

LÀM THẾ NÀO ĐỂ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC NGỮ DỤNG TRONG KĨ NĂNG NÓI CỦA SINH VIÊN KHOA ANH, ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ

Đỗ Thị Thanh Hà^(*)Phạm Xuân Thọ^(**)

1. Năng lực giao tiếp

Năng lực giao tiếp là khái niệm xuất phát từ ý tưởng của Chomsky về năng lực ngôn ngữ (linguistic competence) và thực hành ngôn ngữ (linguistic performance). Khái niệm về năng lực giao tiếp và các yếu tố cấu thành năng lực giao tiếp đã được Canale and Swain (1980), Canale (1983) và Bachman (1989) phát triển thêm.

Bachman (1989) cho rằng năng lực giao tiếp ngôn ngữ bao gồm 3 thành tố chính “năng lực ngôn ngữ” (language competence), năng lực về chiến lược giao tiếp (strategic competence) và các kỹ năng sinh, tâm lí (psychophysical skills). Theo ông năng lực ngôn ngữ được cấu tạo bởi 2 yếu tố:

Năng lực tổ chức trong đó bao gồm (1) năng lực ngữ pháp (grammatical competence) và năng lực văn bản (textual competence); (2) năng lực ngữ dụng, trong đó bao gồm năng lực về lực ngôn trung (illocutionary competence) và năng lực ngôn ngữ xã hội (sociolinguistic competence). Năng lực về lực ngôn trung là kiến thức về chức năng giao tiếp của các đơn vị ngôn ngữ, thường là các cấu trúc câu (Kasper and Rose, 2002). Chẳng hạn khi xin phép làm một việc gì đó bằng

tiếng Anh, ta có thể sử dụng các cấu trúc câu: “Would you mind if I..., May I... Could I ..., Can I... v.v... Trong khi đó năng lực ngôn ngữ xã hội lại là khả năng biết phải nói cái gì, với ai và trong hoàn cảnh nào (Kasper and Rose, 2002). Ví dụ trong các cấu trúc câu dùng để xin phép, chúng ta không thể sử dụng cấu trúc “would you mind if I... để nói với một người bạn thân khi muốn tăng nhiệt độ phòng khách nhà mình (Xem mô hình 1).

Câu hỏi đặt ra ở đây là: Khi thiết kế các đề bài và tiêu chí chấm thi nói cho sinh viên, chúng ta đã thực sự quan tâm đến tất cả các thành tố của năng lực ngôn ngữ, đặc biệt là năng lực ngữ dụng chưa? Làm thế nào đánh giá năng lực ngữ dụng của sinh viên trong các bài thi nói?

2. Đặc điểm chung của đề thi nói dùng trong khoa Anh

2.1. Cấu tạo chung của đề thi nói hiện dùng trong khoa gồm 3 phần chính

a) Giao tiếp thông thường (social interaction): Học sinh trả lời một số câu hỏi của giám khảo về bản thân.

b) Tình huống (situation) một tình huống giao tiếp được đưa ra và sinh viên phải giải quyết tình huống bằng hành vi ngôn ngữ.

^(*) ThS., Khoa Ng«n ng+ & V'n h'c Anh Mù, Tr-èng S'i h'c Ngo'i ng+, SHQGHN.

^(**) ThS., Khoa Ng«n ng+ & V'n h'c Anh Mù, Tr-èng S'i h'c Ngo'i ng+, SHQGHN.

c) Chủ đề (Topic/discussion): Sinh viên phải nói về một chủ đề đã được học trong giáo trình. (Tham khảo các đề thi nói năm 2, 3)

Đề thi nói năm thứ nhất có thêm phần đọc văn bản (reading aloud) nhằm kiểm tra kiến thức ngữ âm của sinh viên (Tham khảo đề thi nói năm 1).

2.2. Hình thức tiến hành thi nói ở năm thứ nhất là làm theo cặp, 2 sinh viên đối thoại với nhau và giám khảo sẽ cho điểm từng sinh viên

Đối với năm thứ 2 và năm thứ 3 là hình thức phỏng vấn đơn song sinh viên lại tự hình dung ra người đối thoại (interlocutor) và tự thực hiện 3 phần của đề bài. Giám khảo sẽ ngồi lắng nghe, quan sát, hỏi một số câu hỏi nếu cần thiết và cho điểm.

2.3. Tiêu chí đánh giá kỹ năng nói thường bao gồm các tiêu chí sau

a) Độ chính xác (accuracy): sử dụng chính xác cấu trúc ngữ pháp, từ vựng và phát âm.

b) Độ trôi chảy (fluency): Diễn ngôn nói logic, tự nhiên .

c) Nội dung (ideas): Thông tin có trong bài nói.

Tùy vào từng cấp độ (năm) mà bảng đánh giá kỹ năng nói có thể thêm tiêu chí “cách ứng xử khi giao tiếp” (manner) hay “kỹ năng giao tiếp” (interactional skills).

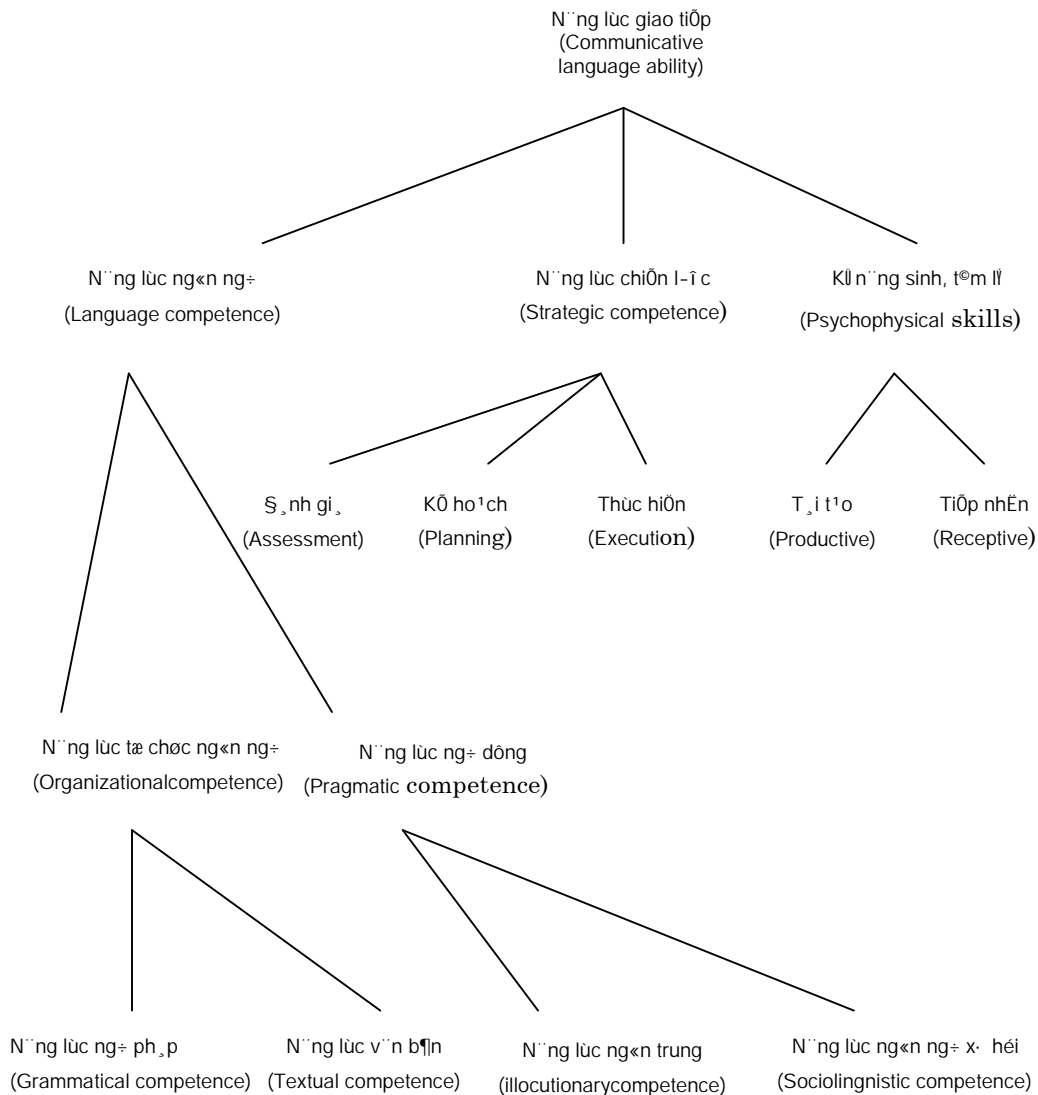
2.4. Chúng ta có thể thấy rằng cấu tạo của đề thi nói ở các cấp độ (năm) là hợp lý, các phần trong bài thi đều nhằm mục đích tạo cơ hội để sinh viên thể hiện năng lực ngôn ngữ. Phần 1 (Part 1) nhằm tạo cơ hội để sinh viên thể hiện

khả năng sử dụng ngôn ngữ trong các giao tiếp xã hội ban đầu. Phần 2 (Part 2) yêu cầu sinh viên phải thực hiện một hành động ngữ vi (yêu cầu, than phiền, xin lỗi...) trong một tình huống nhất định. Phần 3 (part 3) nhằm kiểm tra khả năng tạo ra văn bản nói của sinh viên. Có thể nói rằng tất cả các phần của bài thi nói đều là cơ hội để sinh viên thể hiện cả năng lực tổ chức (organizational competence) và năng lực ngữ dụng (pragmatic competence) (Cohen, 1994). Tuy nhiên các cơ hội cho việc thể hiện và đánh giá năng lực ngữ dụng lại bị hạn chế bởi cách tiến hành kỳ thi nói và bảng hướng dẫn đánh giá không có tiêu chí dành cho năng lực ngữ dụng. Thứ nhất việc hỏi thi từng sinh viên (phỏng vấn đơn) sẽ gây ra áp lực cho sinh viên; mối quan hệ không bình đẳng giữa giám khảo và sinh viên có thể dẫn đến việc sinh viên tạo ra các diễn ngôn không theo ý muốn của sinh viên. Điều này đã được khẳng định trong một số nghiên cứu, trong đó có nghiên cứu của Hughes (1989). Theo ý kiến bản thân, việc sinh viên phải nói một mình kể cả trong các tình huống giao tiếp trước hai giám khảo không phải là một môi trường (setting) tốt cho bài thi nói. Ngoài ra khi biết mình sẽ phải nói một mình trong bài thi, sinh viên dễ có xu hướng học thuộc một số chủ đề mà họ nghĩ sẽ có trong đề thi. Tất cả những điều này đều có thể dẫn đến việc năng lực ngôn ngữ đặc biệt là năng lực ngữ dụng không được thể hiện.

Bên cạnh đó, việc đánh giá năng lực ngữ dụng cũng không được đề cập đến trong bảng tiêu chí đánh giá môn thi nói. Các tiêu chí đã được đưa ra phần lớn đều tập trung vào năng lực tổ chức, trong đó

tập trung hơn cả là năng lực ngữ pháp (cấu trúc câu, từ vựng và phát âm). Do đó, một nghịch lí xảy ra là chúng ta đang xây dựng và sử dụng chương trình, giáo trình theo đường hướng giao tiếp (theo đúng nghĩa của nó) song phần “giao tiếp” lại

chưa được chú ý một cách thỏa đáng khi chúng ta kiểm tra kĩ năng nói, một trong các kĩ năng giao tiếp của sinh viên. Phần tiếp theo là một số gợi ý cho việc đánh giá năng lực ngữ dụng của sinh viên qua kĩ năng nói.



Mô hình 1. Mô hình cấu tạo năng lực giao tiếp của Bachman (1989)

3. Đánh giá năng lực ngữ dụng của sinh viên trong kĩ năng nói

3.1. Cách thức thi và cấu trúc đề thi

“Phỏng vấn cặp” (paired interview) là cách thức thi được khẳng định nên dùng để đánh giá kĩ năng nói của sinh viên. Tuy nhiên, thay bằng việc chỉ đánh giá 1 sinh viên trong mỗi lần phỏng vấn còn sinh viên kia chỉ là người hỗ trợ, cả hai sinh viên sẽ được đánh giá cùng 1 lúc. Hình thức “phỏng vấn cặp” đã được đánh giá là phù y và học ngoại ngữ (Langham, 2001; Taylor hợp với đường hướng giao tiếp trong dạy, 2001). “Phỏng vấn cặp” sẽ thúc đẩy các hoạt động theo cặp, theo nhóm (pair-work, group-work) trong dạy học theo đường hướng giao tiếp (Egyud and Glover, 2001). Nó cũng được coi là cách thức kiểm tra có tính giá trị cao (Egyud and Glover, 2001) và ưu việt hơn cách thức phỏng vấn từng thí sinh. Lý do thứ nhất là “phỏng vấn cặp” tạo nên tâm lý thoải mái hơn cho thí sinh so với phỏng vấn đơn (Wallis, 1995). Thứ hai là “phỏng vấn theo cặp” có khả năng khuyến khích thí sinh tạo ra các diễn ngôn tự nhiên, gần với ngôn ngữ thật (real-life) hơn (Cohen, 1994). Thứ ba là chức năng giao tiếp của ngôn ngữ được thể hiện nhiều hơn trong “phỏng vấn cặp” (Taylor, 2001). Ngoài ra, một số nghiên cứu còn phát hiện rằng thí sinh thích được kiểm tra theo cặp hơn là kiểm tra theo kiểu phỏng vấn đơn. (Deniz, 2002; Egyud and Glover, 2001; Iwashita, 1996).

Theo Cohen (1994), đóng vai trong tình huống (role-play), trình bày một bài

văn nói (giving a verbal essay) và thảo luận (topical discussion) là các công cụ hữu hiệu đánh giá khả năng giao tiếp bằng ngôn ngữ của người học. Điều này cũng được Cambridge Local Examinations Syndicate khi các công cụ này là các phần chính trong các bài kiểm tra nói xuyên suốt tất cả các trình độ. Dựa trên các bài kiểm tra nói đã được sử dụng trong khoa và nhận định trên, cấu tạo chung cho các bài thi nói của các năm được gợi ý như sau:

Phần 1: (2 phút) Giao tiếp xã hội (social interaction): ở phần này, hai thí sinh (không cùng lớp và không cùng phòng thi) chào hỏi và làm quen với nhau. Phần này nhằm tạo cơ hội để sinh viên thể hiện khả năng sử dụng ngôn ngữ khi bắt đầu một giao tiếp xã hội khác và cũng là phần “khởi động” cho các phần sau.

Phần 2: (4 phút) Tình huống (role-play situation): mỗi thí sinh sẽ được phát một role-card trong đó có miêu tả chi tiết tình huống và rõ vai của mình. Thí sinh phải thực hiện vai cùng với thí sinh đã được chỉ định thi cùng. Phần này nhằm mục đích kiểm tra việc thực hiện hành động ngữ vi (yêu cầu, than phiền, xin lỗi, hỏi, khen, phê bình...) và cặp kể chuyện (yêu cầu-từ chối hoặc đồng ý, hỏi-đáp, khen-đáp lại lời khen...) trong một tình huống nhất định.

Sau đây là một đề bài minh họa: (Trình độ có thể áp dụng: sinh viên năm thứ 2 - intermediate level):

Student 1: You are a foreign student studying in Vietnam, you are planning a trip to Do Son for your class, you decide to come to an agent of Viettravel to ask for information about the tour. It's late afternoon and you meet a young female receptionist. How would you ask her to find out as much information as possible?

Students 2: You are a young graduate working for an agent of Viettravel. It's late afternoon and you are about to leave for the evening class. A foreign student is approaching you and he/she seems to ask about something. How would you converse with him/her?

Phần 3: (7 phút) Thảo luận theo chủ đề (Topical discussion): mỗi thí sinh được phát một topic-card có ghi rõ topic mà mình phải nói đồng thời chỉ rõ thí sinh phải tham gia vào phần thảo luận của thí sinh cùng thi. Mục đích nhằm kiểm tra khả năng tạo ra văn bản nói của sinh viên và cách thể hiện ý kiến của bản thân.

Sau đây là một đề bài minh họa: (Trình độ có thể áp dụng: sinh viên năm thứ 2 - intermediate level):

Student 1: You have two tasks in this part

Task 1: Give a talk on traffic problems in Ha noi and suggested solutions?

Task 2: Listen to your partner's talk and give any comments on her/his ideas.

Student 2: You have two tasks in this part

Task 1: Listen to your partner's talk and give any comments on her/his ideas.

Task 2: Give a talk on the role of education in solving traffic problems in Ha Noi.

3.2. Các tiêu chí đánh giá kỹ năng nói

Cách đánh giá chi tiết (analytical rating) được cho là có độ tin cậy (reliability) cao hơn cách đánh giá khái quát (holistic rating) (McNamara, 1996; Cohen, 1994). Song để phù hợp với hoàn cảnh của khoa, bảng đánh giá chi tiết sẽ được dùng để chấm thi, bên cạnh đó đánh giá khái quát cũng được dùng để tăng độ tin cậy cho bảng đánh giá chi tiết. Thay bằng các tiêu chí chung như vẫn thường dùng hay việc đánh giá một cách khái quát cho mỗi sinh viên, sẽ có thang điểm đánh giá cụ thể cho mỗi tiêu chí. Bảng đánh giá chi tiết sẽ có các tiêu chí sau: (1) ngữ pháp (grammar), (2) từ vựng (vocabulary), (3) phát âm (pronunciation), (4) logic diễn ngôn (coherence), (5) ngôn ngữ chức năng (functional language), và (6) ngôn ngữ xã hội (sociolinguistics). Bốn tiêu chí đầu nhằm đánh giá năng lực tổ chức (organizational competence) trong đó "logic diễn ngôn" đề cập đến logic lời nói của sinh viên. Hai tiêu chí sau đánh giá năng lực ngữ dụng

(pragmatic competence) của sinh viên, trong đó "ngôn ngữ chức năng" đánh giá kiến thức của sinh viên về chức năng giao tiếp của các đơn vị ngôn ngữ, "ngôn ngữ xã hội" là tiêu chí đánh giá khả năng sử dụng ngôn ngữ phù hợp với tình huống cụ thể, có tính đến các yếu tố về văn hóa và xã hội. Tuy nhiên, tùy từng trình độ sinh viên, người thiết kế thang điểm đánh giá có thể nhấn mạnh và chọn lựa, hoặc kết hợp một số tiêu chí nào đó. Chẳng hạn, với năm thứ nhất, người thiết kế đề và bảng đánh giá có thể sử dụng các tiêu chí (1), (2), (3) và (4) vì đối với sinh viên ở trình độ này, điều quan tâm hơn cả là việc sử dụng chính xác các thành tố của ngôn ngữ và năng lực ngữ dụng chỉ yêu cầu ở cấp độ cơ bản (tham khảo chương trình đào tạo của khoa Anh, Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội). Theo Lo Castro (2003), Kasper and Rose (2002), trình độ ngôn ngữ (language proficiency) càng cao thì năng lực ngữ dụng càng cao. Do đó, các tiêu chí đánh giá năng lực ngữ dụng càng được nhấn mạnh ở các năm sau.

Năm thứ nhất:

Điểm	1	2	3	4	5
Tiêu chí					
Ngữ pháp					
Từ vựng					
Ngữ âm					
Ngôn ngữ chức năng					

Năm thứ 2:

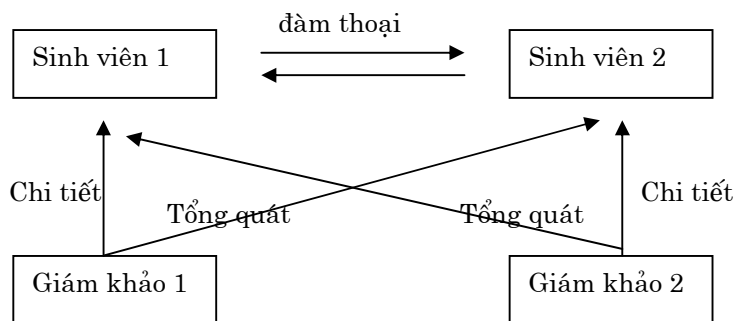
Điểm	1	2	3	4	5
Tiêu chí					
Ngữ pháp, từ vựng, ngữ âm					
Diễn ngôn					
Ngôn ngữ chức năng					
Ngôn ngữ xã hội					

Năm thứ 3:

Điểm	1	2	3	4	5
Tiêu chí					
Tổ chức ngôn ngữ (NP, TV, NA, DN)					
Ngôn ngữ chức năng					
Ngôn ngữ xã hội					
Ý (ideas)					

Miêu tả cụ thể cho từng thang điểm ở mỗi tiêu chí trong các bảng đánh giá phải được nêu rõ dựa vào giáo trình nói cụ thể của mỗi năm học.

3.3. Mô hình khái quát cách chấm thi



Như đã miêu tả ở mô hình trên, mỗi giám khảo sẽ đánh giá chi tiết thí sinh ngồi trước mặt mình và đánh giá tổng quát thí sinh ngồi chéo bên. Điểm cuối cùng sẽ là trung bình chung của điểm chi tiết và tổng quát.

4. Kết luận

Cấu trúc đề thi và các bảng đánh giá chi tiết đưa ra ở trên nhằm đánh giá năng lực ngữ dụng song song với năng lực tổ chức (ngôn ngữ) trong mô hình năng lực giao tiếp, cơ sở cho việc dạy và học ngoại ngữ theo đường hướng giao tiếp hiện nay. Để việc sử dụng các bảng đánh giá chi tiết được hiệu quả, các thang điểm chi tiết cho từng tiêu chí phải được cụ thể hóa và điều quan trọng là phải hướng dẫn các giám khảo hiểu và sử dụng đúng khi chấm thi.

Độ tin cậy và tính giá trị của đề thi nói, các bảng đánh giá chi tiết tuy đã được khẳng định ở các hoàn cảnh dạy và học khác song chúng cũng cần được kiểm tra lại trong hoàn cảnh dạy và học ở khóa trước khi đưa ra áp dụng đại trà.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bachman, Lyle F., The development and use of criterion- referenced tests of language program evaluation. R.K Johnson (eds) *The Second language curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
2. Canale, M., From communicative competence to communicative language pedagogy, In J.C. Richards and Schmidt (eds) *Language and Communication*, London: Longman, 1983.
3. Canale, M., and Swain, M., Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1(1), 1980, pp.1-47.
4. Cohen, A., *Assessing language ability in the classroom* Rowley, MA: Heinle and Heinle, 1994.
5. *Chương trình đào tạo cử nhân tiếng Anh*, Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội.
6. Foo, S.L, Do, T.T.H and Nguyen, N.Q., *Language testing assignment*, The University of Melbourne.
7. Deniz, S.C., Testing first year FLE students' oral performance using our speaking test methods in spoken English II course and students' attitudes towards these speaking test methods, Unpublished MA thesis, 2002.
8. Đề thi nói năm thứ 1, 2, 3.
9. Hughes, A., *Testing for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
10. Hymes, D., On communicative competence, In J. B. Pride and J. Homes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*, Harmondsworth: Penguin, 1972.
11. Iwashita, N., The validity of the paired interview format in oral performance assessment, *Melbourne Papers in Language Testing*, 5, 2, 1996, pp.51-66.
12. Kasper, G., and Rose, K. R., *Pragmatic development in a second language*, Michigan: Blackwell Publishing, 2002.
13. Langham, C.S., *Putting English language proficiency tests on the curriculum*, Available at <http://www.kasei.ac.jp/library/kiyou/2001/11.LANGHAM.pdf>.

14. LoCastro., *An introduction to pragmatics*, The University of Michigan Press, 2003.
15. McNamara., *Language testing*, Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
16. Taylor, L., The paired-speaking test format: Recent studies, *Research notes*, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2001.
17. Wallis, D., *Testing in twos - the paired format in oral examinations*, UCLES presentation, IATEFL Annual Conference, York, 1995.

VNU. JOURNAL OF SCIENCE, Foreign Languages, T.xXII, n_o1, 2006

HOW TO EVALUATE THE PRAGMATIC COMPETENCE IN STUDENTS'
SPEAKING SKILL? - SUGGESTIONS FOR SPEAKING TESTS USED
IN ENGLISH DEPARTMENT, CFL, VNU

Do Thi Thanh Ha, MA

Pham Xuan Tho, MA

*Department of English - American Language and Culture
College of Foreign Languages - VNU*

Pragmatic competence and organizational competence are the two components of language competence. The persistent question posed to language teachers is how to evaluate subjectively and precisely components of language competence, especially pragmatic competence via speaking tests? This articles suggests structures of speaking tests, management procedures and rating scales applicable for each level of students' language proficiency, which are intended to test students' pragmatic competence as well as organizational competence. However, the subjectivity and fairness in rating speaking skill can only be ensured by rating scales with specific descriptors and by raters' thorough understanding of the rating scales.