NHẬN XÉT CỦA GIÁO VIÊN ĐỐI VỚI CÁC BÀI TẬP VIẾT CỦA SINH VIÊN

NGUYỄN VĂN TRÀO*

1. Nhận xét của giáo viên là một công cụ quan trọng trong việc khuyến khích, động viên và củng cố quá trình học tập của sinh viên. Hoạt động này dường như có vai trò quan trọng hơn trong việc phát triển kỹ năng viết cho những người học tiếng Anh như một ngoại ngữ (EFL).

Trong vòng 20 năm qua, các công trình nghiên cứu về phương pháp dạy kỹ năng viết tiếng Anh đã đề xuất nhiều dạng thức nhận xét của giáo viên như *nhận xét bút luận* (teacher written feedback/response), *nhận xét bằng lời* (teacher oral feedback), *sinh viên tự chữa lỗi cho nhau* (peer feedback), *tập huấn kỹ năng viết* (writing workshops), *nhận xét qua máy tính* (computer-delivered feedback). Tùy thuộc vào số lượng sinh viên trong một lớp, loại bài tập viết, trang thiết bị của cơ sở đào tạo mà giáo viên có thể chọn loại hình nhận xét phù hợp. Trong khuôn khổ bài viết này, tác giả không có ý định trình bày về ưu điểm hay nhược điểm của từng loại hình nhận xét mà chỉ muốn nêu một vài suy nghĩ về nhận xét của giáo viên nói chung đối với những bài tập viết của sinh viên.

2. Như đã viết, *nhận xét của giáo viên* đóng một vai trò trung tâm trong hầu hết các lớp học kỹ năng viết tiếng Anh. Phần lớn giáo viên đều cho rằng giáo viên phải có trách nhiệm đưa ra những lời nhận xét cụ thể, chi tiết để giúp sinh viên cải thiện và điều chỉnh, hoàn thiện kỹ năng viết.

Rõ ràng, nhận xét của giáo viên không phải là yếu tố duy nhất quyết định khả năng viết của sinh viên, song chắc chắn nó là một nhân tố quan trọng. Chính vì điều này mà giáo viên dạy kỹ năng viết thường phải cân nhắc *cái nào nên; cái nào không nên* với mong muốn nhận xét của mình thực sự có hiệu quả đối với sinh viên. Dưới đây là một số chia sẻ của chúng tôi:

a. Nhận xét của giáo viên không nên quan tâm nhiều vào lỗi của sinh viên

Phần lớn giáo viên đều coi trọng tính chính xác trong các bài viết của sinh viên, mong muốn giúp các em đạt một trình độ nhất định xét về tính

* ThS. Trường Đại học Hà Nội, NCS tại Đại học Queensland

chuyên nghiệp và học thuật của bài viết. Điều này cũng rất tự nhiên, bởi làm như vậy là vì lợi ích của sinh viên. Sinh viên luôn cố gắng làm sao cho bài viết của mình không có lỗi. Các nghiên cứu về sinh viên kết luận rằng họ luôn mong đợi giáo viên chữa lỗi và thường không hài lòng nếu các thày cô không làm vậy (Leki 1991; Hedgcock & Lefkowitz 1994; Cumming 1995; Ferris & Roberts 2001; Lee 2004). Đây là lý do khiến cho các giáo viên dạy viết đôi khi quá nôn nóng về lỗi của sinh viên trong các bài viết. Họ hay than phiền rằng nhận xét của họ không có tác dụng vì khả năng viết của sinh viên không mấy cải thiện.

Các lý thuyết về *quá trình viết* cho rằng nhận xét của giáo viên về lỗi đối với sinh viên sử dụng tiếng Anh như một ngoại ngữ là gây nản và nhìn chung không góp phần cải thiện khả năng viết của học sinh sau này (Robb, Ross & Shortreed 1986; Polio, Fleck & Leder 1998; Fazio 2001). Truscott (2004) thậm chí còn phát biểu rằng việc chữa lỗi còn phương hại đến độ mạch viết và chất lượng tổng thể các bài viết của sinh viên, và cho rằng thời gian chữa lỗi trên lớp tốt hơn hết là dành cho các hoạt động luyện tập viết bổ sung.

Các nghiên cứu về thụ đắc ngôn ngữ chỉ ra rằng quá trình tiếp thu một ngôn ngữ khác diễn ra một cách từ từ theo thời gian và mắc lỗi là giai đoạn tất yếu của quá trình phức tạp ấy. Chúng ta không nên kỳ vọng sinh viên có thể sử dụng đúng ngay lập tức một mẫu câu hoặc dùng đúng một cách vĩnh viễn mẫu câu đó sau khi đã được chỉ ra trong nhận xét của giáo viên. Sinh viên cần phải có thời gian và được nhắc lại nhiều lần về cách sử dụng mẫu câu đúng đó. Nếu ta cố gắng tin rằng nhận xét của giáo viên về lỗi viết của sinh viên ắt dẫn đến việc dùng đúng một mẫu câu nào đó là chúng ta đã *quá* coi nhẹ tính phức tạp của vấn đề (Carson 2001; Ferris 2003).

b. Nhận xét của giáo viên nên ưu tiên gián tiếp hơn trực tiếp

Nhận xét của giáo viên về lỗi của sinh viên một cách trực tiếp thực ra là giáo viên chữa lỗi cho sinh viên, hay nói cách khác là cung cấp giải pháp đúng cho sinh viên. Xét về lâu dài, lời nhận xét trực tiếp giúp sinh viên đạt độ chính xác trong các bài viết của mình (Robb, *et al.* 1986). Nhận xét gián tiếp là cách mà giáo viên chỉ ra lỗi của sinh viên bằng cách gạch chân, khoanh tròn, hay sử dụng ký hiệu, vv. Bằng cách này, giáo viên thường là định vị lỗi và yêu cầu sinh viên tự tìm giải pháp (Ferris & Roberts 2001). Cách nhận xét này có vai trò rất quan trọng trong việc khuyến khích sinh viên tự suy xét và tự sửa lỗi (Lalande, 1982). Khả năng tự chữa lỗi này có thể dẫn đến việc phát triển kỹ năng viết của sinh viên xét về lâu dài (Ferris, 2006).

Vấn đề đặt ra là khi nào thì giáo viên nên ưu tiên áp dụng nhận xét trực tiếp và khi nào thì nhận xét gián tiếp. Câu trả lời là tùy thuộc vào loại lỗi mà sinh viên mắc phải.

Các loại lỗi như dùng sai động từ, tính phù hợp giữa động từ và danh từ, mạo từ (quán từ), đại từ, lỗi chính tả, biến vĩ danh từ, đoản ngữ, vv., là những lỗi có thể xử lý được (Ferris, 1999). Theo chúng tôi, giáo viên nên đưa *nhận xét chữa lỗi gián tiếp* bởi vì các hiện tượng ngôn ngữ kể trên đều được sử dụng theo một hệ thống qui tắc nhất định. Có ý kiến sẽ phản bác rằng những sinh viên yếu sẽ khó có khả năng tự phát hiện và chữa lỗi. Trong trường hợp đó, chúng ta vẫn nên đưa ra những gợi ý hơn là chữa lỗi. Làm như vậy sinh viên thấy mình được khích lệ và chủ động hơn trong việc tiếp nhận lời nhận xét của giáo viên.

Các lỗi về sử dụng từ, văn phong, hay ngữ vực là khó xử lý (Ferris, 1999) bởi không có một cuốn sách mang tính cẩm nang hay những qui định cụ thể mà sinh viên có thể tham khảo để tránh mắc hoặc tự sửa những lỗi đó. Nhận xét của giáo viên về loại lỗi này của sinh viên nên là nhận xét trực tiếp, bởi vì sinh viên khó có khả năng tự tìm ra giải pháp.

Xét về tổng thể, sinh viên luôn chịu ảnh hưởng từ nhận xét của giáo viên, và trong phần lớn các trường hợp sinh viên dựa vào đó để hoàn thiện bài viết của mình. Điều này góp phần cải thiện khả năng viết của sinh viên cả trước mắt lẫn lâu dài. Tuy vậy, chủ trương của chúng tôi luôn ưu tiên nhận xét gián tiếp, vì như thế sinh viên có cơ hội phát triển kỹ năng viết tự nhiên thay vì chỉ thụ động tuân thủ những nhận xét và viết lại bài viết sao cho sát với những ý tưởng mang tính áp đặt của giáo viên.

c. Nhận xét của giáo viên nên thỏa hiệp giữa ngữ pháp (*hình thức*) và nội dung

Theo Ferris (2006), 80% số sinh viên mà tác giả này nghiên cứu có khả năng chữa lỗi ngữ pháp mà giáo viên đã chỉ ra qua *nhận xét của giáo viên*. Tuy nhiên, việc sinh viên có thể chữa được những lỗi đó không đảm bảo rằng sinh viên đó có thể viết một bài có nội dung hay. Theo quan điểm của nhiều giáo viên thì chúng ta nên coi các bài tập viết của sinh viên là một tiến trình (process/approach), chứ không phải là một sản phẩm cuối cùng (a final product), vì vậy nhận xét của giáo viên đối với những bài viết lần đầu nên tập trung vào *ý tưởng* (tức là mặt nội dung), còn đối với các bài viết sau đó nên tập trung vào *ngữ pháp* (Zamel, 1985). Tuy nhiên, như chúng ta biết, ý nghĩa chỉ có thể được nhận biết thông qua ngôn ngữ; tức là mặt hình thức, bởi vậy mô hình lưỡng phân *nội dung-hình thức* này khó có tính thuyết phục. Cũng cần phải nói thêm rằng, đề xuất *nội*

dung-trước- hình thức cũng không thể đảm bảo được chất lượng của bài viết cuối cùng của sinh viên.

Theo chúng tôi, các bài viết của sinh viên nên được nhận xét theo hướng mở. Chúng ta nên thỏa hiệp đối với hai yếu tố này. Nhận xét của giáo viên suy cho cùng là để phục vụ mục đích sư phạm trực tiếp nhiều hơn là để chấm điểm đối với một sản phẩm cuối cùng. Hơn nữa, viết là một phương tiện, qua đó sinh viên *bị* đánh giá không những về trình độ tiếng (trong trường hợp này là tiếng Anh) mà còn về vốn hiểu biết hay nói cách khác là phông nền tri thức của họ về một vấn đề cụ thể.

d. Ngôn ngữ sử dụng trong *nhận xét* phải đảm bảo rằng sinh viên sẽ hiểu đúng

Nhận xét của giáo viên, trong thực tế, rất đa dạng: có thể chỉ vài cụm từ, một vài câu và có thể là cả một đoạn văn. Bất luận độ dài ngắn của nhận xét, giáo viên nên lựa chọn ngôn ngữ và văn phong phù hợp đảm bảo sinh viên hiểu đúng những điều mình mong muốn.

Nhận xét của giáo viên nếu thiếu chính xác hay mơ hồ, sẽ khiến sinh viên hiểu lầm. Sự thiếu chính xác trong nhận xét của giáo viên nhiều khi là bất khả kháng do kiến thức về ngôn ngữ có hạn vì tiếng Anh đối với giáo viên cũng chỉ là ngoại ngữ. Nhưng điều đó cũng không thể biện minh cho những sai sót trong nhận xét của giáo viên.

Để sinh viên hiểu đúng, nhận xét của giáo viên cũng nên tránh các mẫu câu phức tạp, câu văn cầu kỳ mà muốn hiểu được, sinh viên phải cần có một vốn ngôn ngữ cao hơn. Nếu nhận xét của giáo viên quá phức tạp, sinh viên không những mất thời gian luận giải mà còn có thể gây cảm giác thiếu tự tin, thậm chí tự ti. Kết quả là sinh viên có thể chấp nhận giải pháp đơn giản là cắt bỏ luôn phần đó để tránh rắc rối.

3. Kết luận

Tóm lại, *nhận xét của giáo viên* không chỉ thuần túy mang tính cung cấp thông tin mà xét trên phương diện sư phạm nó còn có chức năng khích lệ phát triển kỹ năng viết cho sinh viên. Đó là tính sư phạm, nhưng cũng rất có thể nó sẽ phản tác dụng nếu thông điệp của giáo viên bị hiểu sai. Bởi vậy, giáo viên thường phải áp dụng nhiều cách nhận xét khác nhau tùy thuộc vào loại bài tập yêu cầu sinh viên, trình độ tiếng của họ sao cho họ hiểu đúng và vận dụng được những lời nhận xét đó. Nhận xét của giáo viên cũng không đơn thuần là kênh thông tin phản hồi về bài viết của sinh viên mà nó còn là một tương tác trong toàn bộ quá trình học tập, qua đó tạo lập một mối quan hệ liên nhân hữu ích giữa người dạy và người dọc. Vì thế, khi đưa ra nhận xét, giáo viên còn phải tính đến phản ứng của sinh viên khi tiếp nhận *nhận xét*

của giáo viên; đặc biệt trong bối cảnh Trường có nhiều sinh viên quốc tế theo học. Về vấn đề này, chúng tôi xin phép được đề cập trong một dịp khác.

Tài liệu tham khảo

1. Carson, J. (2001). Second language writing and second language acquisition. In T. Silva & P. Matsuda (eds), *On second language writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 191-200.

2. Cumming, A. (1995). Fostering writing expertise in ESL composition instruction: Modelling and Evaluation. In Belcher & Braine, (eds), 375-397.

3. Fazio, L. (2001). The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority-and majority–language students. *Journal of Second Language Writing* 10.4., 235-249.

4. Ferris, D. (1999). The case of grammar correction inn L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing* 8.1, 1-10.

5. Ferris, D. & B. Roberts (2001) Error feedback in L2 Writing Classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing* 10.3., 161-84.

6. Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on short- and long-term effects of written error correction. In K. Hayland & F. Hayland (eds.), 81-104.

7. Ferris, D. (2003). *Response to student writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

8. Hedgcock, J. & N. Lefkowitz (1994). Feedback on Feedback: Assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. *Journal of Second Language Writing* 3.2., 141-163.

9. Lalande, J. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal* 66.2, 140-149.

10. Lee, I. (2004). Error Correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hon Kong. *Journal of Second Language Writing* 13.4., 285-312.

11. Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college level writing classes. *Foreign Language Annals* 24.3, 203-218.

12. Polio, C., C. Fleck & N. Leder (1998). 'If only had more time': ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing* 7.1., 43-68.

13. Robb, T., S. Ross & I. Shortreed 1(98). Salience of feedback on error and its effects on EFL writing quality. *TESOL Quarterly* 20.1. 83-93.

14. Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction. A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing* 13.4., 337-343.

15. Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly* 19.1, 79-101