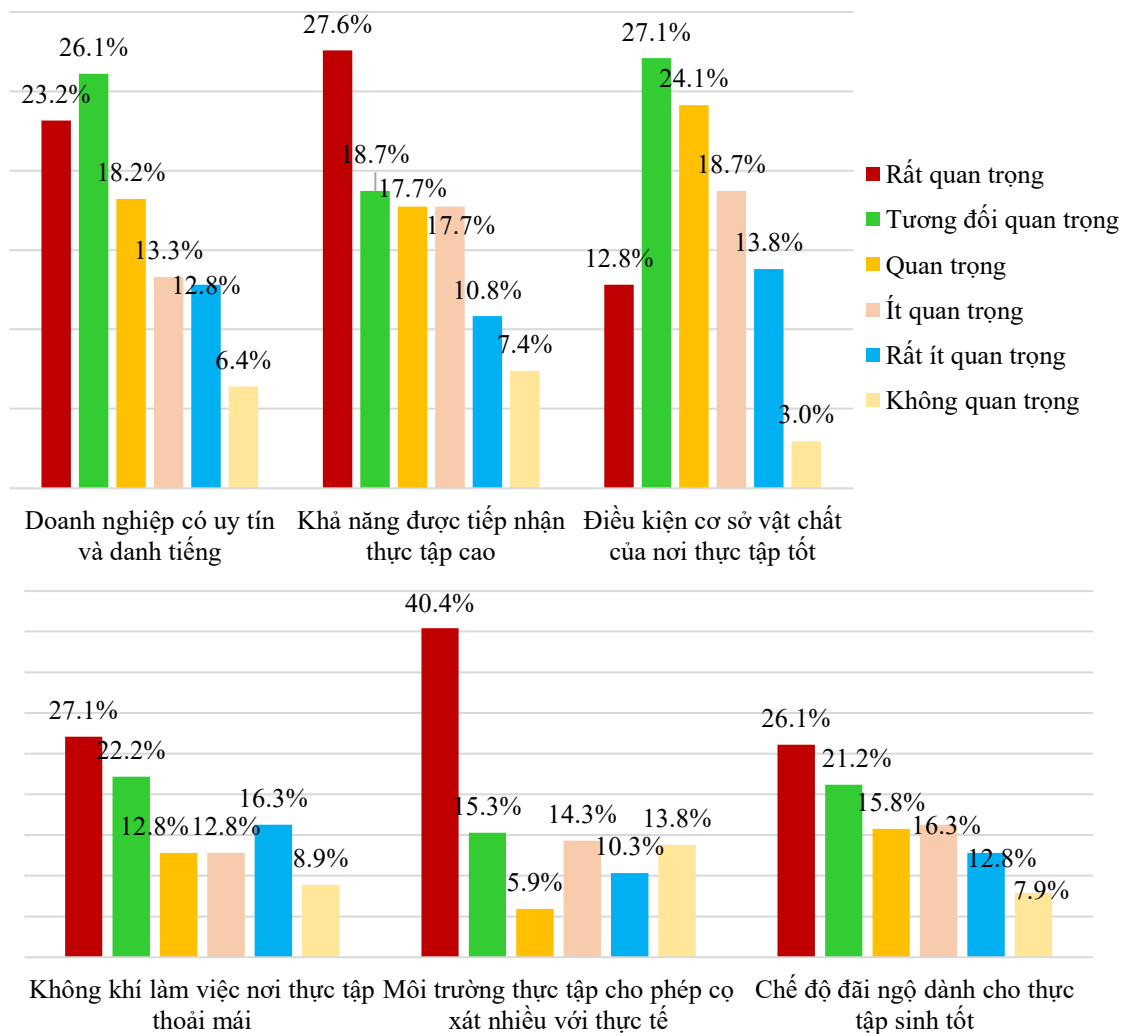
rằng hoạt động thực tập giúp họ đạt 5 mục đích quan trọng: được tiếp xúc với môi trường thực tế (96,1%); được rèn luyện các kỹ năng nghiệp vụ (89,2%); giúp họ có nhận thức đúng về công việc thực tế (76,4%) và được củng cố kiến thức, vận dụng các kiến thức đã học vào công việc thực tế (75,4%).

Thực tập cũng giúp sinh viên xây dựng và hoàn thiện HSTT (76,4%). Kết quả này cho thấy những sinh viên tham gia khảo sát hiểu rất rõ về mục đích của hoạt động thực tập ghi trong điều 3 của Quy chế thực tập 1955 của Trường ĐHNN-ĐHQGHN.

Với câu hỏi về tiêu chí lựa chọn nơi thực tập, tiêu chí “Môi trường thực tập cho phép cọ xát nhiều với thực tế” là tiêu chí rất quan trọng đối với sinh viên Khoa Pháp.

Biểu đồ 5

Tiêu chí lựa chọn nơi thực tập



Nếu chỉ xét đánh giá ở hai mức cao nhất là mức “Rất quan trọng” và “Tương đối quan trọng”, Biểu đồ 5 cho thấy có ba tiêu chí được lựa chọn nhiều nhất đó là: “Môi trường thực tập cho phép cọ xát thực tế” (tổng của 2 mức 55,7%), “Doanh nghiệp có uy tín và danh tiếng” (49,3%), “Không khí làm việc nơi thực tập thoải mái” (49,3%). Biểu đồ này cũng cho thấy “Điều kiện cơ sở vật chất nơi thực tập” và “Chế độ đãi ngộ

dành cho thực tập sinh” không phải là các tiêu chí cốt lõi quyết định việc lựa chọn nơi thực tập của sinh viên.

Như vậy, chúng ta có thể nói rằng trước khi đi thực tập, sinh viên rất quan tâm đến môi trường thực tập: nơi thực tập đó là thế nào (doanh nghiệp nào), mối quan hệ giữa các thành viên (không khí làm việc) và cơ hội được áp dụng kiến thức vào công việc

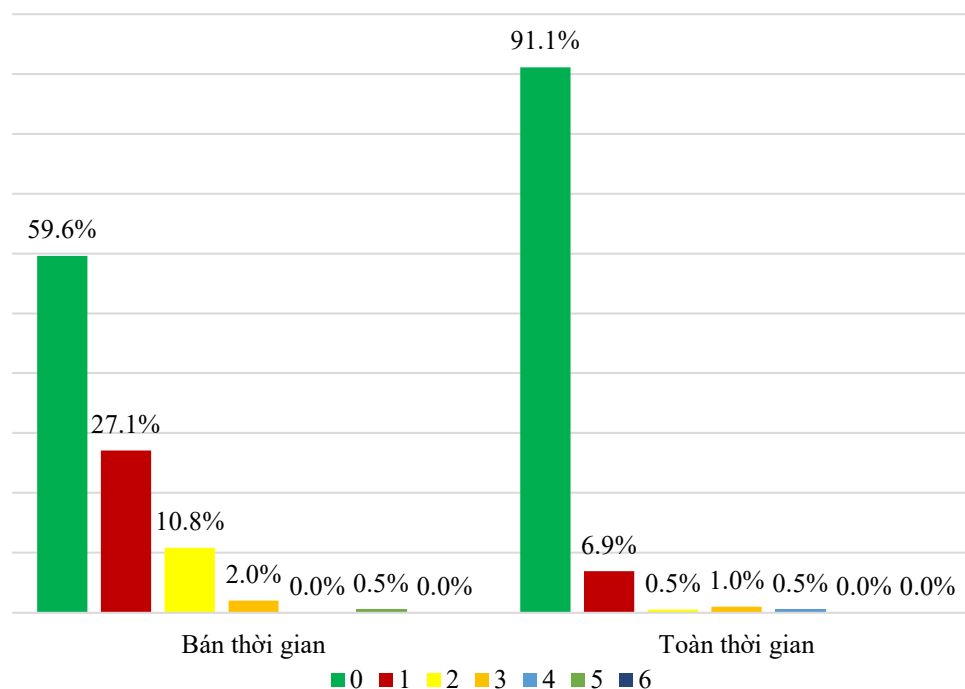
thực tế, trải nghiệm thực tế (khả năng cọ xát với thực tế).

Tuy nhiên, khảo sát của chúng tôi cũng xác nhận một thực tế là phần lớn sinh

viên tham gia khảo sát (91,1%) chưa thực tập toàn thời gian tại doanh nghiệp có sử dụng tiếng Pháp. 59,6% (121/203) sinh viên tham gia khảo sát chưa đi thực tập bán thời gian (xem Biểu đồ 6 dưới đây).

Biểu đồ 6

Số lượt thực tập tại những vị trí có sử dụng tiếng Pháp



Số sinh viên trả lời chưa đi thực tập (toàn thời gian hay bán thời gian) đại đa số là sinh viên năm thứ nhất và năm thứ hai. Điều này có thể giải thích bằng hai nguyên nhân chính. Thứ nhất, trong các năm gần đây đại đa số sinh viên trúng tuyển vào Khoa Pháp là người bắt đầu học tiếng Pháp từ khi vào đại học. Vì vậy, trình độ tiếng Pháp của họ khi học năm thứ nhất và năm thứ hai chưa đủ để họ có thể thực tập tại vị trí có sử dụng tiếng Pháp của doanh nghiệp. Với các sinh viên năm thứ ba và năm thứ tư, việc thực tập toàn thời gian cũng khó thực hiện vì họ có lịch học khá dày tại trường. Thứ hai, khảo sát của chúng tôi được thực hiện năm 2020, là thời điểm có dịch bệnh COVID-19, nhiều công ty, doanh nghiệp không thể hoạt động bình thường. Điều này có tác động rất mạnh đến khả năng tiếp nhận thực tập sinh của các

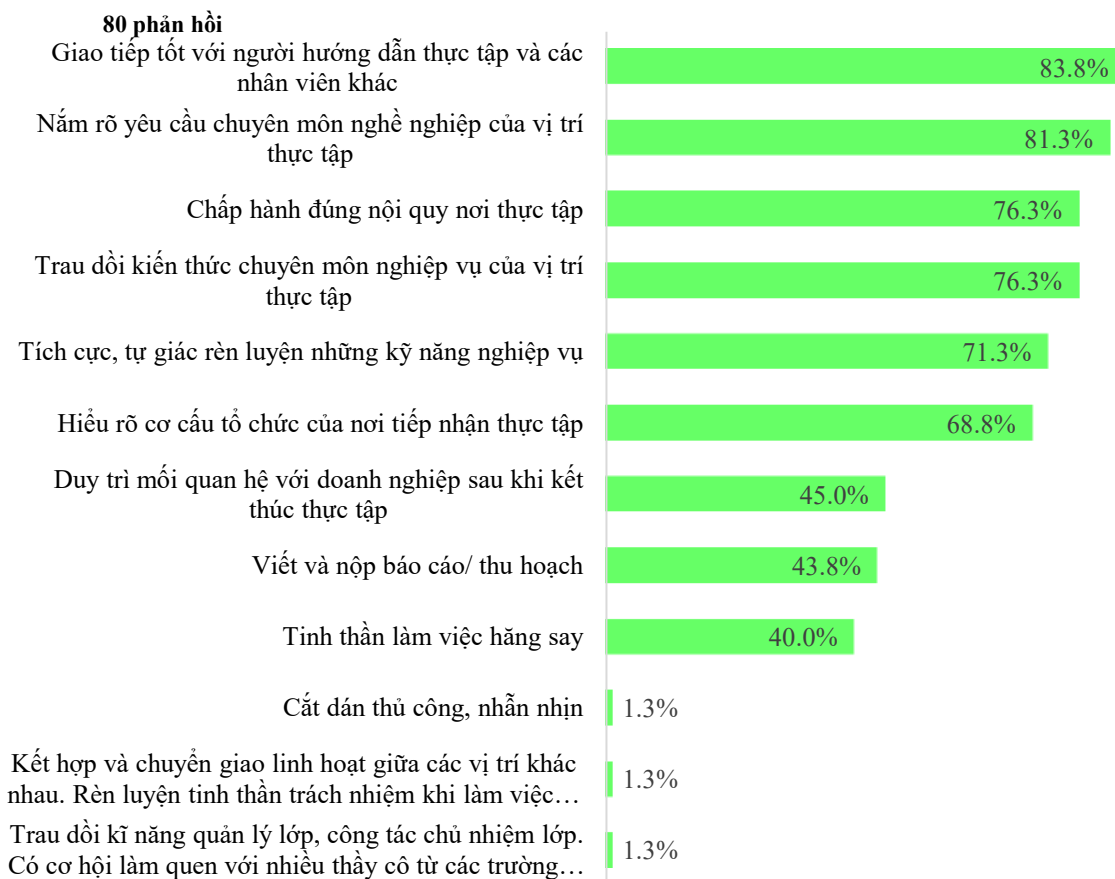
doanh nghiệp. Do đó, tạm thời chúng tôi chưa thể khẳng định rằng số liệu trong khảo sát này phản ánh chính xác tỉ lệ thực tập của sinh viên Khoa Pháp trong tình hình không có dịch bệnh.

Tuy nhiên, với các sinh viên đã đi thực tập, các thông tin mà họ cung cấp vẫn cho phép chúng ta phân tích về thực trạng của hoạt động thực tập của sinh viên Khoa Pháp.

Trong số 203 sinh viên tham gia khảo sát, có 80 sinh viên trả lời đã thực tập bán thời gian và toàn thời gian từ 1 đến 5 lượt (xem Biểu đồ 6). Các sinh viên này đã trả lời các câu hỏi được thiết kế dành cho sinh viên đã thực tập. Họ cung cấp một số thông tin quan trọng về hoạt động thực tập như sau:

Biểu đồ 7

Các kiến thức, kỹ năng, thái độ đã được học hỏi, trau dồi trong quá trình thực tập



Theo Biểu đồ 7, kết quả khảo sát chỉ ra rằng các mục đích của hoạt động thực tập được nêu trong Quy chế thực tập 1955 đều được sinh viên lựa chọn và đánh giá với tỉ lệ cao. Chúng ta có thể tổng hợp một số nội dung về kiến thức, kỹ năng và thái độ. Cụ thể, về kiến thức: sinh viên khẳng định đã hiểu cơ cấu, tổ chức của đơn vị thực tập (68,8%). Họ cũng nắm rõ các yêu cầu về kiến thức chuyên môn của công việc (81,3%) và đã có cơ hội để thực hành, áp dụng (76,3%). Về kỹ năng giao tiếp, sinh viên khẳng định họ được trau dồi kỹ năng giao tiếp: 83,8% sinh viên đã đi thực tập nhận thấy họ giao tiếp tốt với người hướng dẫn thực tập và các nhân viên của đơn vị thực tập; 45% sinh viên khẳng định họ vẫn duy trì mối quan hệ với đơn vị thực tập sau khi kết thúc thực tập. Về thái độ,

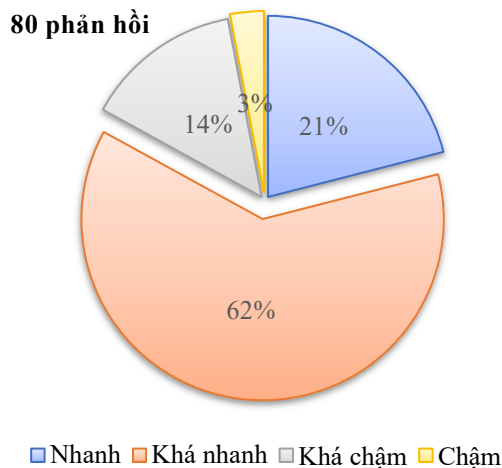
chúng ta có thể thấy tính kỉ luật, tuân thủ nội quy là phương án được lựa chọn nhiều nhất (76,3%). Tiếp đó là thái độ tích cực, chủ động học hỏi (71,3%) và tinh thần hăng say làm việc (40%). Ngoài những nội dung trên, thực tập sinh cũng nhận thấy hoạt động thực tập giúp họ rất nhiều trong việc xây dựng HSTT, viết báo cáo thu hoạch.

Các ý kiến đơn lẻ cũng góp phần khẳng định tầm quan trọng của thực tập: giúp họ tăng cường các mối quan hệ, rèn luyện tinh thần trách nhiệm khi làm việc nhóm và rèn luyện khả năng làm việc linh hoạt tại các vị trí khác nhau.

Đối với khả năng thích ứng với môi trường thực tập, đa số sinh viên đều trả lời họ có khả năng thích ứng nhanh hoặc khá nhanh.

Biểu đồ 8

Tự đánh giá khả năng hòa nhập với môi trường thực tập của sinh viên

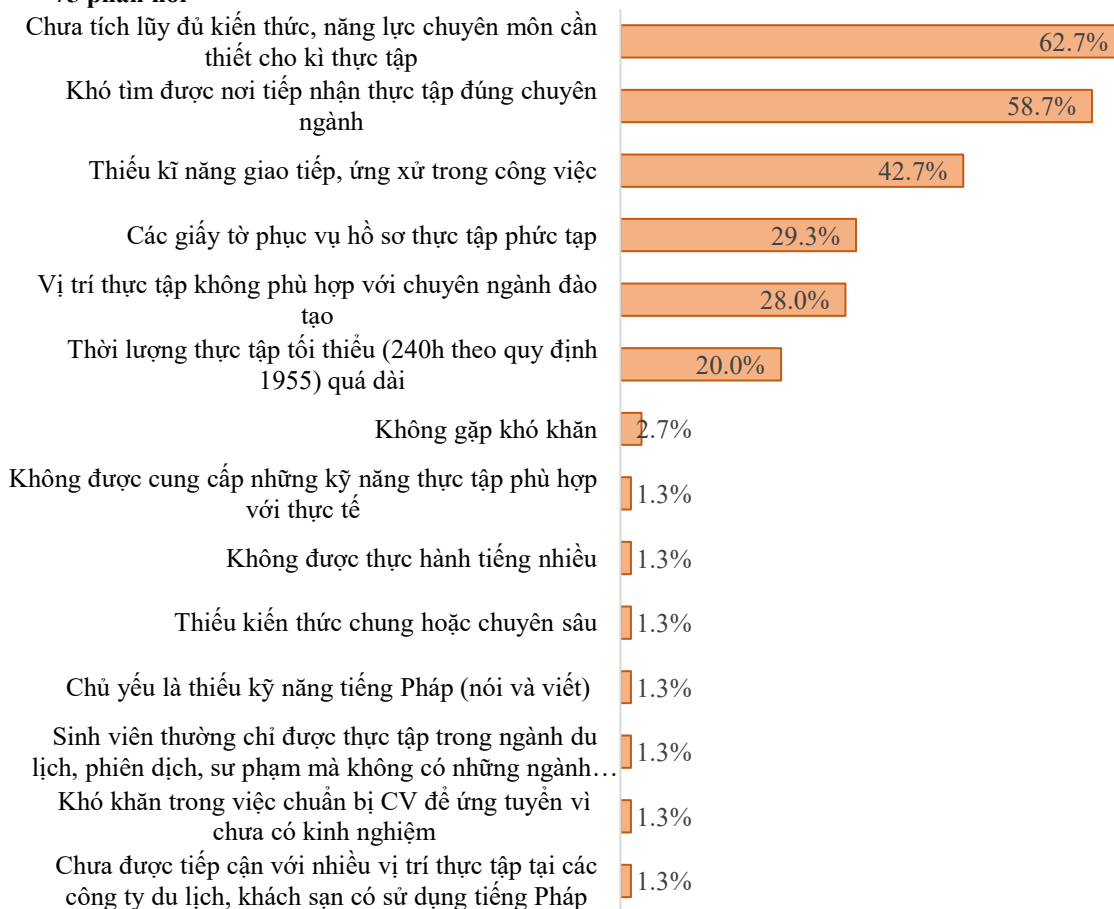


21% các sinh viên đã đi thực tập tự đánh giá họ thích ứng nhanh, 62% tự đánh giá họ thích ứng khá nhanh.

Biểu đồ 9

Khó khăn trong quá trình thực tập của sinh viên

75 phản hồi



giá họ thích ứng khá nhanh với môi trường thực tập. Tỷ lệ này chứng tỏ phần lớn sinh viên đều tự tin vào khả năng hòa nhập và thích ứng với môi trường thực tế.

Tuy nhiên tỷ lệ 17% sinh viên tự đánh giá rằng họ thích ứng khá chậm (14%) hoặc chậm (3%) cũng là con số đáng quan tâm. Điều này có nghĩa là cứ 10 sinh viên đi thực tập thì có gần 2 sinh viên gặp khó khăn trong vấn đề hòa nhập và thích ứng với môi trường làm việc chuyên nghiệp.

Nếu coi thực tập là bước chuyển tiếp và quyết định thành công của việc tìm được việc làm thì chúng ta cần quan tâm đến nhóm sinh viên này và tìm cách tháo gỡ khó khăn của họ, giúp họ có thể nhanh chóng bắt nhịp với môi trường thực tế.

Mặc dù chỉ có 17% sinh viên tự đánh giá rằng họ gặp vấn đề trong việc thích nghi với môi trường thực tập (Biểu đồ 8), nhưng khi được hỏi về những khó khăn mà sinh viên thực tập đã phải đối diện, thông tin trong Biểu đồ 9 cho thấy chỉ có 2 trong số 75 sinh viên (2,7%) phản hồi nói rằng họ không gặp khó khăn gì. 73 sinh viên (97,3%) đã xác nhận là họ gặp những khó khăn khác nhau trong quá trình thực tập. Điều này có nghĩa là ngay cả với các sinh viên tự đánh giá họ thích nghi nhanh hoặc khá nhanh với môi trường thực tập thì họ cũng có những khó khăn nhất định.

Biểu đồ 9 cho thấy, ngoài các khó khăn về vấn đề hành chính (giấy tờ phục vụ xây dựng HSTT phức tạp, thời lượng thực tập tối thiểu quá dài), sinh viên còn có các khó khăn liên quan đến cơ hội được thực tập tại vị trí công việc phù hợp với kiến thức và kỹ năng chuyên môn. 62,7% cho rằng họ chưa tích lũy đủ kiến thức, năng lực chuyên môn cần thiết; 58,7% cho rằng họ gặp khó khăn trong việc tìm nơi tiếp nhận thực tập phù hợp với chuyên ngành được học. Khó khăn lớn thứ ba được họ xác nhận là thiếu kỹ năng giao tiếp, ứng xử trong công việc (42,7%).

Các ý kiến đơn lẻ ngoài việc xác nhận những khó khăn trên còn cho chúng ta

Bảng 3

Số liệu liên quan đến các đơn vị tiếp nhận sinh viên Khoa Pháp đến thực tập

Khóa học	Tổng số HSTT thống kê vào tháng 5 hàng năm	Tổng số đơn vị tiếp nhận	Doanh nghiệp lữ hành quốc tế	Cơ sở lưu trú	Khác
QH2012	62	13	6	1	6
QH2013	96	29	12	11	6
QH2014	131	27	14	9	4
QH2015	43	11	10	0	1
QH2016	94	27	17	5	5

Chúng tôi thống kê được trong 5 năm gần đây, số lượng doanh nghiệp lữ hành quốc tế tiếp nhận sinh viên Khoa Pháp tăng từ 6 doanh nghiệp với QH2012 lên 17 doanh

thấy sinh viên gặp khó khăn về trình độ tiếng Pháp (nói và viết) chưa đáp ứng yêu cầu công việc hoặc không có cơ hội thực hành tiếng Pháp khi thực tập. Họ cũng gặp khó khăn khi muốn được thực tập tại nhiều vị trí không thuộc lĩnh vực thực tập “truyền thống” của chương trình đào tạo (sư phạm, biên phiên dịch, du lịch).

Không có ý kiến nào chia sẻ rằng họ gặp khó khăn về thái độ làm việc khi họ tham gia thực tập tại các đơn vị tiếp nhận thực tập.

4.2. Hoạt động thực tập của sinh viên trong lĩnh vực Du lịch

Các khóa sinh viên QH2012, QH2013, QH2014, QH2015 áp dụng hình thức báo cáo thực tập trước đây. Theo đó, họ sẽ chỉ cung cấp thông tin (hợp đồng thực tập) về một hình thức thực tập có thời hạn ít nhất là 30 ngày. Các lần thực tập khác của họ sẽ không được thể hiện trong báo cáo thực tập. Vì vậy, mặc dù thực tế có nhiều sinh viên Khoa Pháp đã thực tập ở hơn một nơi, thông tin trong hồ sơ của họ không cho phép nhóm nghiên cứu của chúng tôi tính trung bình số lần đi thực tập trong cả khóa học của họ tại các cơ quan doanh nghiệp. Tuy nhiên, các hợp đồng thực tập này cung cấp thông tin tin cậy về các đơn vị đã tiếp nhận sinh viên Khoa Pháp thực tập.

nh nghiệp với QH2017 (số doanh nghiệp lữ hành quốc tế tiếp nhận sinh viên QH2015 giảm 4 so với QH2014 có thể được giải thích vì lí do tổng số sinh viên QH2015 trúng

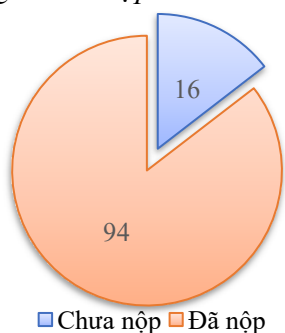
tuyển sứt giảm so với các khóa khác và số lượng báo cáo thực tập tổng kê vào tháng 5 hàng năm để xét tốt nghiệp đợt 1 cũng giảm so với các khóa khác).

Như chúng tôi đã trình bày ở phần 2.3 và phần 3.2, khóa QH2016 là khóa đầu tiên áp dụng Quy chế thực tập 1955 và theo đó trong HSTT thể hiện toàn bộ các hoạt động thực tập, thực hành và trải nghiệm của sinh viên trong suốt khóa học (4 năm) của họ. Việc phân tích HSTT của khóa sinh viên này sẽ cho chúng tôi có những thông tin quan trọng trong đề xuất hoạt động thực tập hiệu quả dành cho các sinh viên các khóa sau.

Phân tích HSTT của QH2016 vào tháng 5/2020 chúng ta thấy có 94/110 sinh viên cả khóa đã hoàn thành và nộp HSTT để xét tốt nghiệp. Trong số 94 HSTT này có 20 HSTT của sinh viên ngành Sư phạm tiếng Pháp (SP tiếng Pháp) và 74 HSTT là của sinh viên ngành Ngôn ngữ Pháp.

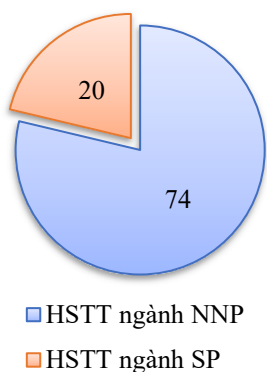
Biểu đồ 10

Số liệu SV QH2016 nộp HSTT



Biểu đồ 11

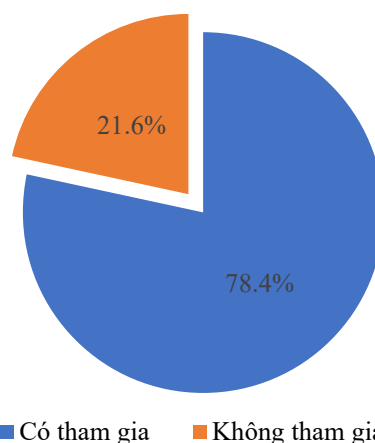
Số liệu HSTT theo mã ngành



Vì chúng tôi nghiên cứu hoạt động thực tập của sinh viên trong các ngành nghề du lịch nên chúng tôi không đi sâu phân tích các HSTT ngành SP tiếng Pháp. Chúng tôi chỉ phân tích dữ liệu từ 74 HSTT của các sinh viên ngành NNP.

Biểu đồ 12

Số sinh viên thực tập trong lĩnh vực du lịch



Theo thống kê của chúng tôi, 78,4% sinh viên theo học ngành NNP đã tham gia ít nhất một lần thực tập tại một đơn vị trong lĩnh vực du lịch, lữ hành, quản trị khách sạn quốc tế, lễ tân ngoại giao, dịch vụ... như thông tin ghi trong mục c, nội dung 5, Điều 6 của Quy chế thực tập 1955 (chúng tôi xin gọi tắt là lĩnh vực dịch vụ du lịch).

Số liệu thống kê cũng cho thấy 58 sinh viên thực tập trong lĩnh vực dịch vụ du lịch có tổng cộng 127 lượt thực tập. Như vậy, trung bình các sinh viên này có 2,19 lượt thực tập. Tức là trung bình mỗi sinh viên này đã thực tập ở ít nhất 2 nơi khác nhau. Trong số 127 lượt này, có 76 lượt trong lĩnh vực du lịch. Tức là trung bình mỗi sinh viên trong nhóm này đã tham gia 1,31 lượt thực tập trong lĩnh vực dịch vụ du lịch.

Bảng 4

Số liệu liên quan đến 58 sinh viên thực tập trong lĩnh vực dịch vụ du lịch

	Tổng	Đơn vị tính	Trung bình/SV
Thực tập	127	lượt	2,19
Thực tập trong lĩnh vực dịch vụ du lịch	76	lượt	1,31
Thời gian thực tập	10.489	ngày	180,84
Thời gian thực tập trong lĩnh vực dịch vụ du lịch	3.326	ngày	57,34

Tổng thời gian thực tập của 58 sinh viên này là 10.489 ngày trong đó có 3.326 ngày thực tập trong lĩnh vực dịch vụ du lịch. Tức là trung bình mỗi sinh viên thuộc nhóm này có 180,84 ngày thực tập, trong đó có 57,34 ngày thực tập trong lĩnh vực du lịch.

Như vậy, nếu so sánh với số ngày thực tập tối thiểu ghi trong Quy chế thực tập 1955 mà một sinh viên phải thực hiện là 30 ngày thì chúng ta có thể thấy là họ đã có tổng số ngày thực tập nói chung lớn gấp 6,02 lần số ngày tối thiểu quy định và tổng số ngày thực tập trong lĩnh vực dịch vụ du lịch lớn gấp 1,91 lần số ngày tối thiểu quy định ghi trong Quy chế thực tập 1955.

Bảng 5

Số liệu vị trí công việc của 58 sinh viên đã thực tập trong lĩnh vực dịch vụ du lịch

STT	Vị trí thực tập	Tổng	Đơn vị tính
1	Lễ tân	35	lượt
2	Hướng dẫn viên/Thuyết minh viên	32	lượt
3	Nhân viên quảng bá hình ảnh đơn vị thực tập	15	lượt
4	Nhân viên hành chính/quản trị nhân sự/kế toán/điều hành	8	lượt
5	Nhân viên tư vấn, chăm sóc khách hàng và bán sản phẩm du lịch	7	lượt
6	Biên dịch viên/biên tập viên	6	lượt
7	Thư kí	1	lượt

Như vậy, những vị trí mà sinh viên QH2016 ngành NNP có lượt thực tập nhiều nhất trong lĩnh vực dịch vụ du lịch là: lễ tân, hướng dẫn viên hoặc thuyết minh viên, nhân viên quảng bá hình ảnh của đơn vị thực tập, nhân viên hành chính, nhân viên tư vấn chăm

Số liệu có trong HSTT cũng chỉ ra rằng sinh viên QH2016 ngành NNP đã trải nghiệm rất nhiều vị trí công việc khác nhau: tư vấn khách hàng, biên dịch và viết bài, thu ngân, lễ tân, hướng dẫn viên, phục vụ bàn, gia sư... Mỗi sinh viên đều đã trải nghiệm từ thấp nhất là 1 đến nhiều nhất là 7 vị trí.

Tổng số lượt thực tập tại các vị trí khác nhau của 74 sinh viên ngành NNP là: 189, trong đó 104 là của 58 sinh viên đã thực tập trong lĩnh vực dịch vụ du lịch. Nếu phân tích cụ thể 104 lượt công việc mà 58 sinh viên này đã thực tập, trải nghiệm thì chúng ta có thể quy chiếu vào 7 nhóm vị trí với các số liệu như sau:

sóc khách hàng. Trong đó, hai vị trí đầu tiên đặc biệt đòi hỏi thực tập sinh phải có năng lực giao tiếp bằng lời với khách hàng.

Nếu các thông tin ghi trong HSTT cho phép nhóm nghiên cứu chúng tôi ít nhiều có thể phân tích các yếu tố liên quan đến thời

gian, lĩnh vực, vị trí, công việc thực tập của sinh viên QH2016 trong lĩnh vực du lịch thì các thông tin ghi trong HSTT không cho phép chúng tôi thực hiện các phân tích cụ thể liên quan đến việc sử dụng ngôn ngữ trong quá trình thực tập hay các năng lực nghề nghiệp mà các sinh viên này đã có thể thực hành và hoàn thiện trong hoạt động thực tập của họ.

Dựa vào những thông tin kê khai khá chung chung trong HSTT liên quan đến ngôn ngữ sử dụng trong hoạt động thực tập của sinh viên, chúng ta có thể nói rằng các sinh viên ngành NNP có sử dụng tiếng Pháp trong thời gian thực tập. Tuy nhiên, những thông tin này không đủ để đánh giá tầm quan trọng của tiếng Pháp hay vai trò của tiếng Pháp là

thế nào trong hoạt động thực tập của họ. Các mô tả trong HSTT cũng không cho phép chúng tôi phân tích hoặc khẳng định xem hoạt động thực hành, thực tập và trải nghiệm của họ đã giúp họ trau dồi, phát triển các năng lực nghề nghiệp, các kỹ năng, thái độ nào, và sự phát triển đó ở cấp độ nào.

4.3. Phản hồi của nhà tuyển dụng công ty lý hành quốc tế về thực tập sinh tiếng Pháp

Khảo sát của chúng tôi có sự tham gia của các doanh nghiệp có quy mô khác nhau nên khả năng tiếp nhận thực tập sinh tiếng Pháp cũng khác nhau: các doanh nghiệp vừa và nhỏ thường có khả năng tiếp nhận mỗi năm dưới 10 thực tập sinh tiếng Pháp. Con số này có thể lớn hơn đối với các tập đoàn và các doanh nghiệp lớn.

Bảng 6

Khả năng tiếp nhận thực tập sinh tiếng Pháp của doanh nghiệp

STT doanh nghiệp	Số lượng thực tập sinh tiếng Pháp/năm	Thời gian thực tập yêu cầu (tuần)	Các vị trí thực tập của sinh viên
1	50	6-12	- Điều hành tour - Bán tour - Thiết kế tour - Marketing, truyền thông - Chăm sóc khách hàng - Chuyển đổi số - Nghiên cứu thị trường
2	5	12	- Đăng bài, viết bài - Thiết kế chương trình tour
3	Tùy thực tế	2-3	- Hướng dẫn viên du lịch - Thiết kế chương trình du lịch (tour)
4	1-2	3-4	- Điều hành tour - Hướng dẫn viên
5	2	8	- Bán tour - Điều hành - Chăm sóc khách hàng - Marketing

6	2	24	- Điều hành - Bán tour - Nhân viên văn phòng
7	10-20	12	- Bán tour - Điều hành - Marketing - Thiết kế chương trình du lịch (tour)
8	10	52-104	- Hướng dẫn viên - Quản lý nhân sự - Nhân viên marketing truyền thông
9	2	12	- Lễ tân - Nhân sự - Marketing
10	5-6	12-24	- Marketing - Bán tour - Điều hành
11	20	12-24	- Bán tour - Điều hành - Marketing - Dịch thuật
12	8-10	12-24	- Marketing - Tư vấn khách hàng - Điều hành
13	5-10	12	- Điều hành - Bán tour - Hướng dẫn viên - Lễ tân
14	5	4-6	- Điều hành - Hướng dẫn viên - Bán tour
15	50	8	- Bán tour - Marketing - Chăm sóc khách hàng - Điều hành tour - Kế toán - Trợ lý văn phòng - Hướng dẫn viên - Quản lý nhân sự...

16	2	9	- Marketing - Bán tour
17	8-10	8-12	- Bán tour - Marketing - Lễ tân
18	3	15	- Marketing - Bán tour - Chăm sóc khách hàng

Số liệu khảo sát doanh nghiệp cho chúng ta thấy khả năng tiếp nhận thực tập sinh tiếng Pháp của riêng 18 doanh nghiệp này đã lên đến 200 thực tập sinh tiếng Pháp mỗi năm. Điều này cũng có nghĩa là cơ hội thực tập tại các doanh nghiệp lữ hành quốc tế là rất cao đối với các sinh viên tiếng Pháp có mong muốn tìm hiểu và thực tập trong lĩnh vực du lịch.

Các vị trí thực tập tại các doanh nghiệp cũng khá đa dạng: điều hành tour (chương trình tham quan du lịch), bán tour, marketing, chăm sóc khách hàng, nghiên cứu thị trường, chuyển đổi số, thiết kế tour, hướng dẫn viên, viết bài, đăng bài, lễ tân, nhân viên văn phòng, quản lý nhân sự, tư vấn, dịch thuật, kế toán... Trong đó, ba vị trí mà hầu hết các doanh nghiệp được khảo sát (12/18) đều có nhu cầu nhận thực tập sinh là: điều hành tour, bán tour và marketing. Bốn vị trí quan trọng tiếp theo là: hướng dẫn viên, thiết kế tour, chăm sóc khách hàng, lễ tân.

Tuy nhiên, một thông tin quan trọng là các doanh nghiệp này chỉ nhận thực tập sinh nếu họ có thể thực tập (bán thời gian) ít nhất là hai tháng (8 tuần) đối với các vị trí tại văn phòng. Thời gian thực tập có thể ngắn hơn (2-3 tuần) đối với vị trí hướng dẫn viên nhưng đây lại là công việc yêu cầu thực tập toàn thời gian.

Đặc biệt, 10/18 doanh nghiệp chỉ

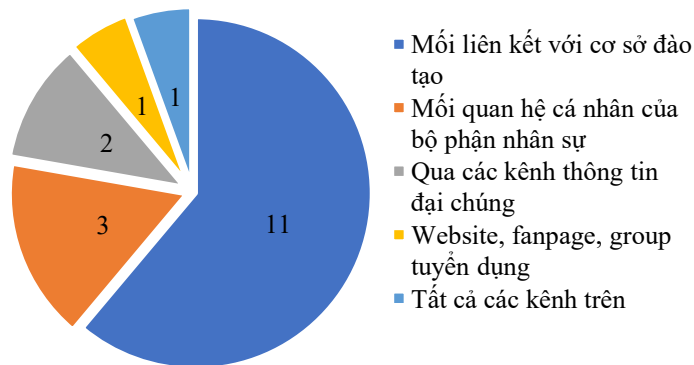
nhận thực tập sinh nếu họ có thể thực tập bán thời gian trong vòng từ 12 tuần (3 tháng) trở lên. 1/18 doanh nghiệp chỉ nhận thực tập sinh nếu họ có thể thực tập bán thời gian trong vòng từ 1 đến 2 năm. Các doanh nghiệp này yêu cầu thời gian thực tập của sinh viên kéo dài như vậy vì hai lý do chính sau: thứ nhất, theo họ đây là thời gian cần để một sinh viên hiểu và làm được công việc tại vị trí thực tập; thứ hai, doanh nghiệp luôn có nhu cầu tuyển nhân sự nên họ mong muốn đào tạo và tuyển các thực tập sinh này nếu họ làm tốt công việc.

Như vậy, chúng ta có thể hiểu rằng doanh nghiệp có nhu cầu tiếp nhận những thực tập sinh có mong muốn gắn bó với doanh nghiệp. Họ cũng sẵn sàng hướng dẫn và giúp đỡ thực tập sinh trau dồi kiến thức, năng lực nghề nghiệp tại vị trí thực tập.

Khi được hỏi về kênh mà doanh nghiệp sử dụng nhiều nhất để tiếp cận thực tập sinh, 11/18 doanh nghiệp lựa chọn phương án “thông qua mối liên hệ với cơ sở đào tạo”. Điều này chứng tỏ rằng sự kết nối giữa nhà trường và doanh nghiệp đóng vai trò quan trọng trong việc giúp sinh viên tìm được vị trí thực tập tại doanh nghiệp. Câu trả lời này của doanh nghiệp cũng chứng tỏ doanh nghiệp tin tưởng vào sự giới thiệu thực tập sinh từ phía cơ sở đào tạo.

Biểu đồ 13

Kênh tiếp cận thực tập sinh của doanh nghiệp

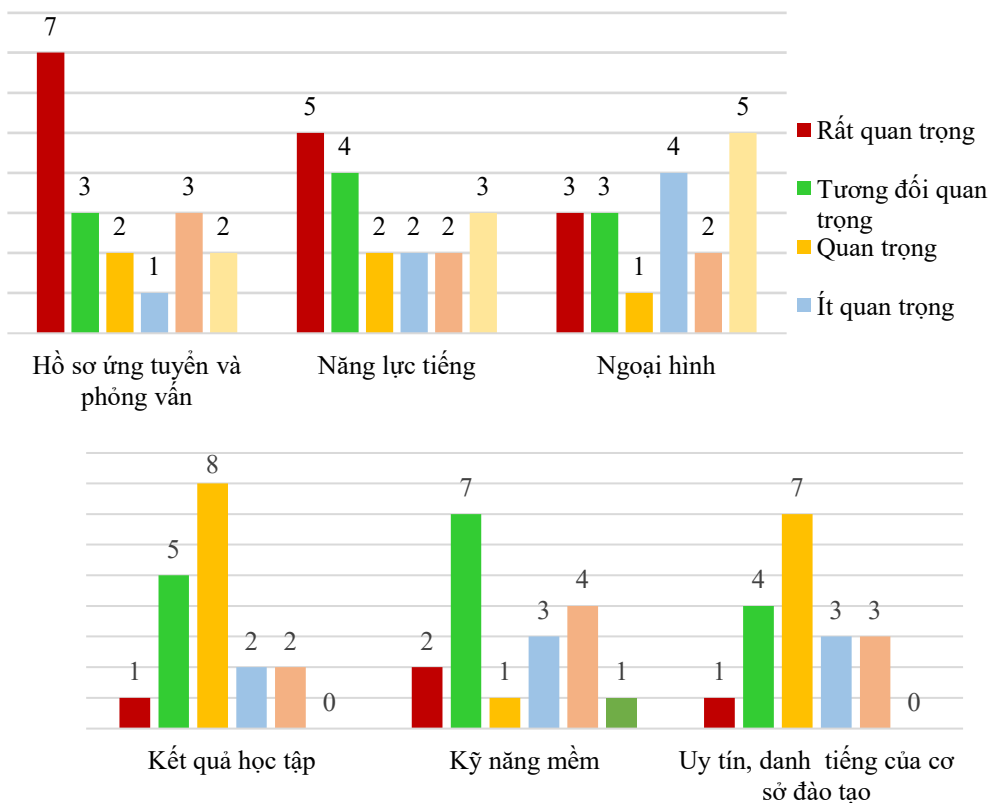


Mối quan hệ cá nhân của bộ phận nhân sự của doanh nghiệp cũng là kênh quan trọng khi doanh nghiệp tiếp cận thực tập sinh. Vì vậy, nếu các cơ sở đào tạo muốn giúp sinh viên dễ dàng tiếp cận doanh nghiệp thì ngoài việc duy trì quan hệ hợp tác chung với doanh nghiệp cũng cần suy nghĩ cách tiếp cận bộ phận nhân sự của các doanh nghiệp.

Kết quả khảo sát doanh nghiệp cũng cho thấy mặc dù cơ sở đào tạo có vai trò quan trọng trong việc giới thiệu thực tập sinh cho doanh nghiệp nhưng uy tín và danh tiếng của cơ sở đào tạo lại không phải là tiêu chí quan trọng tác động đến việc lựa chọn thực tập sinh của doanh nghiệp.

Biểu đồ 14

Doanh nghiệp đánh giá mức độ quan trọng của các tiêu chí lựa chọn thực tập sinh



Biểu đồ 14 chỉ ra rằng hồ sơ của ứng viên và kết quả phỏng vấn là yếu tố quyết định việc doanh nghiệp nhận thực tập sinh. Yếu tố quan trọng tiếp theo là năng lực tiếng của các ứng viên.

Nếu chỉ tính các đánh giá ở hai mức cao nhất là mức “Rất quan trọng” và “Tương đối quan trọng” thì ba tiêu chí quan trọng nhất đối với doanh nghiệp khi tuyển thực tập sinh là: hồ sơ ứng tuyển và phỏng vấn (10/18 doanh nghiệp), năng lực tiếng (9/18 doanh nghiệp) và kỹ năng mềm (9/18 doanh nghiệp). Các yếu tố về ngoại hình hay kết quả học tập không phải là tiêu chí tiên quyết trong việc lựa chọn thực tập sinh của doanh nghiệp.

Như vậy, một điều hiển nhiên là sinh viên tiếng Pháp nếu muốn được tuyển dụng vào các vị trí thực tập tiếng Pháp tại doanh nghiệp thì trước hết họ phải có trình độ tiếng Pháp tốt.

Biểu đồ 15

Phản hồi của 18 doanh nghiệp về kiến thức quan trọng nhất của thực tập sinh tiếng Pháp



18 doanh nghiệp tham gia phỏng vấn khẳng định rằng họ không coi việc thực tập sinh tiếng Pháp biết thêm một ngoại ngữ khác là yếu tố quyết định tuyển dụng (xem Biểu đồ 15). 9/18 doanh nghiệp trả lời rằng yếu tố quan trọng nhất là ứng viên phải có khả năng sử dụng tiếng Pháp tốt. 7/18 doanh nghiệp cho rằng kiến thức về du lịch là yếu tố quan trọng nhất. 2 doanh nghiệp ưu tiên

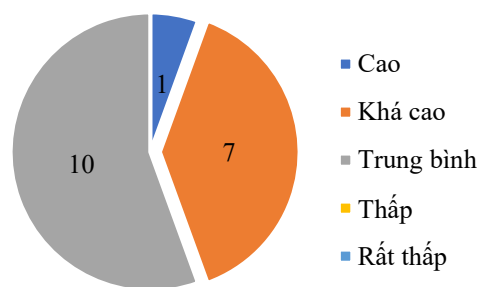
tuyển dụng các sinh viên có kiến thức về biên phiên dịch.

Kết quả khảo sát này chỉ ra rằng nếu sinh viên tiếng Pháp muốn thực tập hoặc sau này muốn được tuyển vào làm việc trong các doanh nghiệp lữ hành thì ngoài tiếng Pháp tốt họ cần tích lũy thêm kiến thức về du lịch và về biên phiên dịch.

Khi đánh giá về khả năng đáp ứng của thực tập sinh tiếng Pháp với các yêu cầu của công việc, không có doanh nghiệp nào đánh giá ở mức thấp hay rất thấp. 10/18 doanh nghiệp đánh giá ở mức trung bình, 7/18 doanh nghiệp đánh giá ở mức khá cao, 1 doanh nghiệp đánh giá ở mức rất cao.

Biểu đồ 16

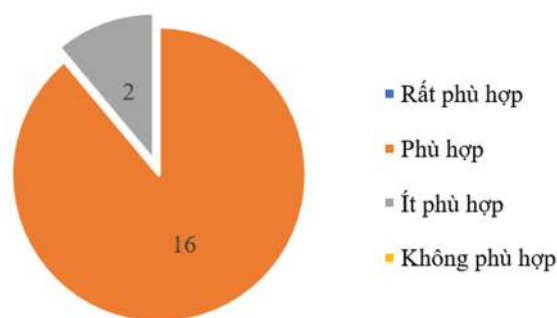
Đánh giá của 18 doanh nghiệp về khả năng đáp ứng của thực tập sinh tiếng Pháp đối với các yêu cầu công việc



Khi đánh giá về các kiến thức và kỹ năng của sinh viên tiếng Pháp, phần lớn các nhà tuyển dụng cho rằng thực tập sinh tiếng Pháp có kiến thức và kỹ năng phù hợp với yêu cầu thực tế của công việc.

Biểu đồ 17

Doanh nghiệp đánh giá kiến thức, kỹ năng của thực tập sinh tiếng Pháp với yêu cầu thực tế của công việc



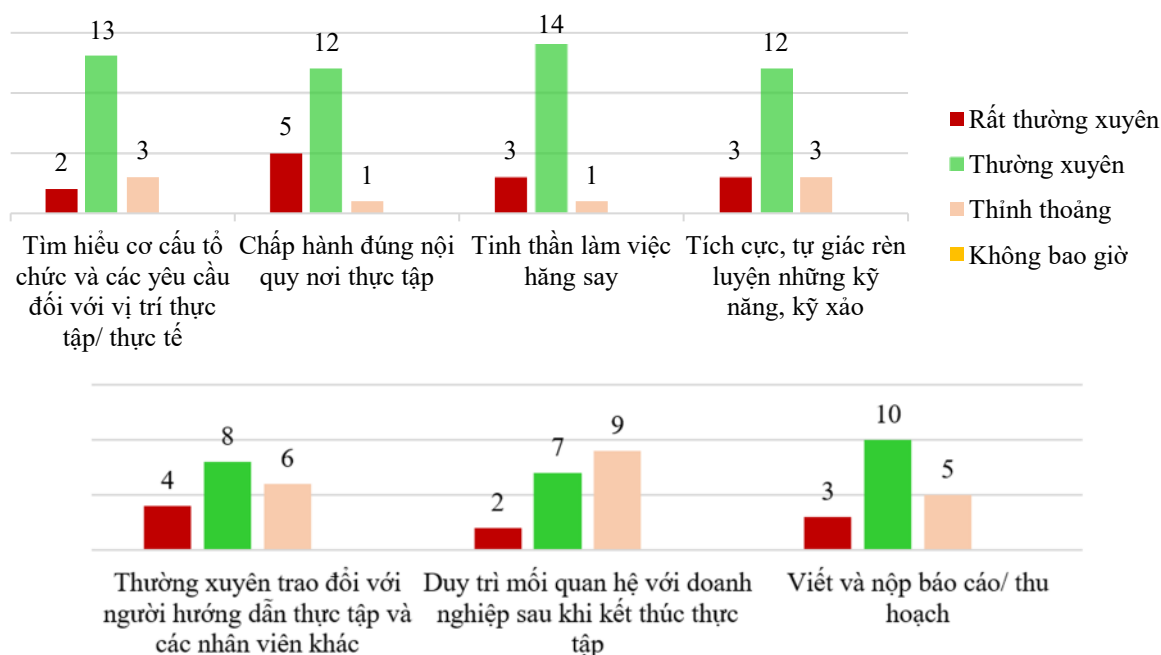
Biểu đồ 17 chỉ ra rằng các doanh nghiệp đánh giá thực tập sinh tiếng Pháp ở 2 mức phù hợp (16/18 doanh nghiệp) và ít phù hợp (2/18 doanh nghiệp). Kết quả này một lần nữa khẳng định rằng thực tập sinh tiếng Pháp tại các doanh nghiệp có kiến thức và kỹ năng đáp ứng yêu cầu công việc ở mức trung

bình. Họ không làm doanh nghiệp quá thất vọng nhưng cũng không được doanh nghiệp đánh giá ở mức rất cao.

Khi nhận xét ý thức, thái độ của sinh viên Khoa Pháp trong quá trình thực tập, nhìn chung các nhà tuyển dụng đều nhận xét họ có ý thức thái độ tốt.

Biểu đồ 18

Đánh giá ý thức, thái độ của sinh viên Khoa Pháp (ĐHNN-ĐHQGHN) trong quá trình thực tập



Nếu chỉ tính các đánh giá ở hai mức cao nhất là “Rất thường xuyên” và “Thường xuyên” thì Biểu đồ 18 cho thấy rằng trong quá trình thực tập sinh viên Khoa Pháp luôn có ý thức tìm hiểu cơ cấu tổ chức, tìm hiểu các yêu cầu nghề nghiệp của vị trí thực tập. Họ cũng luôn có tinh thần nghiêm túc chấp hành nội quy nơi thực tập, luôn tích cực, tự giác rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp và luôn có tinh thần làm việc hăng say.

Trong quá trình thực tập, sinh viên Khoa Pháp cũng được doanh nghiệp đánh giá là thường xuyên trao đổi với người hướng dẫn thực tập và các nhân viên khác. Họ cũng tập trung viết và nộp báo cáo thu hoạch của các công việc được giao.

Tuy nhiên, Biểu đồ 18 chỉ ra rằng nếu trong quá trình thực tập, sinh viên khá tích cực trong việc trao đổi ý thức, thái độ học

hỏi và làm việc thì họ không chủ động duy trì các mối quan hệ với doanh nghiệp sau khi đã kết thúc thực tập. Điều này chắc chắn sẽ không phải là lợi thế cho họ nếu sau này họ có nhu cầu được tuyển dụng tại doanh nghiệp đã từng thực tập.

Kết quả của khảo sát cũng cho chúng ta biết thêm một số các yêu cầu khác của các doanh nghiệp lữ hành quốc tế đối với các thực tập sinh tiếng Pháp. Cụ thể là:

Về kiến thức: ngoài các kiến thức về tiếng Pháp, về du lịch và biên phiên dịch, các doanh nghiệp mong muốn thực tập sinh có thêm kiến thức về tin học (word, excel, powerpoint cơ bản, hiểu về website, biết cách viết bài thân thiện với các trình duyệt để google dễ tìm, biết cách đăng bài trên website); kiến thức chuyên sâu của chuyên ngành marketing, bán hàng, thương mại;

kiến thức về doanh nghiệp và văn hóa chung của doanh nghiệp.

Về kỹ năng: các doanh nghiệp đều nhấn mạnh họ cần thực tập sinh có các kỹ năng mềm (giao tiếp, thuyết trình, kỹ năng tổng hợp, viết báo cáo, làm việc nhóm); khả năng phát hiện, giải quyết các vấn đề chuyên môn và kỹ năng sử dụng máy ảnh, xử lý ảnh, dựng video.

Về ý thức, thái độ: ngoài các nội dung đã nêu ở phần trên, các doanh nghiệp mong muốn tuyển dụng các thực tập sinh yêu thích đọc sách và luôn có tinh thần cầu thị, yêu thích khám phá, học hỏi cái mới.

5. Đề xuất cải tiến hoạt động thực tập

Từ kết quả của việc phân tích các HSTT và khảo sát sinh viên và nhà tuyển dụng doanh nghiệp lữ hành quốc tế, nhóm nghiên cứu của chúng tôi thấy cần thiết phải có những cải tiến cả trong nội dung giảng dạy các học phần định hướng du lịch của CTĐT cũng như trong việc giúp sinh viên tiếp cận tốt hơn môi trường thực tế. Để làm được điều này, chúng ta cần quan tâm đến ba mảng nội dung chính sau:

i. Nội dung các học phần của CTĐT

Nghiên cứu của chúng tôi chỉ ra rằng trước hết CTĐT cần cung cấp các kiến thức chuyên sâu về du lịch, văn hóa, địa lý, lịch sử vùng miền cho các sinh viên có mong muốn lựa chọn ngành nghề du lịch sau khi tốt nghiệp. Như vậy, các học phần của định hướng du lịch cần phải tăng cường các kiến thức về mảng này cho người học. Các kiến thức này cần được cập nhật và có tính ứng dụng cao trong khai thác du lịch vùng miền và du lịch quốc gia theo chính sách phát triển du lịch chung của Việt Nam.

Ngoài ra, các học phần tin học trong CTĐT cần cung cấp cho người học những kiến thức và kỹ năng tin học cơ bản cũng như các kỹ năng chuyên sâu như xử lý hình ảnh, dựng video, thiết kế sản phẩm truyền thông từ các ứng dụng số.

CTĐT ngành NNP cũng nên bổ sung một số học phần định hướng đạo đức nghề nghiệp, giới thiệu các yêu cầu nghề nghiệp, chuẩn năng lực nghề nghiệp theo VTOS (Vietnam Tourism Occupational Skills Standards - bộ tiêu chuẩn kỹ năng nghề du lịch, khách sạn, nhà hàng của Việt Nam).

ii. Hoạt động thực tập của sinh viên

Nghiên cứu của chúng tôi cũng chỉ ra rằng, việc tìm hiểu doanh nghiệp, tìm hiểu yêu cầu kiến thức chuyên môn của các vị trí thực tập là rất cần thiết trước khi sinh viên chính thức thực tập tại doanh nghiệp. Vì vậy, hoạt động này cần trải qua hai giai đoạn: giai đoạn tìm hiểu và giai đoạn thâm nhập. Nói cách khác, hoạt động thực tập cần được chia thành 2 giai đoạn ứng với hai mô hình khác nhau: mô hình thực tập khám phá, tìm hiểu doanh nghiệp và mô hình thực tập chuyên sâu.

Có thể gọi mô hình thực tập khám phá, tìm hiểu doanh nghiệp là hình thức kiến tập của sinh viên. Giai đoạn này rất quan trọng vì đây là quá trình giúp người học hiểu được cơ cấu tổ chức của một doanh nghiệp, các vị trí mà sinh viên có thể thực tập cũng như yêu cầu chuyên môn của vị trí đó. Sinh viên cần biết chính xác họ yêu thích vị trí nào, năng lực của họ phù hợp hay không phù hợp với vị trí nào. Từ đó, họ có thể định hướng lại việc học tập của họ tại trường. Quá trình kiến tập này cần ít nhất từ 5-7 ngày tìm hiểu tại một doanh nghiệp với sự hướng dẫn của nhân sự tại doanh nghiệp đó. Vì mô hình các doanh nghiệp lữ hành quốc tế khác nhau (doanh nghiệp tư nhân, doanh nghiệp nhà nước, tập đoàn toàn cầu...) nên quá trình tìm hiểu này của sinh viên cũng nên được thực hiện tại nhiều nơi, giúp họ có cái nhìn tổng quát về môi trường thực tế của ngành du lịch Việt Nam hiện nay.

Mô hình thực tập chuyên sâu chính là hình thức thực tập mà chúng ta đang áp dụng hiện nay. Đây là giai đoạn sinh viên áp dụng những kiến thức kỹ năng đã tích lũy được trong chương trình đào tạo vào thực tế công

việc. Nếu quá trình kiến tập giúp sinh viên hiểu rõ họ cần phải làm gì để đạt hiệu quả cao khi đi thực tập thì quá trình thực tập của họ chắc chắn sẽ thuận lợi. Để tăng cơ hội được tuyển dụng sau khi kết thúc thực tập thì quá trình thực tập bán thời gian tại doanh nghiệp phải có thời gian từ 6 tháng trở lên.

iii. Tăng cường sự kết nối giữa cơ sở đào tạo và doanh nghiệp

Nghiên cứu của chúng tôi khẳng định rằng việc kết nối doanh nghiệp và cơ sở đào tạo rất quan trọng đối với hoạt động thực tập của sinh viên. Việc kết nối này trước hết giúp cơ sở đào tạo cập nhật nhu cầu của nhà tuyển dụng, hiểu các yêu cầu của họ đối với các vị trí cần nhân sự. Từ đó, cơ sở đào tạo có thể xem xét, điều chỉnh, bổ sung nội dung các hoạt động thực hành của các môn học trong CTĐT.

Sự kết nối này đương nhiên cũng tạo điều kiện thuận lợi cho việc sinh viên được đón nhận tại doanh nghiệp cả trong giai đoạn tìm hiểu và giai đoạn thâm nhập. Sự giới thiệu các thực tập sinh của các cơ sở đào tạo uy tín cũng là bước đệm tốt cho các hoạt động thực hành, thực tập của sinh viên.

Ngoài ra, thực tế hiện nay cho thấy doanh nghiệp sẵn sàng hỗ trợ các cơ sở đào tạo trong việc chuyên môn hóa kiến thức và năng lực nghề nghiệp của sinh viên. Họ cũng sẵn sàng tham gia vào quá trình đào tạo của nhà trường thông qua các tọa đàm, các buổi chia sẻ hoặc giảng dạy trực tiếp trên giảng đường hoặc tại doanh nghiệp. Việc doanh nghiệp tham gia vào hoạt động đào tạo của nhà trường cũng chắc chắn là một điểm mạnh của các CTĐT. Quan trọng hơn, sự tham gia của doanh nghiệp trong hoạt động đào tạo của nhà trường sẽ giúp quá trình hòa nhập thị trường lao động của sinh viên tốt nghiệp được thuận lợi và có nhiều triển vọng tốt đẹp hơn.

6. Kết luận

Kết quả nghiên cứu của chúng tôi góp phần khẳng định rằng hoạt động thực tập là hoạt động không thể thiếu trong các CTĐT, giúp người học tìm hiểu, làm quen với các vị trí công việc của doanh nghiệp, giúp việc thâm nhập thị trường lao động sau khi tốt nghiệp của họ được thuận lợi hơn.

Đối với sinh viên tiếng Pháp, để quá trình thực tập của họ tại doanh nghiệp lũy hành quốc tế đạt hiệu quả cao, họ cần tìm hiểu kỹ về doanh nghiệp, về các yêu cầu kiến thức, chuyên môn của các vị trí công việc trước khi đi thực tập. Việc tìm hiểu này có thể thực hiện thông qua mô hình thực tập tìm hiểu khám phá doanh nghiệp. Ngoài việc phải hoàn thiện năng lực ngôn ngữ (tiếng Pháp), họ cần trang bị thêm các kiến thức về lịch sử, văn hóa, địa lý... và các kỹ năng đặc thù của chuyên ngành du lịch theo tiêu chuẩn VTOS. Họ cũng cần trang bị thêm một số kỹ năng mềm (giao tiếp, thuyết trình, tổng hợp báo cáo, làm việc nhóm) cũng như một số kiến thức và kỹ năng tin học. Sự chuẩn bị kỹ lưỡng về kiến thức, kỹ năng và thái độ phù hợp với các yêu cầu nghề nghiệp sẽ là lợi thế đối với các sinh viên muốn thành công trong thực tập và tuyển dụng.

Với tốc độ phát triển của ngành du lịch Việt Nam trong những năm gần đây và với nhu cầu ngày càng tăng nguồn nhân lực chất lượng cao phục vụ ngành công nghiệp không khói này, lĩnh vực du lịch sẽ vẫn là thị trường có thể tiếp nhận thêm nhiều nhân sự mới trong đó có nhân sự tiếng Pháp. Vì vậy, nếu sinh viên Khoa Pháp – ĐHNN - ĐHQGHN ý thức tốt điều này và định hướng tốt việc học tập của họ thì khả năng cạnh tranh việc làm trong lĩnh vực du lịch của họ sẽ có hiệu quả cao.

Cuối cùng, chúng tôi muốn khẳng định rằng, dù là mô hình thực tập nào thì việc hợp tác chặt chẽ giữa cơ sở đào tạo và doanh nghiệp cũng là cần thiết và là yếu tố quan trọng giúp nội dung CTĐT sát hơn với thực

tế, giúp việc tìm hiểu, thâm nhập thị trường lao động của sinh viên được thuận lợi hơn.

Tài liệu tham khảo

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Book I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch. (2011). *Quyết định số 2473/QĐ-TTg ngày 30/12/2011 về Chiến lược phát triển du lịch Việt Nam đến năm 2020, tầm nhìn đến năm 2030*.
- Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch. (2020). *Báo cáo thường niên du lịch Việt Nam 2019*. NXB Lao động.
- Chương trình Phát triển năng lực du lịch có trách nhiệm với môi trường và xã hội. (2016). *Phân tích nhu cầu nguồn nhân lực và đào tạo của ngành du lịch Việt Nam*. <https://images.vietnamtourism.gov.vn/vn/dmdocuments/NhucaudaotaoDLVN.pdf>
- CNFS. (2011). *Superviser un stagiaire*. Université d'Ottawa.
- Conseil de l'Education et de la Formation. (2010). *Définir une typologie des relations stagiaire-opérateur-entreprise*. Bruxelles.
- Chính phủ Việt Nam. (2017). *Nghị định 168/2017/NĐ-CP ngày 31 tháng 12 năm 2017 về hướng dẫn Luật du lịch*. <https://vanbanphapluat.co/nghi-dinh-huong-dan-luat-du-lich-2017>
- Dự án Chương trình Phát triển năng lực du lịch có trách nhiệm với môi trường và xã hội (2011). *Tổng quan*. <https://vietnamtourism.gov.vn/esrt/default.aspx-portalid=1&tabid=561.htm>
- Dự án Chương trình Phát triển năng lực du lịch có trách nhiệm với môi trường và xã hội. (2015). *10 bộ tiêu chuẩn nghề du lịch Việt Nam (VTOS) phiên bản 2013*. <https://vietnamtourism.gov.vn/esrt/default.aspx-portalid=1&tabid=344&itemid=683.htm>
- Đặng, T. T. T. (2020). Le stage dans les programmes d'enseignement des départements de français: assure-t-il son rôle ? In V. C. Trần & Đ. S. Phạm (Eds.), *Acte du Séminaire régional de recherche francophone. Enseignement/apprentissage du et en français: regards croisés* (pp. 388-400). Edition de l'Université nationale du Vietnam à Hanoi.
- Glaymann, D. (2014). Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir. *Education et socialisation*, 35, 58-69.
- Glaymann, D. (2015). Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur? *Formation emploi*, 129, 5-22.
- Giret, J. F., & Ussehnane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. *Formation emploi*, 117, 29-47.
- Hà, L. K. A. (2019). Đề xuất cải tiến thực tập sư phạm ngoại ngữ nhìn từ góc độ chương trình đào tạo cử nhân Sư phạm Tiếng Anh. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 35(2), 116-126. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4354>
- Nguyễn, Đ. L. (2015). Sự gắn kết giữa nhà trường và doanh nghiệp trong đào tạo nguồn nhân lực phục vụ phát triển kinh tế - xã hội ở Việt Nam: Thực trạng và khuyến nghị. *Tạp chí Phát triển & Hội nhập*, (22), 82-87.
- Nguyễn. T. V. A (2018). Sử dụng mô hình ASK (Attitude-Skill-Knowledge) trong đánh giá năng lực của giảng viên các trường đại học thuộc Bộ Lao động-Thương binh và Xã hội. *Tạp chí Giáo dục*, (Số đặc biệt), 94-99.
- Quốc hội Việt Nam. (2017). *Luật Du lịch số 09/2017/QH14*.
- Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội. (2013). *Quyết định số 1402/QĐ-ĐHNN về việc ban hành Quy chế thực tập nghiệp vụ dành cho sinh viên các ngành Ngôn ngữ và ngành Tiếng Anh-Kinh tế*.
- Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội. (2018). *Quyết định số 1955/QĐ-ĐHNN về việc ban hành Quy chế về thực hành, thực tập và phát triển kỹ năng bổ trợ của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN*.

A SURVEY OF FRENCH MAJORS' INTERNSHIP IN TOURISM

Dang Thi Thanh Thuy, Hoang Thi Bich, Nguyen Anh Tu, Nguyen Thuy Linh

*VNU University of Languages and International Studies,
Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

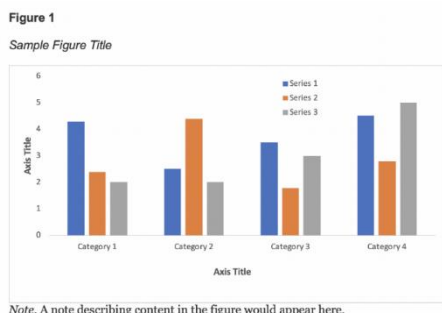
Abstract: Doing internship is an integral part of all training programs as it helps learners approach the real working environment. We have conducted a survey on French majors' internship activities in the field of tourism in recent years in order to evaluate these activities and propose some solutions to improve the effectiveness of internship. First, we analyzed the internship records of students of Faculty of French from 5 batches QH2012, QH2013, QH2014, QH2015, and QH2016, who graduated in 2016, 2017, 2018, 2019 and 2020, respectively. Then, we conducted a survey on internship activities of students from 5 batches QH2016, QH2017, QH2018, QH2019, QH2020 (in which QH2017 includes fourth-year students and QH2020 includes first-year students). Finally, we analyzed the evaluations from 18 businesses where the students did their internships. The findings allow us to make objective judgments about students' internship activities and make suggestions to improve these activities, which help students determine the aims of their internships and make it easier for them to enter the labor market after graduation.

Keywords: internship, recruitment, French, tourism

THẺ LỆ GỬI BÀI

1. **Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài** là ấn phẩm khoa học chính thức của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, kế thừa và phát triển *Chuyên san Nghiên cứu Nước ngoài* của Tạp chí Khoa học, Đại học Quốc gia Hà Nội. Tạp chí xuất bản định kỳ 06 số/năm (02 số tiếng Việt/năm và 04 số tiếng Anh/năm từ năm 2019 trở đi), công bố các công trình nghiên cứu có nội dung khoa học mới, chưa đăng và chưa được gửi đăng ở bất kỳ tạp chí nào, thuộc các lĩnh vực: *ngôn ngữ học, giáo dục ngoại ngữ/ngôn ngữ, quốc tế học hoặc các ngành khoa học xã hội và nhân văn có liên quan.*
2. Bài gửi đăng cần trích dẫn ÍT NHẤT 01 bài đã đăng trên Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài.
3. Bài báo sẽ được gửi tới phản biện kín, vì vậy tác giả cần tránh tiết lộ danh tính trong nội dung bài một cách không cần thiết.
4. Bài báo có thể viết bằng tiếng Việt hoặc tiếng Anh (*tối thiểu 10 trang/khoảng 4.000 từ đối với bài nghiên cứu và 5 trang/khoảng 2.000 từ đối với bài thông tin-trao đổi*) được soạn trên máy vi tính, khổ giấy A4, cách lề trái 2,5cm, lề phải 2,5cm, trên 3,5cm, dưới 3cm, font chữ Times New Roman, cỡ chữ 12, cách dòng Single.
5. Hình ảnh, sơ đồ, biểu đồ trong bài viết phải đảm bảo rõ nét và được đánh số thứ tự theo trình tự xuất hiện trong bài viết. Nguồn của các hình ảnh, sơ đồ trong bài viết cũng phải được chỉ rõ. Tên ảnh, sơ đồ, biểu đồ trong bài viết phải được cung cấp trên ảnh, sơ đồ, biểu đồ.

Ví dụ:



6. Bảng biểu trong bài viết được đánh số thứ tự theo trình tự xuất hiện trong bài viết. Tên bảng trong bài phải được cung cấp trên bảng. Yêu cầu bảng không có đường kẻ sọc.

Ví dụ:

Table 3

Sample Table Showing Decked Heads and P Value Note

Variable	Visual		Infrared		F	η
	M	SD	M	SD		
Row 1	3.6	.49	9.2	1.02	69.9***	.12
Row 2	2.4	.67	10.1	.08	42.7***	.23
Row 3	1.2	.78	3.6	.46	53.9***	.34
Row 4	0.8	.93	4.7	.71	21.1***	.45

***p < .01.

7. Quy cách trích dẫn: Các tài liệu, nội dung được trích dẫn trong bài báo và phần tài liệu tham khảo cần phải được **trình bày theo APA7** (vui lòng tham khảo trang web: <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines> hoặc hướng dẫn của Tạp chí trên trang web <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/index.php/fs/about/submissions>)

8. Bản thảo xin gửi đến website của Tạp chí tại <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>. Tòa soạn không trả lại bản thảo nếu bài không được đăng. Tác giả chịu hoàn toàn trách nhiệm trước pháp luật về nội dung bài viết và xuất xứ tài liệu trích dẫn.

MẪU TRÌNH BÀY BỐ CỤC CỦA MỘT BÀI VIẾT TIÊU ĐỀ BÀI BÁO

(bằng tiếng Anh và tiếng Việt, in hoa, cỡ chữ: 16,
giãn dòng: single, căn lề: giữa)

Tên tác giả (cỡ 13)*

Tên cơ quan / trường đại học (cỡ 10, in nghiêng)
Địa chỉ cơ quan / trường đại học (cỡ 10, in nghiêng)

Tóm tắt: Tóm tắt bằng tiếng Anh và tiếng Việt, không quá 250 từ, cỡ chữ: 11

Từ khóa: Không quá 5 từ, cỡ chữ: 11

Phần nội dung chính của bài báo thường bao gồm các phần sau:

1. Đặt vấn đề

2. Mục tiêu

3. Cơ sở lý thuyết

3.1. ...

3.2.

4. Phương pháp nghiên cứu

4.1. ...

4.2. ...

5. Kết quả nghiên cứu

6. Thảo luận

7. Kết luận và khuyến nghị

Lời cảm ơn (nếu có)

Tài liệu tham khảo

Phụ lục (nếu có)

*ĐT.: (Số của tác giả liên hệ)

Email: (Email của tác giả liên hệ)