

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

NGUYỄN VĂN TĂNG

KHẢO SÁT NĂNG LỰC VIẾT TIẾNG VIỆT CỦA
HỌC SINH TIỂU HỌC DÂN TỘC THÁI TẠI ĐIỆN BIÊN
(Trường hợp huyện Điện Biên Đông)

DỰ THẢO LUẬN ÁN TIẾN SĨ NGÔN NGỮ HỌC

Hà Nội - 2025

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

NGUYỄN VĂN TĂNG

KHẢO SÁT NĂNG LỰC VIẾT TIẾNG VIỆT CỦA
HỌC SINH TIỂU HỌC DÂN TỘC THÁI TẠI ĐIỆN BIÊN
(Trường hợp huyện Điện Biên Đông)

Chuyên ngành: Ngôn ngữ Việt Nam

Mã số: 9229020.04

DỰ THẢO LUẬN ÁN TIẾN SĨ NGÔN NGỮ HỌC

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC:

PGS. TS. Trịnh Cẩm Lan

Hà Nội - 2025

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đề tài “Khảo sát năng lực viết tiếng Việt của học sinh tiểu học dân tộc Thái tại Điện Biên (trường hợp huyện Điện Biên Đông)” là công trình nghiên cứu của riêng tôi. Những nội dung trong luận án này hoàn toàn do tôi thực hiện dưới sự hướng dẫn trực tiếp của PGS. TS. Trịnh Cẩm Lan.

Mọi tài liệu tham khảo được dùng trong luận án này đều được trích dẫn rõ ràng tên tác giả và tên công trình nghiên cứu. Các số liệu và kết quả nghiên cứu trong luận án là do chính tôi thực hiện, trung thực và không trùng lặp với các đề tài khác. Mọi sự sao chép không hợp lệ, vi phạm quy chế về đào tạo, tôi xin chịu hoàn toàn trách nhiệm.

Hà Nội, ngày tháng năm 2025

Tác giả luận án

Nguyễn Văn Tăng

LỜI CẢM ƠN

Trong suốt quá trình học tập và hoàn thiện luận án, tôi đã nhận được sự hướng dẫn, giúp đỡ quý báu của các thầy cô, anh chị, bạn bè đồng nghiệp và gia đình. Trước hết, tôi xin bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc tới PGS.TS. Trịnh Cẩm Lan, cô đã dành nhiều thời gian và tâm huyết hướng dẫn tôi hoàn thành luận án.

Tôi xin chân thành cảm ơn tập thể các thầy cô giáo trong khoa Ngôn ngữ học, trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - ĐHQGHN, những người đã tận tình chỉ bảo và tạo cho tôi có được môi trường học tập và nghiên cứu thuận lợi nhất.

Tôi xin gửi tới các đồng chí lãnh đạo Huyện ủy, HĐND, UBND huyện Điện Biên Đông, tỉnh Điện Biên cùng toàn thể các công chức, viên chức Văn phòng HĐND - UBND huyện Điện Biên Đông, nơi tôi đang công tác lời cảm ơn sâu sắc vì đã luôn động viên, hỗ trợ, tạo mọi điều kiện thuận lợi cho tôi trong quá trình vừa công tác, vừa học tập và hoàn thành luận án.

Tôi xin được gửi lời cảm ơn đặc biệt tới đại gia đình - những người luôn yêu thương, tạo mọi điều kiện và là hậu phương vững chắc của tôi trong những lúc khó khăn nhất, nguồn động lực tiếp thêm sức mạnh, ý chí kiên trì, bền bỉ cho tôi trên chặng đường học hành, công tác và cả trong cuộc sống.

Xin trân trọng cảm ơn!

Tác giả luận án

Nguyễn Văn Tăng

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN

LỜI CẢM ƠN

MỤC LỤC..... 1

DANH MỤC BẢNG.....4

DANH MỤC BIỂU ĐỒ.....5

QUY ƯỚC VIẾT TẮT.....6

MỞ ĐẦU 7

1. Lý do chọn đề tài 7

2. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu 9

3. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu 9

4. Phương pháp, tư liệu nghiên cứu và cách thức khảo sát 11

5. Đóng góp của luận án 15

6. Cấu trúc của luận án..... 16

Chương 1. TỔNG QUAN TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU VÀ CƠ SỞ LÝ THUYẾT..... 17

1.1. Tổng quan tình hình nghiên cứu..... 17

1.1.1. Nghiên cứu trên thế giới về năng lực ngôn ngữ..... 17

1.1.2. Nghiên cứu ở Việt Nam về năng lực ngôn ngữ và năng lực tiếng Việt..... 28

1.1.3. Nghiên cứu về năng lực tiếng Việt và năng lực viết tiếng Việt của học sinh dân tộc thiểu số..... 31

1.1.4. Nghiên cứu về năng lực tiếng Việt của học sinh dân tộc Thái 39

1.2. Cơ sở lý thuyết..... 41

1.2.1. Một số khái niệm cơ bản liên quan đến năng lực ngôn ngữ 41

1.2.2. Năng lực tiếng Việt và năng lực viết tiếng Việt..... 45

1.2.3. Mục tiêu cần đạt về năng lực viết tiếng Việt đối với học sinh tiểu học..... 51

1.2.4. Khái quát về lỗi trong sự thể hiện ngôn ngữ viết..... 51

1.2.5. Công cụ đánh giá năng lực viết..... 54

1.3. Cảnh hưởng ngôn ngữ xã hội của cộng đồng dân tộc Thái tại huyện Điện Biên Đông, tỉnh Điện Biên.....	55
Tiêu kết chương 1	60
Chương 2. NGHIÊN CỨU XÂY DỰNG BỘ CÔNG CỤ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC VIẾT TIẾNG VIỆT CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC DÂN TỘC THÁI (LỚP 1, 2, 3) TẠI HUYỆN ĐIỆN BIÊN ĐÔNG.....	61
2.1. Dẫn nhập	61
2.2. Cơ sở xây dựng bộ công cụ đánh giá năng lực tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số	61
2.2.1. Một số bộ công cụ, thang đo tham khảo	62
2.2.2. Yêu cầu cần đạt đối với năng lực viết tiếng Việt của học sinh tiểu học Chương trình Giáo dục phổ thông.....	66
2.3. Xây dựng Bộ công cụ đánh giá năng lực viết tiếng Việt của học sinh	69
2.3.1. Bộ công cụ đánh giá năng lực viết tiếng Việt của học sinh lớp 1	69
2.3.2. Bộ công cụ đánh giá năng lực viết tiếng Việt của học sinh lớp 2.....	78
2.3.3. Bộ công cụ đánh giá năng lực viết tiếng Việt của học sinh lớp 3.....	87
2.4. Xây dựng công cụ khảo sát ảnh hưởng của các nhân tố xã hội đến năng lực viết của học sinh.....	95
2.4.1. Cơ sở xây dựng công cụ khảo sát.....	95
2.4.2. Công cụ khảo sát	98
Tiêu kết chương 2.....	100
Chương 3. KẾT QUẢ KHẢO SÁT NĂNG LỰC VIẾT TIẾNG VIỆT CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC DÂN TỘC THÁI (LỚP 1, 2, 3) TẠI HUYỆN ĐIỆN BIÊN ĐÔNG	102
3.1. Dẫn nhập	102
3.2. Kết quả khảo sát theo lớp	102
3.2.1. Kết quả khảo sát lớp 1	103
3.2.2. Kết quả khảo sát lớp 2.....	105
3.2.3. Kết quả khảo sát lớp 3.....	107

3.3. Kết quả khảo sát theo các yêu cầu.....	108
3.3.1. Yêu cầu về kiến thức tiếng Việt.....	108
3.3.2. Yêu cầu về viết chính tả.....	112
3.3.3. Yêu cầu về viết câu/đoạn văn.....	116
3.4. Kết quả khảo sát lỗi.....	121
3.4.1. Lỗi chính tả.....	121
3.4.2. Lỗi dùng từ.....	133
3.4.3. Lỗi về viết câu.....	136
3.4.4. Lỗi về đoạn văn.....	138
3.5. Tổng hợp kết quả khảo sát năng lực viết tiếng Việt của HS tiểu học DT Thái tại huyện Điện Biên Đông.....	141
Tiểu kết chương 3.....	144
Chương 4. MỘT SỐ NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN NĂNG LỰC VIẾT VÀ GIẢI PHÁP NHẪM NÂNG CAO NĂNG LỰC VIẾT CHO HỌC SINH DÂN TỘC THÁI (LỚP 1, 2, 3) TẠI HUYỆN ĐIỆN BIÊN ĐÔNG, TỈNH ĐIỆN BIÊN.....	146
4.1. Dẫn nhập.....	146
4.2. Một số nhân tố ảnh hưởng đến năng lực viết tiếng Việt của học sinh dân tộc Thái (lớp 1, 2, 3) tại huyện Điện Biên Đông, tỉnh Điện Biên.....	146
4.2.1 Các nhân tố chung.....	147
4.2.2. Một số nhân tố cụ thể.....	151
4.3. Một số giải pháp nhằm nâng cao năng lực viết tiếng Việt cho học sinh dân tộc Thái cấp tiểu học tại huyện Điện Biên Đông, tỉnh Điện Biên.....	164
4.3.1. Những giải pháp chung.....	164
4.3.2. Những giải pháp cụ thể.....	170
Tiểu kết chương 4.....	186
KẾT LUẬN.....	189
DANH MỤC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC.....	194
CỦA TÁC GIẢ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN.....	194
TÀI LIỆU THAM KHẢO.....	195

DANH MỤC BẢNG

Bảng 1. Bảng thống kê tỷ lệ dân số theo dân tộc so với toàn tỉnh	56
Bảng 2. Đặc trưng xã hội của mẫu nghiên cứu	97
Bảng 3.1. Kết quả các chỉ số NL thành phần kiến thức tiếng Việt lớp 1	109
Bảng 3.2. Kết quả các chỉ số NL thành phần kiến thức tiếng Việt lớp 2	110
Bảng 3.3. Kết quả các chỉ số NL thành phần kiến thức tiếng Việt lớp 3	111
Bảng 3.4. Kết quả các chỉ số NL thành phần viết chính tả lớp 1	112
Bảng 3.5. Kết quả các chỉ số NL thành phần viết chính tả lớp 2	114
Bảng 3.6. Kết quả các chỉ số NL thành phần viết chính tả lớp 3	115
Bảng 3.7. Kết quả các chỉ số NL thành phần viết câu/đoạn văn lớp 1	116
Bảng 3.8. Kết quả các chỉ số NL thành phần viết câu/đoạn văn lớp 2	117
Bảng 3.9. Kết quả các chỉ số NL thành phần viết câu/đoạn văn lớp 3	118
Bảng 3.10. Các loại lỗi chính tả của HS DT Thái	121
Bảng 3.11. Lỗi viết sai chữ cái ghi phụ âm đầu theo lớp	122
Bảng 3.12. Lỗi âm đệm	126
Bảng 3.13. Lỗi về thanh điệu	129
Bảng 3.14. Lỗi viết hoa	130
Bảng 3.15. Lỗi về dùng từ	133
Bảng 3.16. Lỗi về viết câu	136
Bảng 3.17. Lỗi về đoạn văn/ bài văn	138
Bảng 3.18. Số HS chưa đạt chuẩn trên tổng số HS theo xã	143
Bảng 4.1: Tương quan giữa kết quả đánh giá NL của HS với các đặc điểm xã hội liên quan đến HS và phụ huynh	152
Bảng 4.2: Tương quan giữa kết quả đánh giá NL của HS với đặc điểm, thói quen, thái độ và sự lựa chọn ngôn ngữ của HS	157
Bảng 4.3: Tương quan giữa kết quả đánh giá NL của HS với thái độ và sự lựa chọn ngôn ngữ của phụ huynh	162

DANH MỤC BIỂU ĐỒ

Biểu đồ 3.1: Kết quả khảo sát theo CĐR đối với lớp 1.....	104
Biểu đồ 3.2. Kết quả khảo sát theo xã đối với lớp 1	105
Biểu đồ 3.3. Kết quả khảo sát theo CĐR đối với lớp 2.....	105
Biểu đồ 3.4. Kết quả khảo sát theo xã đối với lớp 2	106
Biểu đồ 3.5. Kết quả khảo sát theo CĐR đối với lớp 3.....	107
Biểu đồ 3.6. Kết quả khảo sát theo xã đối với lớp 3	108
Biểu đồ 3.7. Kết quả các mức chung toàn huyện.....	141

QUY ƯỚC VIẾT TẮT

CHNN: Cảnh hưởng ngôn ngữ

DT: Dân tộc

DTTS: Dân tộc thiểu số

HS: Học sinh

CTGDPT: Chương trình giáo dục phổ thông

NL: Năng lực

NLNN: Năng lực ngôn ngữ

NLTV: Năng lực tiếng Việt

NLGT: Năng lực giao tiếp

TH: Tiểu học

THCS: Trung học cơ sở

THPT: Trung học phổ thông

CDR: Chuẩn đầu ra

SGK: Sách giáo khoa

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

1.1. Mục 3, Điều 5, Hiến pháp nước Cộng hòa xã hội Chủ nghĩa Việt Nam năm 1992 (sửa đổi năm 2013) đã xác định rõ vị thế tiếng Việt của Việt Nam như sau: “Ngôn ngữ quốc gia là tiếng Việt. Các dân tộc có quyền dùng tiếng nói, chữ viết, giữ gìn bản sắc dân tộc và phát huy những phong tục, tập quán, truyền thống và văn hóa tốt đẹp của mình”. Việc khẳng định vị thế và chức năng giao tiếp của tiếng Việt như một ngôn ngữ quốc gia sẽ giúp tiếng Việt có điều kiện được bảo vệ, phát triển và hiện đại hóa, trở thành công cụ giao tiếp chung của toàn dân tộc (DT) Việt Nam, giúp cho việc nâng cao dân trí của người dân Việt Nam. Một trong những nhiệm vụ trọng tâm để xây dựng vị thế quốc gia của tiếng Việt chính là phải giáo dục và truyền bá tiếng Việt, trong đó chú trọng tới giáo dục tiếng Việt cho người dân tộc thiểu số (DTTS), giúp cho các DTTS ở Việt Nam có thể sử dụng tốt tiếng Việt, phục vụ cho sự phát triển của cộng đồng.

1.2. Mặc dù tiếng Việt có vị thế quan trọng như vậy nhưng việc áp dụng mô hình giáo dục cho học sinh (HS) DTTS theo cách dạy - học tiếng Việt và dạy - học bằng tiếng Việt theo chương trình giáo dục phổ thông (CTGDPT) và sách giáo khoa (SGK) chung trong cả nước nhìn chung chưa đạt hiệu quả như kỳ vọng. Bởi vì, tiếng Việt không phải là tiếng mẹ đẻ của HS DTTS. Cộng đồng DTTS nói chung, HS DT Thái nói riêng gặp không ít khó khăn trong việc tiếp thu tiếng Việt. *Tất cả các chương trình, các dự án của Bộ GD&ĐT cũng như các tổ chức quốc tế, các tổ chức phi Chính phủ quốc tế ở Việt Nam đều xác định điểm mấu chốt ảnh hưởng lớn tới chất lượng học tập của HS DTTS nói chung là những hạn chế trong giao tiếp tiếng Việt* [Hò Trần Ngọc Oanh, 2020, tr. 27].

1.3. Huyện Điện Biên Đông có 6 DT chính sinh sống nên đa ngữ xã hội là một hiện tượng phổ biến. Tỷ lệ mù chữ và tái mù chữ đối với độ tuổi từ 15 đến 60 khá cao, chiếm tới 22% (*Theo Báo cáo của Ban chỉ đạo phổ cập giáo dục huyện năm 2020*). Về dân số, DT Thái trên địa bàn huyện có số dân đông thứ hai (sau dân tộc Mông) với 19.754/67.080 người, chiếm 29,45% (cả tỉnh chiếm 38,4%) dân số (*Theo Cục Thống kê tỉnh Điện Biên năm 2019*). Hiện nay, DT Thái sinh sống ở hầu hết

các huyện, thị xã, thành phố trong tỉnh (tập trung nhiều ở huyện Điện Biên, Điện Biên Đông và Tuần Giáo). Trong những năm qua, công tác dạy học tiếng Việt cho đồng bào DT Thái ở tỉnh Điện Biên nói chung và huyện Điện Biên Đông nói riêng đã được quan tâm với nhiều cách làm ở nhiều mức độ khác nhau song kết quả chưa đạt được như mong muốn. Theo báo cáo của phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Điện Biên Đông, hằng năm tỉ lệ HS bỏ học giữa chừng vẫn còn cao. Chỉ tính năm học 2020 - 2021, số HS bỏ học là 135 em, trong đó HS DT Thái ở cấp tiểu học là 48 em (chiếm gần 35%). Đây là một thực tế rất đáng quan tâm khi mà việc phổ cập giáo dục phổ thông nói chung, phổ cập ngôn ngữ quốc gia nói riêng cho HS DTTS đang được đặt ra như một nhiệm vụ hàng đầu. Đối với các nhà nghiên cứu, đây là một sự kiện khoa học cần được quan tâm thoả đáng và tìm ra câu trả lời.

1.4. Những cảm nhận ban đầu qua tiếp xúc với học sinh và qua trao đổi với giáo viên trực tiếp đứng lớp cho thấy năng lực tiếng Việt của học sinh dân tộc Thái chưa cao, đặc biệt là năng lực VIẾT. Nguyên nhân nào có thể ảnh hưởng đến việc viết tiếng Việt của HS khiến đa số các em đều cảm thấy khó khăn như vậy? Những câu hỏi này cần được trả lời một cách thoả đáng dưới góc độ khoa học để làm cơ sở cho những chính sách, kế hoạch tăng cường giáo dục tiếng Việt cho HS DT Thái nói chung, DT Thái cấp tiểu học tại Điện Biên nói riêng. Tuy vậy, đến thời điểm này, chưa có một nghiên cứu chính thống nào khảo sát một cách tổng thể để cho thấy NL tiếng Việt nói chung, NL viết tiếng Việt của HS DT Thái cấp tiểu học nói riêng đang ở mức độ nào?

Vì những lý do trên đây, chúng tôi quyết định lựa chọn đề tài “Khảo sát năng lực viết tiếng Việt của học sinh tiểu học dân tộc Thái tại Điện Biên (Trường hợp huyện Điện Biên Đông)” để nghiên cứu.

1.5. Huyện Điện Biên Đông là huyện có đa thành phần DT cư trú đan xen, tỉ lệ DT Thái khá đông (chỉ sau huyện Điện Biên và huyện Tuần Giáo). Nhưng quan trọng, đây là huyện vùng cao, cơ sở hạ tầng và giao thông đi lại khó khăn nhất toàn tỉnh, điều này ảnh hưởng không nhỏ đến điều kiện đi lại, học tập của HS. Về phía cá nhân, tôi đã có hơn 20 năm công tác trong ngành giáo dục của huyện, nếu được

đóng góp một phần nhỏ công sức của mình vào việc nâng cao kết quả học tập của HS trong huyện thì đó là mong muốn tha thiết của tôi. Đó là lí do tôi chọn huyện Điện Biên Đông làm địa bàn khảo sát.

2. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu

2.1. Mục đích nghiên cứu

Đánh giá NL viết tiếng Việt của HS DT Thái tại Điện Biên (trường hợp huyện Điện Biên Đông) và xác định các yếu tố ảnh hưởng đến NL viết của HS, trên cơ sở đó đề xuất các giải pháp nhằm nâng cao NL viết cho HS DT Thái nói riêng và HS DTTS nói chung.

Nếu mục đích trên được thực hiện tốt, luận án hy vọng có thể cung cấp một vài luận cứ khoa học cho ngành Giáo dục và Đào tạo tỉnh Điện Biên để xây dựng chính sách và giải pháp phù hợp, góp phần nâng cao NL tiếng Việt cho HS DT Thái, từng bước góp phần nâng cao chất lượng giáo dục tiếng Việt trong nhà trường ở vùng DTTS tỉnh Điện Biên nói chung. Luận án hy vọng sẽ có thể đóng góp được một vài luận cứ vào việc nghiên cứu lí luận về chính sách ngôn ngữ vùng DTTS trong thời kỳ hiện nay.

2.2. Nhiệm vụ nghiên cứu

Để thực hiện được mục đích trên, nhiệm vụ của luận án là:

Thứ nhất, tổng quan các nghiên cứu về NLNN nói chung, NLTV nói riêng, đặc biệt là NLTV của HS tiểu học DTTS.

Thứ hai, nghiên cứu một số vấn đề lý thuyết cơ bản làm cơ sở nghiên cứu cho đề tài.

Thứ ba, xây dựng bộ công cụ để khảo sát NL viết tiếng Việt của HS DT Thái.

Thứ tư, khảo sát và đánh giá NL viết tiếng Việt của HS DT Thái ở một số trường TH trên địa bàn huyện Điện Biên Đông, tỉnh Điện Biên.

Thứ năm, xác định các yếu tố ảnh hưởng đến NL viết của HS và đề xuất một số giải pháp chung và cụ thể để phát triển NL viết tiếng Việt cho HS DT Thái tại tỉnh Điện Biên.

3. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

3.1. Đối tượng nghiên cứu:

Đối tượng nghiên cứu của luận án là NL viết tiếng Việt của HS tiểu học DT Thái tại huyện Điện Biên Đông, tỉnh Điện Biên.

3.2. Phạm vi nghiên cứu:

Về phạm vi không gian, luận án lựa chọn huyện Điện Biên Đông do bản thân tôi là người sở tại, đã sống và làm việc với tư cách là giáo viên phổ thông, rồi quản lý ngành giáo dục ở huyện Điện Biên Đông trên 20 năm. Tôi muốn có một nghiên cứu có ý nghĩa thực tiễn nhất định đóng góp cho ngành giáo dục ở chính địa phương mình.

Về phạm vi các khối lớp được đưa vào khảo sát, luận án nghiên cứu NL viết tiếng Việt ở HS lớp 1, 2, 3, những khối lớp đang học bộ sách giáo khoa *Kết nối tri thức với cuộc sống*, là các khối lớp đang thụ hưởng Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 tại 4 trường tiểu học là trường N¹, trường M, trường L và trường C. Sở dĩ luận án chọn 3 xã với 4 trường TH này để khảo sát là có chủ đích vì cả 3 xã có số lượng HS DT Thái đông, hơn nữa, luận án cũng chủ định lựa chọn các địa phương có đủ các thành phần dân tộc sống đan xen vì đây là phương thức cư trú điển hình của người DTTS ở Việt Nam. Ba xã mà luận án lựa chọn cũng cơ bản có đủ 6 thành phần DT của huyện sinh sống. Luận án không khảo sát lớp 4, 5 vì thời điểm khảo sát (năm học 2022 - 2023), CTGDPT 2018 và SGK mới mới triển khai đến lớp 3.

Về đặc điểm chung của 3 xã, có thể khái quát như sau:

Xã C1 có vị trí địa lý xa nhất, cách trung tâm huyện 50 km, giáp với tỉnh Sơn La. Dân số có 5904 người, trong đó DT Thái có 2279 người, chiếm 38,6% dân số của cả xã. Tỷ lệ hộ nghèo khá cao, chiếm 55,40%. Xã có một trường tiểu học với 749 HS, 27 lớp, 35 giáo viên. Trường có cơ sở vật chất rất kém, chủ yếu là nhà ba cứng, thư viện có tương đối đầy đủ sách, tạp chí được cấp, tuy nhiên không có bàn ghế ngồi để HS đọc trực tiếp mà chỉ giống như một kho đựng tài liệu.

Xã M1 cách trung tâm huyện 40 km, bám dọc theo trục quốc lộ 12B kéo dài, là khu vực dân cư khá đông đúc. Dân số có 4594 người, trong đó DT Thái có 2812 người, chiếm 61,2% dân số của cả xã. Tỷ lệ hộ nghèo chiếm 18,15%. Xã có hai

¹ Luận án có những số liệu thực tế có thể ít nhiều không được như mong đợi của người dân cũng như các cấp quản lý nên chúng tôi xin phép được mã hóa tên trường và tên xã. Nếu cần thiết, tác giả sẽ cung cấp tên thật các đơn vị khi có yêu cầu.

trường tiểu học, trường TH M có 229 HS với 10 lớp và 18 giáo viên. Toàn bộ cơ sở vật chất của trường là nhà cấp 4, có thư viện riêng, tương đối đủ sách tham khảo và tạp chí được cấp để học sinh đọc trực tiếp. Trường TH L có 290 HS với 10 lớp và 21 giáo viên. Tuy cùng một xã nhưng cơ sở vật chất của trường L có phần kém hơn, vẫn còn 6 phòng học là nhà ba cứng, thư viện đủ sách tham khảo nhưng không có bàn ghế ngồi cho HS mượn đọc trực tiếp.

Xã N1 cách trung tâm huyện 8,2 km, dân số 4243 người, trong đó DT Thái có 3 648 người, chiếm 86% dân số của cả xã. Tỷ lệ hộ nghèo chiếm 34,67%. Xã có 2 trường TH, trường TH N có 250 HS với 10 lớp và 16 giáo viên. Cơ sở vật chất nhà trường được xây dựng cấp 4 nhưng rất khang trang, có đầy đủ các phòng học bộ môn và thư viện. Trường TH được công nhận là trường chuẩn quốc gia năm 2021.

(Các số liệu thống kê về dân số, hộ nghèo - nguồn Chi cục Thống kê Điện Biên Đông, năm 2022).

4. Phương pháp, tư liệu nghiên cứu và cách thức khảo sát

4.1. Phương pháp nghiên cứu

Để thực hiện các mục tiêu đặt ra, luận án đã sử dụng các phương pháp nghiên cứu như: phương pháp điền dã ngôn ngữ học, phương pháp miêu tả, phương pháp phân tích lỗi, phương pháp phân tích định lượng, luận án cũng sử dụng một số thủ pháp như thống kê - phân loại, mô hình hoá và so sánh khi cần thiết.

(1) Phương pháp điền dã ngôn ngữ học được sử dụng để khảo sát NL viết tiếng Việt của HS bằng bộ công cụ mà luận án xây dựng, khảo sát quan điểm, sự lựa chọn ngôn ngữ và cách ứng xử ngôn ngữ của phụ huynh và HS bằng bảng hỏi.

Để khảo sát được NL viết tiếng Việt của 383 HS tiểu học DT Thái được lựa chọn, chúng tôi sử dụng các loại công cụ chính sau đây:

- Bộ công cụ khảo sát viết được thiết kế dựa theo các chuẩn đầu ra của Chương trình ở từng khối lớp (để đánh giá NL này của HS).

- Bảng kiểm để đánh giá, kiểm đếm các chỉ số NL thành phần đạt được của từng tiêu chuẩn.

(2) Phương pháp miêu tả: dùng để miêu tả các cấp độ NL viết của HS thông qua việc viết đúng chính tả, việc dùng từ, viết câu, việc tạo lập đoạn văn theo các yêu cầu cần đạt của chương trình.

(3) Phương pháp phân tích lỗi được sử dụng để phân tích lỗi sử dụng tiếng Việt của HS như lỗi chính tả, lỗi dùng từ, lỗi viết câu, lỗi tạo lập đoạn văn.

(4) Phương pháp phân tích định lượng được dùng để phân tích tương quan giữa kết quả đánh giá NL của HS với các đặc điểm xã hội của HS và phụ huynh; với đặc điểm, thói quen, thái độ và sự lựa chọn ngôn ngữ của HS và phụ huynh.

4.2. Tư liệu nghiên cứu

Luận án chọn 2 loại mẫu để tiến hành khảo sát, cụ thể như sau:

(1) Loại mẫu 1: đây là loại mẫu phục vụ việc khảo sát NL viết tiếng Việt của HS DT Thái. Loại mẫu này bao gồm một nhóm nghiên cứu và một nhóm để đối chứng.

- Nhóm nghiên cứu: Toàn bộ HS DT Thái các khối lớp 1, 2, 3 với 383 HS tại 03 xã với 4 trường phổ thông Trường PTDT bán trú TH, THCS N xã N1; trường PTDT bán trú TH, THCS M, trường PTDT bán trú TH L, xã M1, và trường PTDT bán trú TH C, xã C1, huyện Điện Biên Đông, tỉnh Điện Biên.

Chi tiết về số lượng HS tham gia khảo sát như sau: xét theo khối lớp, lớp 1 có 119 HS, lớp 2 có 130 HS, lớp 3 có 134 HS; xét theo xã, xã N1 có 55 HS, xã M1 có 185 HS, xã C1 có 143 HS.

- Nhóm chứng: Để có kết quả tham chiếu, bên cạnh nhóm nghiên cứu, luận án đã khảo sát một nhóm chứng nhằm đánh giá NL viết tiếng Việt của HS DT Thái trong tương quan với HS các DT khác cùng trường (cùng một điều kiện học tập, cùng chương trình học, cùng các giáo viên giảng dạy và đặc biệt là cùng một bộ công cụ đánh giá). Nhóm chứng bao gồm 32 HS Kinh và 96 HS Mông (đây là 100% HS DT Kinh và Mông của 4 trường). Quy trình tiến hành khảo sát được thực hiện theo các bước và có sự hỗ trợ của giáo viên, cán bộ chuyên môn phòng Giáo dục như đối với HS DT Thái.

Tất cả các em HS thuộc nhóm nghiên cứu và nhóm chứng của loại mẫu 1 trên đây sẽ tham gia khảo sát bằng cách hoàn thiện bài đánh giá NL viết của HS theo khối lớp, đó là công cụ đánh giá mà luận án xây dựng cho các lớp 1, lớp 2 và lớp 3.

(2) Loại mẫu 2: đây là loại mẫu phục vụ việc khảo sát ảnh hưởng của các nhân tố ngoài ngôn ngữ đối với NL viết tiếng Việt của HS DT Thái. Loại mẫu này gồm hai đối tượng là 115 HS và phụ huynh của chính các HS đó.

- Đối với HS: luận án lựa chọn ngẫu nhiên 115 HS trong số các HS đã được khảo sát ở mẫu 1;

- Đối với phụ huynh: tương ứng với 115 HS là 115 phụ huynh theo cặp (HS nào thì gắn với phụ huynh đó) để kiểm tra sự ảnh hưởng của các nhân tố liên quan đến phụ huynh và gia đình như nghề nghiệp, học vấn, hoàn cảnh kinh tế, ngôn ngữ mà phụ huynh dùng trong giao tiếp gia đình, mức độ quan tâm của phụ huynh đến việc học tập của con cái... đến NL viết tiếng Việt của HS.

4.3. Cách thức khảo sát

a. Khảo sát năng lực viết của HS bằng bộ công cụ đánh giá

- Bộ công cụ được thiết kế thành 3 phần tương ứng với 3 yêu cầu về kiến thức tiếng Việt, viết chính tả và viết câu/ đoạn văn. Các yêu cầu này tương ứng với khối lượng kiến thức đạt CĐR từng lớp theo quy định của Chương trình.

Phân bố điểm số theo từng yêu cầu như sau:

Lớp	Điểm	Kiến thức tiếng Việt	Viết chính tả	Viết câu, đoạn văn	Tổng điểm
1, 2, 3		3	3	4	10

Bài khảo sát được thiết kế với tổng thời lượng 40 phút, chia thành 02 phần riêng biệt: viết chính tả 15 phút; kiến thức tiếng Việt và viết câu, đoạn 25 phút (*Tuy nhiên, trong luận án chúng tôi đã trình bày bộ công cụ theo thứ tự cả 3 phần liên tiếp để dễ theo dõi*). Hai phần riêng được khảo sát trong cùng một buổi nhưng giữa hai phần có 15 phút nghỉ để đảm bảo HS không bị căng thẳng và mệt do thời gian phải viết dài, nhất là đối với HS lớp 1.

- Thời gian tiến hành khảo sát được thực hiện vào cuối năm học, ngay sau khi các trường đã kiểm tra học kỳ 2 xong.

Trình tự thực hiện các bước như sau:

(1) Căn cứ vào số HS DT Thái của từng lớp, chúng tôi đã in màu bộ công cụ và đóng gói theo từng lớp, từng trường cụ thể;

(2) Tổ chức tập huấn chung về cách thức tiến hành khảo sát cho tổ giáo viên hỗ trợ;

(3) Thống nhất với các đơn vị trường về thời gian, địa điểm, hình thức khảo sát;

(4) Tiến hành khảo sát trực tiếp tại trường, có sự hỗ trợ của giáo viên: Mời HS của từng lớp được khảo sát ngồi theo lớp, giáo viên trường sở tại (nằm trong tổ đã được tập huấn) hỗ trợ khảo sát phần viết chính tả;

(5) Giáo viên phát giấy khảo sát cho học sinh;

(6) Thu bài khảo sát phần viết chính tả và nghỉ giải lao 15 phút;

(7) Tiến hành phát bộ công cụ cho từng HS để viết trực tiếp lên bộ công cụ đánh giá phần kiến thức tiếng Việt, viết câu/ đoạn văn;

(8) Thu bài, đóng gói tất cả phần khảo sát vào bì và mang về;

(9) Tiến hành mã hóa tên HS, tên trường, lớp;

(10) Tổ chức chấm và đánh giá theo cặp do tổ giáo viên hỗ trợ chuyên dạy lớp 1, 2, 3 (đã được tập huấn) thực hiện, dưới sự giám sát chung của tác giả luận án và cán bộ phòng Giáo dục;

(11) Căn cứ vào kết quả chấm, tiến hành kiểm đếm, đánh giá, phân loại HS.

b. Khảo sát ảnh hưởng của các nhân tố xã hội

* Khảo sát học sinh:

(1) Với tổng số HS của từng lớp vừa thực hiện xong phần nội dung công cụ yêu cầu, chúng tôi lựa chọn ngẫu nhiên mỗi lớp một số HS ngồi tại chỗ, giáo viên phát phiếu cho các em.

(2) HS nhận phiếu và đọc trước một lần để hiểu được nội dung, chỗ nào chưa hiểu, giáo viên hướng dẫn để HS hiểu và tự trả lời. Riêng đối với lớp 1, do có một số HS đọc còn chậm nên GV đọc từng câu với từng ý trả lời, HS thấy nội dung nào phù hợp với bản thân thì điền vào ô tương ứng.

* Khảo sát phụ huynh:

Do phụ huynh cư trú rải rác, không tập trung, có nhiều bản cách xa trung tâm xã, do đó, khó có thể đến từng nhà để hỏi bằng phiếu. Để đỡ mất nhiều thời gian và công sức, chúng tôi đã thực hiện như sau:

(1) Thống nhất với các đơn vị trường về thời gian tổ chức họp phụ huynh cuối năm, mỗi đơn vị một buổi riêng.

(2) Tại buổi họp phụ huynh, dành 1 tiếng cuối buổi, giáo viên chủ nhiệm lớp (đã được tập huấn) mời các phụ huynh của HS có tên trong danh sách đã hỏi theo phiếu ngò tại chỗ. Giáo viên phát phiếu và bút (đã chuẩn bị trước) cho từng phụ huynh. Phụ huynh thực hiện nội dung phiếu hỏi xong nộp trực tiếp cho giáo viên. Có 02 phụ huynh không biết chữ, giáo viên hỗ trợ trực tiếp bằng cách đọc từng câu hỏi, câu trả lời để phụ huynh lựa chọn phương án trả lời và GV điền giúp vào ô tương ứng.

Tất cả các hoạt động cụ thể trong quy trình khảo sát trên đây đều có sự giám sát chặt chẽ của cán bộ phòng Giáo dục và tác giả luận án.

* Tại thời điểm khảo sát, có 6 phụ huynh vắng mặt, chúng tôi đã nhờ giáo viên chủ nhiệm đưa đến tận nhà để thực hiện bảng hỏi đầy đủ quy trình như trên.

5. Đóng góp của luận án

Luận án là nghiên cứu đầu tiên về NL viết tiếng Việt của HS tiểu học DT Thái trên một địa bàn khu vực miền núi vùng sâu, vùng xa tỉnh Điện Biên. Đó là một kết quả nghiên cứu thực tiễn dựa trên cơ sở ngôn ngữ học về NL tiếng Việt nói chung, NL viết tiếng Việt nói riêng và các yêu cầu cần đạt của CTGDPT 2018 cùng những tài liệu mang tính pháp quy mà Bộ Giáo dục và Đào tạo đang chỉ đạo thực hiện. Do vậy, nếu đạt được kết quả như mong đợi, luận án sẽ có những đóng góp nhất định cả về phương diện lí luận cũng như phương diện thực tiễn.

5.1. Về mặt lí luận

Luận án đã góp phần hệ thống hóa các quan điểm và làm rõ một số vấn đề lí luận về NL ngôn ngữ nói chung, năng lực tiếng Việt, năng lực viết tiếng Việt của HS DTTS nói riêng. Luận án cũng góp phần làm rõ những yếu tố tác động đến NL tiếng Việt của HS DTTS cũng như DT Thái. Việc khảo sát về NL viết tiếng Việt của HS tiểu học DT Thái tại tỉnh Điện Biên ở trường hợp huyện Điện Biên Đông sẽ đóng góp những luận cứ quan trọng vào việc nghiên cứu lí luận về chính sách ngôn ngữ vùng DTTS trong thời kỳ hiện nay.

5.2. Về mặt thực tiễn

Nghiên cứu này, một mặt góp phần đưa ra những giải pháp nâng cao NL tiếng Việt cho người DTTS nói chung, DT Thái nói riêng. Mặt khác, nghiên cứu cũng sẽ góp một phần nhỏ giúp ngành giáo dục tỉnh Điện Biên có cái nhìn đầy đủ, khách quan về khả năng tiếp nhận và sử dụng tiếng Việt của HS tiểu học người DTTS để có những chiến lược hợp lý, những giải pháp khả thi trong phát triển NL tiếng Việt cho HS, giúp các em, trước hết là thành thạo tiếng Việt, tiếp đó là thông qua tiếng Việt để tiếp nhận những kiến thức khoa học khác được truyền thụ trong CTGDPT. Kết quả nghiên cứu cũng có thể là nguồn tham khảo cho giáo viên trực tiếp đứng lớp để các thầy cô cân nhắc sử dụng những phương pháp, giải pháp phù hợp giúp nâng cao NL tiếng Việt cho HS DT Thái nói riêng, các DTTS nói chung.

6. Cấu trúc của luận án

Ngoài phần mở đầu, phần kết luận, tài liệu tham khảo, phụ lục bảng, biểu đồ, luận án triển khai thành 4 chương:

Chương 1: Tổng quan tình hình nghiên cứu và cơ sở lý thuyết

Chương 2: Nghiên cứu xây dựng bộ công cụ đánh giá năng lực viết tiếng Việt của học sinh tiểu học dân tộc Thái (lớp 1, 2, 3) tại huyện Điện Biên Đông, tỉnh Điện Biên

Chương 3: Kết quả khảo sát năng lực viết tiếng Việt của học sinh tiểu học dân tộc Thái (lớp 1, 2, 3) tại huyện Điện Biên Đông, tỉnh Điện Biên

Chương 4: Một số nhân tố ảnh hưởng đến năng lực viết và giải pháp nâng cao năng lực viết cho học sinh tiểu học dân tộc Thái (lớp 1, 2, 3) tại huyện Điện Biên Đông, tỉnh Điện Biên

Chương 1

TỔNG QUAN TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU VÀ CƠ SỞ LÝ THUYẾT

1.1. Tổng quan tình hình nghiên cứu

1.1.1. Nghiên cứu trên thế giới về năng lực ngôn ngữ

Các nghiên cứu liên quan đến năng lực ngôn ngữ (NLNN) xưa nay chủ yếu đều được tiếp cận từ hai phương diện: phương diện lý thuyết và phương diện thực nghiệm. Từ phương diện lý thuyết, các nhà nghiên cứu chủ yếu bàn về các khái niệm, các thành tố của NLNN và năng lực giao tiếp (NLGT); xây dựng các bộ tiêu chuẩn, bộ công cụ đánh giá NLNN và NLGT hay những cách thức làm thế nào để phát triển và đánh giá được NLNN/ NLGT. Từ phương diện thực nghiệm, các nghiên cứu chủ yếu đi vào: (1) khảo sát, đánh giá thực trạng NLNN nói chung của người học một ngôn ngữ cụ thể với tư cách là bản ngữ và ngoại ngữ; (2) khảo sát, đánh giá một NLNN thành phần nào đó (NL ngữ pháp, NL ngữ dụng...) hay một thành tố cụ thể của NLGT (NL nghe, nói, đọc, viết) đối với một ngôn ngữ, trên cơ sở đó, tìm ra những giải pháp, cách thức phù hợp để phát triển NLNN và NLGT.

1.1.1.1. Nghiên cứu về năng lực ngôn ngữ nói chung từ phương diện lý thuyết

Những nghiên cứu về NLNN nói chung từ phương diện lý thuyết đi theo hai xu hướng chủ yếu, *một là* nghiên cứu mô hình NLNN hay những thành tố của năng lực này, *hai là* nghiên cứu để tìm ra những phương thức làm thế nào để phát triển và đánh giá được NLNN.

(1) Theo xu hướng thứ nhất, đầu tiên phải kể đến Chomsky với tư cách là người đầu tiên đưa ra khái niệm NLNN trong nghiên cứu năm 1965. Đây là một bước ngoặt quan trọng trong ngôn ngữ học hiện đại. Chomsky đã phát triển lý thuyết "ngữ pháp tạo sinh" (generative grammar) để mô tả cơ chế sản sinh ngôn ngữ trong bộ não của con người. Ông khẳng định rằng con người được trang bị sẵn một "bộ gen ngôn ngữ" cho phép họ học và sản sinh vô số các yếu tố ngôn ngữ khác nhau. Ông cũng cho rằng khả năng ngôn ngữ của con người không phụ thuộc hoàn toàn vào môi trường xung quanh, mà là một thứ năng lực bẩm sinh. Theo đó, mọi đứa trẻ sinh ra đều có một khả năng bẩm sinh (innate capacity) để làm chủ ngữ pháp

và cấu trúc sâu (deep structures) của tiếng mẹ đẻ. Ông đã bàn đến khái niệm NLNN và theo ông, đó cũng chính là năng lực ngữ pháp (NLNP - grammatical competence). Đó là kiến thức của con người về ngôn ngữ mà thực chất là kiến thức cú pháp của tiếng mẹ đẻ. Ông đã sử dụng thuật ngữ NLNN (language competence) đặt trong sự đối lập với sự hành chức ngôn ngữ (language performance) và cho rằng đối tượng nghiên cứu của ngôn ngữ học là NLNN chứ không phải là lời nói hay ngôn ngữ trong hành chức [Chomsky, 1965].

Mặc dù nghiên cứu của Chomsky đã đem lại sự phát triển đáng kể cho lý thuyết ngôn ngữ học, đóng góp quan trọng vào việc hiểu và giải thích NLNN của con người nhưng một số nhà nghiên cứu cho rằng lý thuyết của Chomsky quá tập trung vào khả năng sản sinh ngôn ngữ mà bỏ qua khả năng sử dụng ngôn ngữ. Với quan niệm cho rằng NLNN hay ngữ năng thuần túy chỉ là kiến thức về các quy tắc ngữ pháp, Chomsky đã bỏ qua khía cạnh xã hội và các chiều cạnh dụng pháp của ngôn ngữ [Hymes 1972, Lavendera 1990].

Nghiên cứu của Hymes (1972) về NLNN đã đưa ra một cách tiếp cận mới, đó là hướng tới khía cạnh xã hội và văn hoá của ngôn ngữ. Hymes đề cập đến khái niệm *năng lực ngôn ngữ* (linguistic competence) để chỉ sự hiểu biết của một người về cách sử dụng ngôn ngữ trong một cảnh huống xã hội cụ thể. Ông còn đưa ra khái niệm *năng lực giao tiếp* (NLGT - communicative competence) như một khái niệm chìa khoá chỉ khả năng của một người trong việc sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp hiệu quả trong các cảnh huống xã hội khác nhau. Nhưng quan trọng, theo ông, NLGT là khái niệm bao hàm cả cái mà Chomsky gọi là NLNN và sự hành chức ngôn ngữ. Nghiên cứu này đã mở ra những hiểu biết mới mẻ hơn về quan hệ giữa ngôn ngữ và xã hội ở chỗ nó chỉ rõ vai trò quan trọng của sự am hiểu những quy tắc sử dụng ngôn ngữ trong các tình huống xã hội khác nhau. Mặc dù có một vài ý kiến cho rằng hướng tiếp cận của Hymes chưa đưa ra được các phương pháp đo lường cụ thể để đánh giá NLNN và hiệu quả sử dụng ngôn ngữ của một người nhưng nghiên cứu của ông thực sự vẫn là một đóng góp quan trọng vì đã khơi nguồn cho các phương pháp tiếp cận mới trong nghiên cứu ngôn ngữ [Hymes, 1974, tr. 24].

Phát triển quan điểm của Hymes về NLGT, năm 1980, Canale và Swain đã nghiên cứu và đưa ra mô hình NLGT gồm 3 thành tố cơ bản: (1) *Năng lực ngữ pháp* (Grammatical competence); (2) *Năng lực ngôn ngữ xã hội* (Sociolinguistic competence); và (3) *Năng lực chiến lược* (Strategic competence) (Canale và Swain, 1980). Tiếp đó, năm 1983, Canale trên cơ sở mô hình năm 1980, đã phát triển và thêm thành tố thứ tư, đó là *năng lực diễn ngôn* [Canale, 1983]. Năm 1995, Celce-Murcia và các cộng sự đã kế thừa và phát triển các mô hình trước đó theo cách tách năng lực ngôn ngữ xã hội thành hai năng lực nhỏ hơn là *năng lực văn hoá xã hội*² (sociocultural competence) và *năng lực hành vi* (actional competence). Có thể nói, đến Celce-Murcia và các cộng sự, các nghiên cứu về mô hình NLNN và NLGT đã đạt được những kết quả quan trọng, có tác dụng định hướng cho các nghiên cứu ứng dụng để phát triển và đánh giá NLGT rất thịnh hành từ đó đến nay.

(2) Hướng nghiên cứu thứ hai liên quan đến việc làm thế nào để phát triển và đánh giá được NLNN. Về bản chất, hướng này cũng là sự kế thừa và phát triển những thành tựu của các nhà nghiên cứu đã xây dựng và phát triển mô hình NLGT và NLNN. Bachman (1990) là người đầu tiên bàn đến vấn đề đo lường NLNN. Tác giả đã đưa ra một khung khái niệm rõ ràng để mô tả và sau đó dùng để đo lường NLNN gồm các yếu tố bao gồm *kiến thức ngôn ngữ*, *kỹ năng ngôn ngữ* và *chiến lược sử dụng ngôn ngữ*. Điểm mạnh của nghiên cứu này là đã đưa ra một phương pháp đo lường cụ thể đối với NLNN. Các yếu tố kiến thức, kỹ năng và chiến lược sử dụng ngôn ngữ được phân tích dựa trên các mục tiêu và kết quả học tập mong đợi (expected learning outcome) trong quá trình học ngôn ngữ. Tuy nhiên, một số

² Trong nghiên cứu năm 1995, Celce-Murcia và các cộng sự gọi là *năng lực văn hoá xã hội* (sociocultural competence). Còn trong nghiên cứu năm 2007, Celce-Murcia dùng là *năng lực ngôn ngữ xã hội* (sociolinguistic competence) trong mô hình “*Sự phát triển của mô hình năng lực giao tiếp*”, nhưng khi mô tả những thành tố của năng lực này, bà lại gọi là *năng lực văn hoá xã hội*. Hầu hết các tác giả khác đều dùng khái niệm *năng lực ngôn ngữ xã hội*. Trong khung tham chiếu chung châu Âu để đánh giá năng lực ngôn ngữ, khái niệm *năng lực ngôn ngữ xã hội* (sociolinguistic competence) cũng được sử dụng như một trong ba thành tố năng lực cốt lõi (cùng với *năng lực ngôn ngữ* - linguistic competence và *năng lực dụng học* - pragmatic competence).

nhà nghiên cứu cho rằng nghiên cứu của Bachman có một số giới hạn ở chỗ chỉ tập trung vào đánh giá kỹ năng ngoại ngữ trong một bối cảnh học tập mà bỏ qua các bối cảnh sử dụng khác. Mặc dù tuyên bố theo quan điểm của Hymes nhưng tác giả này lại không đề cập đến các yếu tố xã hội, văn hóa và tâm lý ảnh hưởng đến NLNN [Lyle F. Bachman, 1990].

Cũng theo đường hướng nghiên cứu để phát triển và đánh giá NLNN, nghiên cứu của T. Lobanova và Yu. Shunin (2008) mang tên "Language Learning Strategies in the Context of Autonomous Learning: Motivation, Evaluation, and Effectiveness" là một nghiên cứu đánh giá về các chiến lược học ngôn ngữ trong bối cảnh học tự chủ, với sự tập trung vào các yếu tố động cơ học tập, đánh giá kết quả học tập và hiệu quả của việc áp dụng các chiến lược học tự chủ. Nghiên cứu này đã phân tích một số chiến lược học ngôn ngữ tự chủ thông qua khảo sát từ hơn 100 sinh viên đại học ở Nga và Ukraine. Kết quả cho thấy hầu hết sinh viên đã thực hiện các chiến lược và có động cơ hỗ trợ quá trình học ngôn ngữ của mình. Mặc dù nghiên cứu này được đánh giá là mang lại những kết quả quan trọng về các chiến lược học ngôn ngữ tự chủ, gợi ý các chiến lược học tập có hiệu quả cao hơn cho sinh viên, đặc biệt là trong thời đại công nghệ số và học tập trực tuyến nhưng nó lại bị cho rằng chỉ tập trung vào một số lượng nhỏ sinh viên ở một khu vực nhất định. Do đó, nghiên cứu này khó có thể đại diện được cho mọi sinh viên học ngôn ngữ tự chủ trên toàn thế giới [T. Lobanova & Yu. Shunin, 2008].

Tóm lại, các nghiên cứu về NLNN trên đây đều có ảnh hưởng ở những mức độ nhất định đến nghiên cứu ngôn ngữ và giáo dục ngôn ngữ. Nếu hướng nghiên cứu thứ nhất đã đi đến kết luận chung cuộc là khẳng định được NLGT bao hàm NLNN hay NLNN là một trong các thành tố của NLGT. NLNN là toàn bộ những hiểu biết của con người về một ngôn ngữ cụ thể như những tri thức về ngữ âm, về vốn từ, về các quy tắc ngữ pháp, ngữ dụng thì hướng nghiên cứu thứ hai bước đầu đã hình dung được để đánh giá NLNN và rộng hơn nữa là NLGT của một người, cần phải đánh giá từng thành tố cấu thành của năng lực đó.

Những thành tựu nghiên cứu trên đây vẫn đang tiếp tục được kế thừa và phát triển trong nghiên cứu NLNN, đặc biệt là những phương pháp và công cụ đánh giá NLNN ở nhiều nơi trên thế giới. Có thể thấy rằng lý thuyết về năng lực ngôn ngữ mà Chomsky khởi xướng, được Hymes, Canale, Celce-Murcia, Bachman, Lobanova & Shunin... và rất nhiều nhà nghiên cứu sau này phát triển đã có ảnh hưởng lớn đến việc nghiên cứu về quá trình giao tiếp, cả bằng bản ngữ và cả bằng ngoại ngữ. Đó là từ phương diện lý thuyết. Còn từ phương diện thực nghiệm, rất nhiều nhà nghiên cứu đã vận dụng lý thuyết này vào việc nghiên cứu, đánh giá NLNN nói chung, trong đó, có những nghiên cứu NLNN với tư cách là bản ngữ và cũng có những nghiên cứu NLNN với tư cách là ngoại ngữ của người học. Tất nhiên, khái niệm *bản ngữ* hay *ngoại ngữ* ở đây chỉ rất tương đối. Cũng như khái niệm ngôn ngữ thứ nhất (L1) và ngôn ngữ thứ hai (L2) mà chúng tôi sẽ làm rõ hơn khi trình bày về NL tiếng Việt của HS tiểu học.

1.1.1.2. Những nghiên cứu năng lực ngôn ngữ từ phương diện thực nghiệm

a. Nghiên cứu năng lực ngôn ngữ với tư cách là bản ngữ

Các nghiên cứu năng lực ngôn ngữ với tư cách là bản ngữ từ phương diện thực nghiệm chịu ảnh hưởng rất nhiều của quan điểm cho rằng năng lực bản ngữ chủ yếu là bẩm sinh (Chomsky, 1965). Trên cơ sở đó, các nghiên cứu đi sau tiếp tục bổ sung một số luận điểm quan yếu. Chẳng hạn, Lenneberg đưa ra giả thuyết về một giai đoạn quan trọng cho rằng có một khoảng thời gian sinh học để tiếp thu NLNN đầy đủ, đó là trước tuổi dậy thì (khoảng trước 12 tuổi). Nếu trẻ em không được tiếp xúc với ngôn ngữ trước tuổi dậy thì, chúng có thể gặp khó khăn trong việc tiếp thu ngôn ngữ đầy đủ (Lenneberg, 1967). Brown cũng chia sẻ, bổ sung luận điểm này và khẳng định trẻ em tiếp thu tiếng mẹ đẻ theo từng giai đoạn, theo các mô hình chung (Brown, 1973). Theo xu hướng này, Newport (1990) cũng chỉ ra những hạn chế của tuổi trưởng thành trong việc học ngôn ngữ.

Một số nghiên cứu quan tâm đến những NLNN chuyên biệt của HS học như nghiên cứu về sự phát triển hình thái cú pháp (Brown, 1973), nghiên cứu về năng lực ngữ dụng của HS như cách diễn đạt ý nghĩa trong sử dụng (Halliday, 1975), khẳng

định tương tác xã hội đóng vai trò lớn trong sự phát triển năng lực ngữ dụng (Tomasello, 2003).

Có thể nói, các nghiên cứu NLNN với tư cách là tiếng mẹ đẻ/ bản ngữ rất nhiều. Tuy nhiên, liên quan trực tiếp đến vấn đề của luận án là NL viết của HS, luận án sẽ tổng quan một số nghiên cứu về NL này. Trong số các nghiên cứu về NL viết của học sinh, đáng chú ý là các nghiên cứu đánh giá sự phát triển NL viết của học sinh phổ thông chủ yếu ở cấp tiểu học và các nghiên cứu dự đoán về sự phát triển NL viết của các em ngay từ các cấp học đầu tiên. Đây là những nghiên cứu gần gũi hơn cả với nghiên cứu của luận án.

Graham (1999) đã điều tra để đánh giá sự phát triển khả năng viết tay ở 900 HS Mỹ từ lớp 1 đến lớp 9. Hai năm sau, Graham và cộng sự (2001) cũng đã điều tra khả năng này ở 300 học sinh Mỹ từ lớp 1 đến lớp 3. Cả hai nghiên cứu đều đánh giá rằng HS thể hiện sự gia tăng về số lượng chữ viết tay theo từng khối lớp, nhưng tốc độ viết thì có khuynh hướng phát triển khác nhau giữa các khối lớp, xu hướng chung là tăng dần đều ở mức ổn định theo khối lớp. Bae và Lee (2012) đã đo sự phát triển khả năng viết của 42 HS từ lớp hai đến lớp sáu ở Hàn Quốc và nhận thấy trung bình HS thể hiện sự tiến bộ ở tất cả các thước đo (ví dụ: ngữ pháp, tính mạch lạc và độ dài văn bản). Các tác giả ghi nhận sự phát triển chung về tất cả các kỹ năng và tốc độ phát triển ấy không thể giải thích được bằng các yếu tố ngoại lai. Drijbooms và cộng sự (2017) đã khảo sát và đánh giá sự phát triển NL viết của 93 HS Hà Lan ở lớp 4 đến lớp 6 và nhận thấy rằng NL viết của HS phát triển thể hiện ở mức độ phức tạp của cú pháp nhưng lại không có sự phát triển rõ rệt về kỹ năng viết tường thuật. Hsieh, Y. (2016), trong một nghiên cứu cắt ngang về sự phát triển ngôn ngữ của HS Singapore từ lớp 3 đến lớp 6 thông qua 765 bài luận đã nhận thấy xu hướng phát triển rõ rệt về từ vựng và cú pháp của HS qua 4 năm.

Một số nghiên cứu khác thì lại hướng đến việc điều tra để dự báo sự phát triển NL viết của HS ở trường tiểu học theo thời gian, khám phá các mô hình phát triển và đưa ra những dự đoán về khả năng phát triển NL viết của HS từ các lớp học đầu tiên. Ngay từ cuối thế kỷ trước, Juel, C. (1988) đã có nghiên cứu điều tra các

yếu tố dự đoán NL viết ở 54 HS lớp 1 tại Mỹ và nhận thấy rằng NL viết của HS ở lớp 1 có thể giúp dự đoán NL viết của chính các học sinh này ở lớp 4 nghĩa là 3-4 năm sau. Tương tự, Hooper và cộng sự (2010) đã điều tra các yếu tố dự đoán về NL viết ở 65 học sinh Mỹ được theo dõi từ mẫu giáo đến lớp 3 rồi đến lớp 5 và nhận ra một số yếu tố có ý nghĩa thống kê ảnh hưởng đến NL viết của học sinh, chẳng hạn: khả năng ngôn ngữ cốt lõi và khả năng đọc của học sinh, trình độ học vấn của người mẹ... Cũng có nghiên cứu đưa ra những dự đoán gần hơn như nghiên cứu của Wilson và cộng sự (2016). Trong nghiên cứu này, điểm viết của 272 học sinh Mỹ lớp 6 trong kỳ đánh giá mùa thu được sử dụng để dự đoán kết quả trong học kỳ mùa xuân tiếp theo, đặc biệt là dự đoán đối với những trường hợp có thể bị kết quả không may mắn. Kết quả chỉ ra rằng điểm số trong các bài đánh giá mùa thu mang lại độ chính xác dự đoán ở mức chấp nhận được trong kỳ học mùa xuân tiếp theo. Liên quan đến những nghiên cứu dự đoán, Campbell và cộng sự (2019) có một kết quả nghiên cứu hết sức thú vị. Nghiên cứu này đã điều tra các yếu tố dự đoán ở 62 học sinh lớp 1 tại Mỹ và nhận thấy khả năng viết đúng tên mình vào đầu năm học, chứ không phải các biến số nhân khẩu học như giới tính hay tuổi tác, là yếu tố dự đoán khả năng viết thành thạo sau sáu tháng. Tóm lại, các nghiên cứu về sự phát triển và dự đoán chỉ ra rằng người ta có thể cho rằng kỹ năng viết phát triển theo thời gian và sự phát triển đó có thể liên quan đến những thành tựu trước đó. Các nghiên cứu cũng chỉ ra rằng sự phát triển không có khả năng diễn ra theo đường thẳng.

Một nghiên cứu khác, như một dấu nối giữa hai phạm vi trên được thực hiện ở Na Uy nhằm mục đích xem xét khả năng dự đoán sự phát triển NL viết. Mẫu nghiên cứu là 832 học sinh lớp 1 ở Na Uy. NL viết được đo 2 lần vào đầu và cuối lớp 1 (thời điểm 1 và thời điểm 2). Phân tích hồi quy tuyến tính cho thấy các mức đo NL viết ở thời điểm 1 là những yếu tố dự báo quan trọng về NL viết ở thời điểm 2. Kết quả cũng cho thấy rằng các mức đo ở thời điểm 1 cũng có thể giúp xác định những học sinh có nguy cơ không đáp ứng được kỳ vọng với độ chính xác cao. Tuy nhiên, kết quả cũng cho thấy một tỷ lệ các kết quả dương tính giả [Gustaf B. Skar & Alan Huebner, 2022].

b. Nghiên cứu năng lực ngôn ngữ với tư cách là ngoại ngữ

Những nghiên cứu NLNN từ phương diện thực nghiệm cho thấy sự chú ý của giới nghiên cứu có phần nghiêng mạnh vào NL tiếng Anh với tư cách là ngoại ngữ của người học. Crystal (2012) cho rằng tiếng Anh được dạy như ngôn ngữ thứ hai và là ngôn ngữ chính thức ở gần 90 quốc gia. Và có lẽ đây chính là lý do để các hoạt động dạy và học, kiểm tra, đánh giá nhằm nâng cao NL tiếng Anh cho người học là một vấn đề được bàn rất nhiều trong các nghiên cứu về NLNN. Thời gian gần đây, vấn đề này đặc biệt được quan tâm ở khu vực các nước đang phát triển như châu Á, châu Phi, Trung Đông... Việc nghiên cứu NL tiếng Anh ở khu vực này tập trung vào hai nội dung chính: (1) NLNN mà cụ thể là NL ngữ pháp nói chung; (2) các NL tiếp thu (nghe, đọc) và sản sinh (nói, viết) ngôn ngữ cụ thể. Tuy nhiên, trong phần tổng quan này, ở nội dung thứ hai, luận án sẽ chú trọng trình bày những nghiên cứu liên quan đến việc đánh giá, phát triển NL viết cho người học là một trong hai NL sản sinh ngôn ngữ quan trọng, cũng được đánh giá là loại NLGT khó nhất, quan trọng nhất với bất cứ người học ngôn ngữ nào.

b1. Nghiên cứu về NL ngữ pháp của người học ngoại ngữ

Ở những nghiên cứu này, NL ngữ pháp tiếng Anh của HS các cấp cũng như sinh viên đại học được xem xét qua các nghiên cứu thực nghiệm để xác định trình độ, NL ngữ pháp của học sinh, sinh viên nói chung hay NL sử dụng các quy tắc liên quan đến những vấn đề ngữ pháp, những phạm trù ngữ pháp cụ thể.

Nghiên cứu NL ngữ pháp tiếng Anh với tư cách là ngoại ngữ của HS trung học cơ sở ở Philipin, Estrella C. Sioco và Presley V. De Vera làm thực nghiệm trên 177 học sinh THCS và đề xuất việc thiết kế, xây dựng tài liệu học tập bổ trợ nhằm nâng cao NL ngữ pháp cho HS ở một trường hợp cụ thể là sự hòa hợp giữa chủ ngữ và động từ. Nghiên cứu ghi nhận một kết quả không mấy khả quan trong việc sử dụng chủ ngữ phù hợp với động từ và khuyến nghị học sinh THCS cần phải nâng cao hơn nữa NL sử dụng tiếng Anh để đạt được sự hòa hợp giữa hai thành phần này của câu. Liên quan đến việc xây dựng tài liệu học tập bổ trợ, kết quả ghi nhận, khi học tập ở nhà, mặc dù vẫn được tiếp xúc với tiếng Anh qua nhiều loại phương tiện

truyền thông khác nhau, đặc biệt là sách và truyền hình nhưng HS vẫn ưa thích dùng sách giáo khoa hơn. Điều này ngụ ý rằng sách giáo khoa là tài liệu học tập tối quan trọng và việc xây dựng tài liệu bổ trợ cần xuất phát từ sách giáo khoa, lấy sách giáo khoa làm gốc [Estrella C. Sioco & Presley V. De Vera, 2018].

Theo đuổi một mục tiêu khác là xác định trình độ ngữ pháp tiếng Anh cơ bản, đồng thời đánh giá NL sử dụng các quy tắc ngữ pháp cụ thể của sinh viên, nghiên cứu của Hartwell Norman M. Merza làm một thực nghiệm trên 30 sinh viên năm thứ nhất của một trường cao đẳng kỹ thuật ở Philipin. Công cụ thu thập dữ liệu là một bài kiểm tra tập trung vào các cấu trúc ngữ pháp liên quan đến từ loại như danh từ (số nhiều và dạng sở hữu), đại từ (các tiểu loại đại từ và các mối quan hệ của chúng), động từ (thì và sự hòa hợp chủ ngữ - động từ), tính từ (mức độ so sánh và thứ tự), trạng từ (chức năng và thứ tự), liên từ và giới từ (cách sử dụng đúng). Kết quả ghi nhận là các sinh viên có NL ngữ pháp tiếng Anh cơ bản ở mức trung bình nhưng NL sử dụng ở những loại quy tắc cụ thể thì có nhiều khác biệt. Chẳng hạn, sinh viên đạt mức khá tốt trong việc sử dụng đúng các liên từ, giới từ, dạng sở hữu của danh từ và động từ nhưng lại yếu khi dùng số nhiều danh từ, sự hòa hợp chủ ngữ - động từ, trật tự tính từ và trạng từ, các mức độ so sánh của tính từ... Kết quả gợi ý rằng với sinh viên Philipin học tiếng Anh với tư cách là L2, cần có một tài liệu ngữ pháp tiếng Anh cơ bản, thiết yếu phù hợp với sinh viên ở đây [Hartwell Norman M. Merza, 2022].

Nghiên cứu NL ngữ pháp tiếng Anh của sinh viên, đặc biệt là sinh viên năm thứ nhất cũng cho thấy những người học tiếng Anh như một ngôn ngữ thứ hai ở Iraq gặp nhiều khó khăn khi tiếp thu các yếu tố ngữ pháp cụ thể trong ngôn ngữ. Mặc dù các quy tắc ngữ pháp cụ thể có thể so sánh được giữa hai ngôn ngữ, nhưng người nói tiếng Ả Rập vẫn phải đạt được trình độ ngữ pháp tiếng Anh nhất định thì mới có thể hiểu được bản chất của sự khác biệt giữa hai ngôn ngữ cũng như có thể sử dụng được ngữ pháp tiếng Anh ở mức có thể chấp nhận được [Salman & Hazem, 2022; Dẫn theo Abendan, Jovel Bea, Briones, Jamillah Aprille, Tecson, Jamie Carylle, Ana Mae Monteza, 2024]. Cũng liên quan và là hệ quả của NL ngữ pháp, một số

nghiên cứu khác lại cho thấy viết luận lại là một thách thức lớn đối với các sinh viên bởi nó đòi hỏi NL tổ chức mạch tư duy thành một bố cục hợp lý và gắn kết. Kết quả này cũng ngụ ý rằng, các sinh viên cần được hỗ trợ để sử dụng các quy tắc ngữ pháp một cách chính xác thì mới có thể tổ chức được mạch tư duy (thể hiện qua các câu và sự liên kết giữa chúng) một cách rành mạch [Toba và cộng sự, 2019; Dẫn theo Abendan, Jovel Bea, Briones, Jamillah Aprille, Tecson, Jamie Carylle, Ana Mae Monteza, 2024]. Như vậy, rõ ràng là vai trò của NL ngữ pháp là không thể phủ nhận. Vì thế, nhiều nhà nghiên cứu đã ngụ ý rằng việc thông thạo tiếng Anh đòi hỏi phải có đủ kiến thức về các quy tắc ngữ pháp để có thể truyền đạt những ý tưởng chính xác, rõ ràng và có ý nghĩa [Valizadeh & Soltanpour, 2020; Dẫn theo Abendan, Jovel Bea, Briones, Jamillah Aprille, Tecson, Jamie Carylle, Ana Mae Monteza, 2024].

Xuất phát từ mục tiêu chính của việc giảng dạy ngữ pháp là trang bị cho người học sự hiểu biết về cấu trúc của ngôn ngữ, cho phép giao tiếp và thể hiện bản thân một cách hiệu quả thông qua các kỹ năng nghe-nói-đọc-viết, nghiên cứu của các tác giả Abendan, Jovel Bea, Briones, Jamillah Aprille, Tecson, Jamie Carylle, Ana Mae Monteza đã xem xét các từ loại khác nhau như danh từ, đại từ, động từ, tính từ, trạng từ, giới từ... được sử dụng như thế nào trong các bài tiểu luận của 39 sinh viên tiếng Anh năm thứ ba. Kết quả cho thấy những người học ngôn ngữ đã trải qua những thách thức đáng kể khi gặp một bộ cấu trúc ngữ pháp đa dạng và các từ loại như danh từ, động từ và tính từ là những phạm vi mà sinh viên thường xuyên mắc lỗi. Điều này ngụ ý rằng các thầy cô cần tăng cường sử dụng các phương pháp sáng tạo để dạy các quy tắc ngữ pháp liên quan đến từ loại để có thể hỗ trợ hiệu quả giúp người học khắc phục những khó khăn này.

b2. Nghiên cứu về NL viết của người học ngoại ngữ

Trước hết, có thể nói, tất cả các nhà nghiên cứu NL ngôn ngữ đều cho rằng trong số bốn kỹ năng ngôn ngữ cơ bản, viết là kỹ năng khó nhất ngay cả đối với người bản ngữ vì nó phức tạp hơn kỹ năng ngôn ngữ khác rất nhiều [Bae, J., & Lee, Y.-S., 2012; Machalla M.A. Megaiab, 2014; Fazal ur Rahman & Jamila Hashmi,

2019; Gustaf B. Skar & Alan Huebner, 2022]. Và điều này trở thành một lẽ tự nhiên khi các nghiên cứu nhằm phát triển, đánh giá NL viết nhằm làm rõ thực trạng, phát hiện những hạn chế, tìm ra nguyên nhân và đề xuất những giải pháp khắc phục những hạn chế đó để người học nâng cao được NL viết của mình có vẻ là những nghiên cứu được ưu tiên hơn so với những NLGT còn lại. Tất cả các nghiên cứu vừa nêu trên đều hướng tới những mục tiêu đó.

Nghiên cứu năng lực viết tiếng Anh của HS trường trung học phổ thông Indonesia, Machalla M.A. Megaiab đã làm rõ được các vấn đề hạn chế, tìm ra nguyên nhân, đưa ra một số gợi ý để khắc phục các hạn chế này. Để đạt mục tiêu, nhà nghiên cứu đã thu thập dữ liệu thông qua một bài kiểm tra viết. Kết quả nghiên cứu cho thấy năng lực viết tiếng Anh của người học gặp phải vấn đề ở sự nắm bắt các kiến thức ngữ pháp chủ yếu như thì, mạo từ, số ít và số nhiều, động từ, giới từ và cả vấn đề chính tả. Ngoài ra, người học còn gặp một số khó khăn trong việc đặt dấu câu và viết hoa. Hầu hết những lỗi này đều gặp phải do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ [Machalla M.A. Megaiab, 2014].

Nghiên cứu của Fazal ur Rahman & Jamila Hashmi (2019) nhằm đánh giá năng lực viết tiếng Anh của 360 học sinh trung học cơ sở và so sánh NL viết của học sinh nam và nữ (180 nam và 180 nữ). Công cụ nghiên cứu gồm: (1) bài kiểm tra NL viết cho học sinh với các phạm vi như từ vựng, đặt câu, sử dụng các thì và các quy tắc ngữ pháp khác; (2) một bảng câu hỏi dành cho giáo viên; (3) một bài kiểm tra khác nhằm tìm ra mối quan hệ giữa NL viết của học sinh với các kỹ năng và chiến lược giảng dạy của giáo viên. Kết quả cho thấy: năng lực từ vựng của nữ sinh cao hơn nam sinh; năng lực đặt câu, dùng đúng các cấu trúc ngữ pháp, đặc biệt là các thì của học sinh nam cao hơn học sinh nữ; năng lực hiểu bài của học sinh nữ cao hơn học sinh nam; việc sử dụng nhiều kỹ thuật dạy học của giáo viên có tác động tích cực đến sự phát triển về kỹ năng viết của sinh viên. Kết quả nghiên cứu cũng gợi ý rằng giáo viên nên chú ý đến việc phát triển các kỹ năng thành phần của NL viết thì mới nâng cao được NL viết cho học sinh. Giáo viên cũng nên thiết kế các hoạt động học tập thú vị theo sở thích và nhu cầu của học sinh, cũng cần vận dụng

phương pháp giảng dạy một cách thiết thực và khả thi để giúp học sinh đạt được NL viết như mong đợi [Fazal ur Rahman & Jamila Hashmi, 2019].

1.1.2. Nghiên cứu ở Việt Nam về năng lực ngôn ngữ và năng lực tiếng Việt

Các nghiên cứu NLNN ở Việt Nam, dù chưa nhiều nhưng cũng có thể thấy rõ hai xu hướng tiêu biểu: (1) *Nghiên cứu về năng lực ngôn ngữ nói chung từ phương diện lý thuyết*; (2) *Nghiên cứu về năng lực ngôn ngữ từ phương diện thực nghiệm*; và (3) *Nghiên cứu về giáo dục ngôn ngữ và tình hình sử dụng ngôn ngữ ở các vùng dân tộc thiểu số tại Việt Nam cả về phương diện lý thuyết và thực tiễn*. Những phạm vi nghiên cứu cụ thể có thể kể đến là khảo sát thực trạng NLNN của học sinh ở một số vùng; hay nghiên cứu nhằm phát triển NLNN cho học sinh các cấp; và nghiên cứu đánh giá NLNN của người học tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ.

1.1.2.1. Nghiên cứu về năng lực ngôn ngữ nói chung từ phương diện lý thuyết

Tiêu biểu cho hướng này nghiên cứu của các tác giả Nguyễn Văn Khang (1999), Đỗ Bá Quý (2005, 2009), Du Ngọc Ngân (2016), Nguyễn Thị Thanh Nga (2010). Các tác giả này đều ủng hộ trường phái Dell Hymes khi cho rằng mục tiêu của việc học ngôn ngữ là đạt được NLGT, chứ không chỉ hạn chế ở việc bồi dưỡng NLNP hay NLNN [Đỗ Bá Quý 2005, 2009], rằng NLNP chỉ là một yếu tố cấu tạo nên NLGT mà thôi [Nguyễn Văn Khang, 1999]. Theo các tác giả này, nếu người học chỉ có kiến thức về ngữ pháp hay kiến thức về các quy tắc ngôn ngữ thì chưa đủ để có thể thực hành giao tiếp một cách có hiệu quả. Muốn đạt được hiệu quả giao tiếp cao, người học ngôn ngữ cần có năng lực tri thức về thế giới (những hiểu biết chung về thế giới), NLNN/NLNP và NL chiến lược hay có sự hiểu biết về những chiến lược giao tiếp cụ thể [Đỗ Bá Quý 2005, 2009]. Cũng có tác giả nhấn mạnh về sự hiện diện của cách tiếp cận giao tiếp từ những năm 70 của thế kỷ trước trong dạy ngoại ngữ như là minh chứng cho quan niệm về cấu trúc của NLGT. Khi việc học ngoại ngữ không chỉ chú trọng đến yêu cầu phải nắm vững các cấu trúc ngữ pháp, mà còn phải chú trọng đến việc đưa những cấu trúc ấy vào hoạt động giao tiếp thì có nghĩa là để đạt được NLGT, trước hết phải có NLNN/NLNP và sau đó mới là khả năng hiện thực hoá NLNN/NLNP ấy vào hoạt động giao tiếp, biến NLNN tiềm

tàng thành những sản phẩm giao tiếp sống động và hiện thực [Dư Ngọc Ngân, 2016]. Như vậy, tác giả đã thể hiện rõ quan niệm rằng NLGT bao hàm NLNN.

1.1.2.2. Nghiên cứu về năng lực ngôn ngữ từ phương diện thực nghiệm

a. Đầu tiên, có thể kể đến những nghiên cứu quan tâm đến thực trạng NLNN của học sinh. Theo hướng này, Hồ Xuân Mai đã nghiên cứu thực trạng NL song ngữ của HS Khmer (Khảo sát ở tỉnh Sóc Trăng và Trà Vinh) và cho thấy NL song ngữ (Việt và Khmer) của HS Khmer bậc THCS và THPT ở Sóc Trăng và Trà Vinh hiện nay chưa tốt, chưa tương ứng với đầu tư của xã hội và mong muốn của gia đình cũng như bản thân các em [Hồ Xuân Mai, 2013, tr. 59-66]. Đáng chú ý là kết quả nghiên cứu cho thấy các em dùng tiếng Việt nhiều hơn tiếng mẹ đẻ và tương ứng là NL tiếng Việt cũng tốt hơn. Tác giả đã chỉ ra một vài nguyên nhân chủ quan và khách quan dẫn đến thực trạng trên đây như nhu cầu được hoà nhập với cộng đồng các HS người Việt (nếu không sử dụng tiếng Việt thì các bạn người Việt không hiểu nên sẽ không hoà nhập được), hay ở trên lớp, trong giờ học, có nhiều nội dung không thể dùng tiếng mẹ đẻ (ở đây là tiếng Khmer) để trao đổi mà phải dùng tiếng Việt, lâu dần thành quen... Một điều đáng chú ý nữa, và cũng là một tín hiệu tốt của một nền giáo dục hiện đại và đang trên con đường hội nhập với thế giới, là thái độ đối với tiếng Anh của HS Khmer rất tích cực, theo đó, các em học khá chăm chỉ và có kết quả học tập khả quan. Nguyên nhân của thực tế này, hầu hết các em đều bộc bạch rằng tiếng Anh sẽ có khả năng cho các em nhiều cơ hội tốt trong tương lai [Hồ Xuân Mai, 2013].

b. Những nghiên cứu tiếp theo có mục tiêu nhằm vào việc phát triển NLNN cho HS các cấp cũng là một hướng bắt đầu được quan tâm. Lê Phương Nga (2013) nghiên cứu về sự phát triển kỹ năng diễn đạt ngôn ngữ nói đối với HS trong lớp song ngữ ở Tiểu học. Theo tác giả, đối với việc dạy và học ngoại ngữ nói chung, tiếng Pháp nói riêng, người ta chú trọng phát triển một cách hài hòa bốn năng lực nghe-nói-đọc-viết bởi cả bốn năng lực này đều cần phải được xem trọng như nhau trong việc thực hành và thể hiện NLGT của mỗi cá nhân người học.

c. Hướng cuối cùng là những nghiên cứu đánh giá NLNN. Về đánh giá NLNN nói chung, Nguyễn Mai Hương (2013) và Phạm Thu Hà (2017) có chung quan điểm rằng cần phải đánh giá theo 4 kỹ năng: nghe-nói- đọc-viết. Vũ Thị Thanh Hương (2013) cũng thực hiện nghiên cứu về năng lực ngoại ngữ nói chung của HS, sinh viên. Tác giả không nhằm vào một ngoại ngữ cụ thể nào, mà điều tra trên diện rộng, với một ngoại ngữ mà các em biết tốt nhất. Khách thể nghiên cứu khá rộng, bao gồm HS, sinh viên ở tất cả các cấp học. Theo tác giả, để tìm hiểu năng lực ngoại ngữ của HS, sinh viên, cần đánh giá bốn kỹ năng cơ bản: nghe-nói-đọc-viết. Như vậy, các tác giả đều đồng tình rằng để đánh giá năng lực ngoại ngữ, dù với đối tượng nào cũng phải dựa vào bốn kỹ năng giao tiếp cơ bản.

Đối với việc đánh giá NL tiếng Việt, Vũ Thị Thanh Hương (2006) cũng cho rằng cần phải rèn luyện cho các em sử dụng tốt cả bốn kỹ năng trên. Và vì vậy, để đánh giá NL tiếng Việt nói riêng, NLNN nói chung, tác giả cho rằng cần dựa vào bốn kỹ năng cơ bản đó. Hoàng Quốc (2015) cũng cho rằng khi đánh giá NLNN, cần đánh giá theo các kỹ năng nghe - nói - đọc - viết.

Như vậy, để đánh giá NLNN, dù là ngôn ngữ nào thì tất cả các tác giả đều cho rằng cần phải dựa trên các năng lực thành phần với các kỹ năng cơ bản là nghe - nói - đọc - viết.

Mặc dù đây là một bức tranh phản ánh chưa thật đầy đủ lịch sử nghiên cứu NLNN nhưng qua những tài liệu mà chúng tôi có thể tiếp cận và vừa trình bày, có thể nói, việc nghiên cứu NLNN nói chung và NL tiếng Việt nói riêng, đặc biệt ở các vùng DTTS là mảng đề tài thu hút được sự quan tâm của giới nghiên cứu. Tuy vậy, do đây vẫn còn là một hướng đi mới, các nền tảng lý thuyết mặc dù đã định hình từ hơn nửa thế kỷ nay trên thế giới nhưng việc vận dụng những nền tảng đó vào việc nghiên cứu thực trạng NLNN, phát triển và đánh giá NLNN ở Việt Nam vẫn mới chỉ là bước đầu. Chúng ta cần đầu tư nhiều thời gian và công sức hơn để nâng cao hiệu quả của những nghiên cứu ấy và đưa các kết quả nghiên cứu vào thực tiễn phát triển NLNN cho người học ở Việt Nam.

1.1.3. Nghiên cứu về năng lực tiếng Việt và năng lực viết tiếng Việt của học sinh dân tộc thiểu số

1.1.3.1. Nghiên cứu về năng lực tiếng Việt của học sinh dân tộc thiểu số

Các nghiên cứu về NL tiếng Việt, NL viết tiếng Việt của HS DTTS theo hướng nghiên cứu thực nghiệm được triển khai theo các cấp học: tiểu học, trung học cơ sở và trung học phổ thông do yêu cầu về chuẩn đầu ra đặc thù cho NL viết ở mỗi cấp là khác nhau. Đây cũng có thể là những khảo sát NL tiếng Việt nói chung, cũng có thể là những nghiên cứu, khảo sát một loại NLGT cụ thể.

Những nghiên cứu về NL tiếng Việt nói chung của HS DTTS có thể thấy trong hình hài của những nghiên cứu tình hình sử dụng tiếng Việt của HS hay nghiên cứu phát triển NL tiếng Việt cho HS.

Hồ Xuân Mai (2019) trong nghiên cứu *Tình hình sử dụng tiếng Việt của học sinh lớp 5 người Stiêng tỉnh Bình Phước hiện nay* đã tiến hành khảo sát 2 kỹ năng đọc và viết của 60 HS DT Stiêng và 60 HS DT Kinh trong cùng một đơn vị thời gian với câu hỏi giống nhau để so sánh NL tiếng Việt của hai đối tượng. Để làm cơ sở đánh giá, tác giả đã dựa vào “Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam” của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành năm 2016 và “Khung tham chiếu trình độ ngoại ngữ chung châu Âu (Common European Framework of Reference-CEFR)”, “American Council on the Teaching of Foreign Languages” (ACTFL) của Mỹ và các Thông tư của Bộ Giáo dục và Đào tạo như: Thông tư 36/TT-BGDĐT, ngày 28/12/2017, Thông tư 30/2014/TT-BGDĐT, ngày 28/8/2014 và Thông tư 22/2016/TT-BGDĐT. Kết quả cho thấy, về *tốc độ viết câu*: HS Stiêng (trung bình 11 câu/ 1 bài/ 30 phút) chậm hơn 2 lần so với HS người Kinh cùng lớp (trung bình 24 câu/ 1 bài/ 30 phút). Tỷ lệ câu viết đúng/ tổng số câu/ 60 bài của HS Stiêng chỉ gần 50%, trong khi đó HS người Kinh đạt gần 99%. Về *khả năng tái hiện (nghe và viết lại-chính tả) và mức độ hiểu nghĩa của từ*, chỉ có 8,3% HS Stiêng viết đúng, đủ còn lại là viết sai. Về *khả năng biến đổi câu* có 10/60 HS Stiêng biến đổi đúng chiếm 16,7% và 55/60 HS người Kinh biến đổi đúng chiếm 91,7%. Từ kết quả này, tác giả đánh giá rằng *HS người Kinh làm tốt hơn các bạn HS Stiêng gần 6 lần*

(2019: 103). Về *khả năng đọc hiểu - diễn đạt*, kết quả cho thấy có 60/60 HS Stiêng (100%) và 22/60 (hơn 30%) HS người Kinh làm sai. Về *khả năng hiểu nghĩa của từ* kết quả có 12/60 HS người Kinh (20%) hiểu được 9 từ; 35 HS hiểu được 5 từ (58,3%); 13 HS hiểu dưới 5 từ (21,7%), 4/60 HS người Stiêng (6,7%) hiểu đúng 4 từ; 44 HS hiểu được 3 từ (73,3%); 12 HS hiểu được 2 từ (20%). Từ các kết quả khảo sát trên, tác giả đã đưa ra nhận xét chung “*tuy cùng lớp nhưng năng lực tiếng Việt của HS lớp 5 người Kinh tốt hơn các bạn HS Stiêng từ 5 lần trở lên, ở tất cả các kĩ năng*” và kết luận “*giáo viên dạy môn tiếng Việt ở những lớp có hai tộc người trở lên gặp rất nhiều khó khăn nhưng không thể giúp san lấp khoảng cách về năng lực giữa các đối tượng*” [Hồ Xuân Mai, 2019, tr. 103]. Đây là một nghiên cứu có thể nói khá toàn diện các mặt biểu hiện của NLNN, tuy nhiên, theo chúng tôi, số lượng mẫu khảo sát quá ít, điều này có thể ảnh hưởng đến tính đại diện của nghiên cứu. Mặt khác, tác giả cũng chưa giải thích được các nguyên nhân vì sao trong cùng một lớp học mà NL tiếng Việt của HS Stiêng lại thấp hơn 5 lần so với HS Kinh ? Tác giả cũng chưa đề cập đến các giải pháp để khắc phục tình trạng trên.

Bùi Thị Luyến (2018) đã nghiên cứu phát triển NL tiếng Việt cho HS Khmer bậc trung học cơ sở ở Trà Vinh. Xuất phát từ nhu cầu cấp thiết của việc phát triển NL tiếng Việt của học sinh Khmer cấp trung học cơ sở trên địa bàn, tác giả đã nghiên cứu và mô tả thực trạng sử dụng tiếng Việt của HS. Cũng như Nguyễn Văn Tăng, Bùi Thị Luyến đã trình bày kết quả khảo sát thực trạng của NL tiếng Việt thông qua miêu tả các loại lỗi mà HS mắc phải trong quá trình viết tiếng Việt như: Lỗi sử dụng sai thanh điệu tiếng Việt và các lỗi chính tả xuất phát từ việc nhầm lẫn các chữ ghi các thành phần âm tiết; lỗi viết hoa tùy tiện; lỗi diễn đạt khi viết cũng như khi nói; lỗi hiểu sai nghĩa của từ dẫn đến diễn đạt thành cụm từ, câu vô nghĩa; lỗi nhầm lẫn cấu trúc ngữ pháp của tiếng Khmer và tiếng Việt ... Tác giả đã đề xuất một số giải pháp phát triển NL tiếng Việt của học sinh Khmer cấp trung học cơ sở (THCS) trên địa bàn tỉnh Trà Vinh như chính sách hỗ trợ của ngành giáo dục, chương trình và SGK, phương pháp giảng dạy... Với nghiên cứu này, tác giả cho rằng *chúng ta sẽ có cái nhìn đúng đắn hơn trong việc giảng dạy môn Ngữ văn cho*

HS Khmer cấp THCS vì thực chất, việc nâng cao NL sử dụng tiếng Việt cho nhóm đối tượng này cũng cấp thiết không kém gì nhóm đối tượng HS tiểu học [Bùi Thị Luyến, 2018, tr. 32].

Đặng Thị Lệ Tâm (2023) đã nghiên cứu về NL tiếng Việt của HS DTTS cấp tiểu học vùng Đông Bắc đã tiến hành khảo sát 168 HS lớp 2 và lớp 4 tại một số trường tiểu học ở Hà Giang, Cao Bằng, Thái Nguyên. Tác giả đã tiến hành khảo sát ở các kĩ năng như: phát âm, đọc, viết, nói và nghe. Kết quả cho thấy về kĩ năng phát âm "một số HS DT khó phát âm các nguyên âm đôi và biến chúng thành các nguyên âm đơn, như uô thành u hoặc ô, ươ thành ư hoặc ơ, iê thành i hoặc ê. Các em thường khó phát âm thanh *ngã* và chuyển sang thanh *sắc* hoặc *nặng*". Về kĩ năng đọc, tác giả nhận định có "nhiều HS đọc không đúng tốc độ, đánh vần chậm". Về kĩ năng viết còn nhiều hạn chế như "chỉ viết được câu đầu trong bài chính tả, nhiều lỗi về phụ âm đầu, vần, thanh điệu... viết không đúng cỡ chữ theo quy định". Về kĩ năng nói và nghe của HS, tác giả đánh giá "rất kém", "100% HS mang lỗi phát âm đặc trưng do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ"... Với nghiên cứu này, tác giả đã đưa ra 6 nguyên nhân cơ bản dẫn đến thực trạng NL ngôn ngữ của HS TH DTTS vùng Đông Bắc còn nhiều hạn chế, đó là: (1) vốn tiếng Việt của HS tiểu học trước khi đến trường còn nhiều hạn chế; (2) không gian, thời gian sử dụng tiếng Việt luôn bị thu hẹp và rút ngắn; (3) tổ chức lớp học chưa phù hợp do một lớp ghép nhiều trình độ khác nhau; (4) khả năng sử dụng tiếng DT của giáo viên hạn chế gây nhiều hiện tượng bất đồng; (5) cách phát âm của giáo viên chưa chuẩn; (6) quá trình học tiếng Việt của HS DT luôn chịu ảnh hưởng từ tiếng mẹ đẻ [Đặng Thị Lệ Tâm, 2023, tr. 62-63].

1.1.3.2. Nghiên cứu về năng lực viết tiếng Việt của HS DTTS

Bên cạnh việc nghiên cứu thực nghiệm về NL tiếng Việt nói chung, nghiên cứu NL viết tiếng Việt của HS DTTS là một hướng được quan tâm hơn cả do vị trí, tầm quan trọng của NL viết với tư cách là một trong 4 NL thành phần của NLGT.

Phan Thái Bích Thủy (2014), trong nghiên cứu về *Năng lực tiếng Việt của học sinh dân tộc Chăm huyện An Phú, tỉnh An Giang* đã tiến hành khảo sát ngẫu nhiên 276 HS dân tộc Chăm từ lớp 3 đến lớp 12 đang học tại các trường TH, THCS, trung

học phổ thông (THPT), trong đó HS tiểu học 150 em, THCS 110 em và THPT 16 em ở 6 trường phổ thông. Đây là một nghiên cứu chung về NLNN ở cả bốn kỹ năng: nghe, nói, đọc, viết. Trong các kỹ năng, tác giả nghiên cứu khá sâu về kỹ năng viết/NL viết. Tác giả đã đánh giá NL viết tiếng Việt của HS DT Chăm và phân tích NL này trên cơ sở cứ liệu thực tiễn là các bài kiểm tra viết và được đánh giá qua khả năng *viết đúng chính tả, sử dụng đúng về mặt từ vựng, viết câu đúng, đảm bảo tính liên kết và mạch lạc của văn bản* trên cơ sở chuyển tải được thông điệp đến người đọc. Các bài kiểm tra của học sinh cũng được thu thập, phân tích và phân loại lỗi theo 3 cấp độ: Lỗi chính tả, lỗi từ vựng, lỗi ngữ pháp (câu, văn bản) [Phan Thái Bích Thủy, 2014, tr. 57- 58]. Tác giả đã khảo sát và phân tích các loại lỗi trên từng cấp học một cách rất cụ thể, thống kê số lượt lỗi và tính trung bình trên mỗi bài. Lỗi chính tả được phân loại thành lỗi thanh điệu, lỗi phụ âm đầu và lỗi vần. Các loại lỗi từ vựng và ngữ pháp cũng được thống kê, phân loại cụ thể theo các cấp. Kết quả cho thấy, về lỗi chính tả, *số lỗi trung bình ở bậc Tiểu học cao hơn so với bậc Trung học. Như vậy, càng lên bậc học cao hơn, học sinh dân tộc Chăm có xu hướng ít mắc lỗi chính tả hơn. Điều này chứng tỏ năng lực viết tiếng Việt của học sinh ở bậc học càng cao sẽ càng tốt hơn* [Phan Thái Bích Thủy, 2014, tr. 59]. Về lỗi từ vựng và ngữ pháp, kết quả cho thấy HS THCS mắc lỗi nhiều nhất. Tác giả đã phân tích những nhân tố ảnh hưởng đến NL tiếng Việt nói chung và năng lực viết tiếng Việt nói riêng của HS DT Chăm, trong đó có 3 nhóm nhân tố chính là nhà trường, vốn NN và thái độ học tập. Tác giả cũng chỉ ra rằng *chương trình giáo dục phổ thông hiện hành chưa phát huy được NL giao tiếp của HS, và không phù hợp với HS DT khi mà tiếng Việt không phải là NN mẹ đẻ của các em, đây là nguyên nhân cơ bản khiến cho NL tiếng Việt của HS DT Chăm huyện An Phú hiện nay chưa tốt* [Phan Thái Bích Thủy, 2014, tr. 98 - 99]. Mặc dù thu được một số kết quả quan trọng nhưng tác giả mới chỉ dừng lại ở việc khảo sát đơn thuần trên một số mẫu được lấy ngẫu nhiên. Tác giả chưa đưa ra được một tiêu chuẩn, tiêu chí cụ thể nào của từng khối lớp để trên cơ sở đó sẽ đánh giá tổng quan về thực trạng năng lực viết tiếng Việt của HS DT Chăm tại huyện An Phú.

Nguyễn Thị Thu Thủy (2017) nghiên cứu thực trạng NL viết của HS DTTS cấp tiểu học khu vực Tây Bắc dựa trên lựa chọn ngẫu nhiên 725 bài kiểm tra của học sinh DTTS ở 6 trường tiểu học thuộc 4 tỉnh: Lào Cai, Hòa Bình, Điện Biên, Sơn La. Tác giả khảo sát NL viết chính tả của 140 HS lớp 1; NL viết chính tả và viết đoạn văn ngắn của 143 HS lớp 2, 147 HS lớp 3; NL viết chính tả và viết bài văn của 150 HS lớp 4, 145 HS lớp 5. Kết quả khảo sát được miêu tả rất cụ thể theo từng tiêu chí đánh giá như tư thế viết, cách cầm bút, đặt vở,...; cách viết các loại chữ thường, các loại dấu; cách dùng từ, viết câu; lựa chọn nội dung viết, bố cục của đoạn văn,... ở các khối lớp từ lớp 1 đến lớp 5. Trên cơ sở kết quả khảo sát, tác giả đã nhận định *năng lực viết của học sinh dân tộc thiểu số bậc tiểu học khu vực Tây Bắc còn nhiều hạn chế. Phần chép chính tả, học sinh ở các lớp 3,4,5 mắc lỗi ít hơn nhưng phần viết văn lại mắc lỗi nhiều hơn. Điều này cho thấy, khi được giao tiếp và viết càng nhiều, học sinh nhận biết được âm và chữ viết càng tốt hơn. Nhưng các em vẫn gặp khó khăn khi phải viết các đoạn văn, bài văn dài. Mà nguyên nhân chính là do khả năng huy động vốn từ và diễn đạt của các em còn rất hạn chế* [Nguyễn Thị Thu Thủy, 2017, tr. 29].

Đây là một khảo sát khá công phu, trên một phạm vi rộng (4 tỉnh Tây Bắc), tuy nhiên mỗi tỉnh số lượng HS được khảo sát còn hạn chế. Chẳng hạn, cả tỉnh Điện Biên chỉ thực hiện khảo sát ở một trường học với số ít HS (Trường Tiểu học Mường Nhà thuộc huyện Điện Biên) nên những kết luận chung về NL viết tiếng Việt của cả tỉnh Điện Biên có thể chưa mang tính đại diện.

Nguyễn Thị Tâm (2022) trong đề tài nghiên cứu về NL viết tiếng Việt của HS trường THPT tại tỉnh Sơn La đã tiến hành khảo sát về thực trạng dạy học viết tiếng Việt ở trường THPT Tô Hiệu với 127 HS lớp 10, 11, 12, trong đó có 94 HS DTTS. Tác giả đã tiến hành khảo sát trên cứ liệu từ những bài làm văn của HS, kết hợp với việc sử dụng phiếu hỏi và phỏng vấn sâu 12 giáo viên ngữ văn của nhà trường. Qua kết quả khảo sát từ ngữ liệu bài viết của HS, tác giả đã kết luận *đa số học sinh đều mắc phải những lỗi viết trên cả 3 phương diện: chính tả - từ ngữ; câu và văn bản. Về phương diện chữ viết, tác giả đã chỉ ra hiện tượng nhầm lẫn về mặt chính tả; về*

phương diện từ vựng có sự lặp từ, thừa từ trong bài viết; về phương diện câu có sự xuất hiện những câu văn dài, ngắt nghỉ không đúng chỗ, sai về phong cách; về phương diện văn bản bài văn lộn xộn, không mạch lạc [Nguyễn Thị Tâm, 2022, tr. 54-55]. Từ những thực trạng này, tác giả đã đưa ra một số nhân tố chủ quan, khách quan ảnh hưởng đến NL viết tiếng Việt của HS như *HS phát âm không chuẩn chính âm tiếng Việt, không phân biệt được ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết, ảnh hưởng của ngôn ngữ mạng, môi trường giao tiếp* [tr. 56-65]. Trên cơ sở những nguyên nhân cho rằng đã ảnh hưởng đến NL viết của HS, tác giả đã đề xuất một số biện pháp góp phần nâng cao NL viết tiếng Việt của HS THPT như: *rèn luyện các kỹ năng ngôn ngữ; giúp HS nhận biết được sự khác biệt giữa ngôn ngữ nói và viết; rèn kỹ năng nói- viết, tăng cường hệ thống bài tập và các hoạt động bổ trợ; tăng cường chữa lỗi, kiểm tra, đánh giá quá trình phát triển ngôn ngữ gắn với đặc điểm của HS.*

Một phạm vi nghiên cứu khác liên quan đến NL viết của HS là những nghiên cứu về lỗi chính tả - một loại sản phẩm đặc thù của ngôn ngữ viết. Ở phạm vi này, Trần Thị Kim Hoa (2010) đã khảo sát lỗi chính tả và dùng từ tiếng Việt của HS Tày, Nùng trường phổ thông vùng cao Việt Bắc. Tác giả đã tiến hành khảo sát 712 bài viết học kì I môn Văn của học sinh DT Tày, Nùng từ lớp 10 đến lớp 12 và phân tích các loại lỗi theo từng lớp học một cách rất cụ thể. Thống kê về lỗi chính tả, tác giả đã có những so sánh cụ thể giữa các khối. Trong ba khối lớp đã khảo sát thì tỉ lệ mắc lỗi của học sinh khối 10 là cao nhất (40,37%), tiếp đến là khối 11 (33,73%), và thứ ba là khối 12 (25,89%). [Trần Thị Kim Hoa, 2010, tr. 26]. Tác giả đưa ra hai nguyên nhân dẫn đến việc HS DT Tày, Nùng viết sai chính tả đó là: (1) *do hiện tượng giao thoa ngôn ngữ; (2) học sinh viết chữ cẩu thả, chưa nắm vững đặc điểm chữ viết cùng các quy tắc chính tả tiếng Việt* [Trần Thị Kim Hoa, 2010, tr. 40]. Kết quả khảo sát về lỗi dùng từ cho thấy HS thường mắc 5 kiểu lỗi cơ bản như: Lỗi dùng sai ý nghĩa của từ; lỗi dùng từ sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa; lỗi dùng từ sai phong cách; lỗi dùng từ khả năng kết hợp từ. Tỉ lệ mắc các lỗi này giảm dần từ lớp 10 đến lớp 12. Từ kết quả này, tác giả đã nhận định: *Điều này cho thấy càng lên các lớp học cao hơn thì tỉ lệ mắc lỗi sử dụng từ ngữ của học sinh càng thấp đi. Điều*

đó chứng tỏ năng lực sử dụng tiếng Việt nói chung, sử dụng từ ngữ tiếng Việt nói riêng của học sinh Tày, Nùng đã được nâng cao ở các lớp cuối cấp trước khi tốt nghiệp chương trình THPT [Trần Thị Kim Hoa, 2010, tr. 42].

Trên đây là một số nghiên cứu NL viết tiếng Việt của HS DTTS. Các kết quả chung cho thấy một bức tranh không mấy lạc quan. Các nghiên cứu chủ yếu cho thấy thực trạng chứ chưa đề xuất được những giải pháp hiệu quả để cải thiện NL này. Kết quả cho thấy việc học tiếng Việt nói chung, học viết tiếng Việt nói riêng của HS DTTS vẫn là điều cần có sự quan tâm của các cấp, nhất là ngành giáo dục.

1.1.3.3. Nghiên cứu về giáo dục ngôn ngữ và tình hình sử dụng ngôn ngữ ở các vùng dân tộc thiểu số tại Việt Nam

Đây là phạm vi được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm lâu nay. Tác giả Trần Trí Dõi đã có 2 nghiên cứu về “Thực trạng giáo dục ngôn ngữ ở vùng dân tộc miền núi một số tỉnh của Việt Nam” (1999) và “Thực trạng giáo dục ngôn ngữ ở vùng dân tộc miền núi ba tỉnh phía Bắc Việt Nam: Những kiến nghị và giải pháp” (2004). Cùng phạm vi này là hàng loạt các đề tài, dự án đã được thực hiện của các tác giả Nguyễn Văn Khang (2007, 2009, 2012), Đoàn Văn Phúc (2010, 2012, 2013, 2014), Phan Lương Hùng (2013), Vũ Kim Bảng (2013), Nguyễn Đức Tồn (2013)... [Dẫn theo Nguyễn Văn Khang, 2023, tr. 28-29]

Ở đây, chúng tôi muốn đi sâu hơn về hai nghiên cứu gần đây, vẫn còn đang nóng hổi tính thời sự. Thứ nhất, đó là công trình “Nghiên cứu về giáo dục ngôn ngữ ở vùng DTTS Việt Nam - từ lý luận và thực tiễn đến cơ chế chính sách” của Nguyễn Đức Tồn - Vũ Thị Sao Chi (đồng chủ biên) (2022). Nghiên cứu đã phác thảo một cách có hệ thống thực trạng hoạt động giáo dục ngôn ngữ ở vùng DTTS Việt Nam theo 3 đối tượng chính: dạy học ngôn ngữ DTTS, dạy học tiếng Việt và dạy học ngoại ngữ. Từ những kết quả thu được, nghiên cứu đã đánh giá hiện trạng và những kết quả tích cực của giáo dục ngôn ngữ ở các vùng DTTS Việt Nam làm cơ sở cho những kiến nghị, đề xuất liên quan đến hoạt động giáo dục ngôn ngữ ở vùng DTTS của Việt Nam hiện nay và đưa ra những kiến nghị về hoạt động này. Có những kiến nghị cho vùng DTTS nói chung và có những kiến nghị đặc thù cho từng vùng cụ thể,

có những kiến nghị ở tầm vĩ mô và những kiến nghị ở tầm vi mô. Có những kiến nghị rất đáng được các cấp có thẩm quyền quan tâm một cách nghiêm túc như *cần triệt để, nghiêm túc bảo đảm và thực hiện quyền bình đẳng giữa các ngôn ngữ của các dân tộc ở Việt Nam; Tiếng Việt vừa là môn học bắt buộc, vừa là phương tiện dạy học chính thức trong tất cả các cơ sở giáo dục trên toàn quốc; Tiếng dân tộc thiểu số là môn học tự chọn hoặc bắt buộc tùy theo đối tượng người học (xét theo địa bàn cư trú và mục đích đào tạo); không nên triển khai dạy học chữ viết tiếng dân tộc thiểu số ở những năm đầu cấp tiểu học, việc triển khai thời lượng chương trình dạy học tiếng dân tộc thiểu số trong trường phổ thông kéo dài suốt 12 năm ở cả 3 cấp học sẽ dẫn đến tình trạng ô mòm và vượt quá điều kiện hiện có của ngành giáo dục, ...* (Nguyễn Đức Tồn - Vũ Thị Sao Chi, 2022).

Ở phạm vi này, tác giả Nguyễn Văn Khang năm 2023 cũng đã có một nghiên cứu chuyên sâu về tình hình sử dụng ngôn ngữ tại 6 vùng dân tộc thiểu số ở Việt Nam. Nghiên cứu đã phác thảo một cách có hệ thống (chưa từng có từ trước tới nay) tình hình sử dụng ngôn ngữ ở 6 vùng DTTS ở Việt Nam: vùng Đông Bắc, vùng Tây Bắc, vùng duyên hải miền Trung, vùng Tây Nguyên, vùng Đông Nam Bộ và vùng Tây Nam Bộ. Chưa bao giờ, hiện trạng đa ngữ, tình hình sử dụng ngôn ngữ, hệ quả của trạng thái đa ngữ và thái độ đối với việc sử dụng ngôn ngữ ở các vùng DTTS Việt Nam được nhận diện, mô tả, phân tích và bàn luận một cách có hệ thống, có qui mô (cả bề rộng lẫn chiều sâu) như ở nghiên cứu này. Nghiên cứu đã đánh giá tổng quát về cảnh huống ngôn ngữ và tình hình sử dụng ngôn ngữ ở các vùng DTTS Việt Nam thông qua phân tích, đánh giá thực trạng cảnh huống ngôn ngữ và tình hình sử dụng ngôn ngữ, phân tích, đánh giá những nhân tố tác động đến cảnh huống ngôn ngữ và tình hình sử dụng ngôn ngữ. Với cơ sở dữ liệu rất lớn đó, tác giả đã dự báo về cảnh huống ngôn ngữ và tình hình sử dụng ngôn ngữ ở các vùng DTTS Việt Nam trong thời gian sắp tới và đưa ra những đề xuất, kiến nghị nhằm hoàn thiện chính sách ngôn ngữ - dân tộc góp phần phát triển bền vững vùng DTTS (Nguyễn Văn Khang, 2023).

Đây là những công trình nghiên cứu mang tính thời sự về ngôn ngữ ở vùng DTTS, không chỉ cung cấp cái nhìn toàn diện về thực trạng ngôn ngữ ở các vùng DTTS mà còn đóng góp quan trọng trong việc định hình các chính sách ngôn ngữ trong tương lai.

1.1.4. Nghiên cứu về năng lực tiếng Việt của học sinh dân tộc Thái

Ở bậc trung học cơ sở, Nguyễn Văn Tăng (2016) đã khảo sát NL viết của HS ở cấp học này thông qua cái nhìn từ chiều ngược lại, nghĩa là tác giả không đặt ra câu hỏi “HS đã viết được những gì?” mà đặt ra câu hỏi “HS đã mắc những lỗi gì trong quá trình học viết?” thông qua nghiên cứu về *Lỗi chính tả tiếng Việt của học sinh dân tộc Thái bậc THCS tại huyện Điện Biên Đông, tỉnh Điện Biên*. Tác giả đã tiến hành khảo sát lỗi chính tả qua 662 bài kiểm tra học kì I môn Ngữ văn và 658 phiếu nghe - viết chính tả của học sinh từ lớp 6 đến lớp 9 DT Thái tại 3 trường: THCS Thị Trấn, THCS Na Son và THCS Luân Giới thuộc huyện Điện Biên Đông, tỉnh Điện Biên. Kết quả khảo sát giúp tác giả chỉ ra rằng *trong các loại lỗi chính tả tiếng Việt thì học sinh Thái mắc lỗi nhiều ở phần phụ âm đầu, sau đó đến các lỗi về thanh điệu, còn lỗi về phần vần và lỗi viết hoa chiếm số lượng ít hơn*. Xét theo vùng địa lý HS ở vùng sâu, xa trung tâm huyện thì mắc lỗi chính tả nhiều hơn [Nguyễn Văn Tăng, 2016, tr. 66]. Tác giả cũng đã phân tích và chỉ ra có nhiều nguyên nhân cả khách quan, chủ quan dẫn đến thực trạng trên, trong đó nguyên nhân quan trọng là *điều kiện địa lí và hoàn cảnh gia đình, cụ thể học sinh THCS Thị Trấn ở trung tâm huyện, trường đa số là con em cán bộ, hộ nghèo ít, nên kết quả cho thấy việc giao tiếp và phát âm về ngôn ngữ tiếng Việt chuẩn mực hơn. Trường THCS Na Son ở gần vùng thuận lợi sẽ có cơ hội tiếp cận hơn nên việc phát âm và viết sai chính tả cũng giảm. Trường THCS Luân Giới học sinh ở xa trung tâm huyện (100% là dân tộc Thái), hầu như các em chỉ giao tiếp với một dân tộc của mình nên cơ hội để các em tiếp xúc và sử dụng phát âm về ngôn ngữ hạn chế nên lỗi sai về chính tả nhiều hơn* [Nguyễn Văn Tăng, 2016, tr. 66]. Từ việc phân tích các nguyên nhân, tác giả đã đề xuất một số biện pháp chữa lỗi chính tả tiếng Việt cho HS DT Thái tại huyện Điện Biên Đông. Tuy nhiên, nghiên cứu mới dừng lại ở việc khảo sát lỗi chính tả

thông qua bài kiểm tra học kì và viết chính tả của HS dựa trên tiêu chí *chuẩn chính tả* để đánh giá nên chưa đủ cơ sở để đánh giá được NL viết tiếng Việt của HS DT Thái THCS tại huyện Điện Biên Đông một cách chính xác, khoa học.

Ở bậc THPT, Trần Chiến Thắng (2017) cũng giống như Nguyễn Văn Tăng (2016) đặt ra câu hỏi “HS đã mắc những lỗi gì trong quá trình viết tiếng Việt?” bằng cách khảo sát lỗi chính tả của 100 HS DT Thái tại huyện Sông Mã, tỉnh Sơn La thông qua ngữ liệu là các bài viết văn, bài kiểm tra. Qua kết quả khảo sát, tác giả nhận thấy tỉ lệ *HS mắc lỗi chính tả rất cao, đặc biệt là lỗi về phụ âm đầu, thanh sắc/ngã. Học sinh dân tộc Thái sinh sống ở vùng I mắc lỗi chính tả ít hơn các vùng khác. Vùng I có số em mắc lỗi là 28/36 học sinh, chiếm 77,77%; trong khi học sinh dân tộc Thái ở vùng II mắc lỗi là 29/39 em, chiếm 74,4%; còn ở vùng III số em mắc lỗi là 22/25 em, chiếm 88% học sinh. Nếu xét theo lớp thì học sinh học lớp cao hơn mắc lỗi cũng ít hơn.* Từ kết quả này, tác giả khẳng định rằng *có sự khác biệt về mắc lỗi giữa các vùng trong việc học tiếng Việt của các em học sinh dân tộc Thái.* Việc này đồng nghĩa với HS DT Thái thuộc các bản đặc biệt khó khăn, những bản thuộc vùng sâu, vùng cao là những em sinh sống ở vùng có điều kiện môi trường ít được tiếp xúc với tiếng Việt. Cho nên, việc giao tiếp bằng tiếng Việt của các em gặp nhiều khó khăn [Trần Chiến Thắng, 2017, tr. 34-36]. Từ kết quả khảo sát thực tế, tác giả đã chỉ ra các nguyên nhân khách quan, chủ quan ảnh hưởng đến việc viết sai chính tả của HS và từ đó đã đề xuất một số cách chữa lỗi chính tả cho HS. Tuy nhiên nghiên cứu này mới chỉ dừng lại ở việc khảo sát lỗi chính tả cho HS ở một trường học của một huyện cụ thể nên phạm vi còn hẹp. Tác giả cũng chưa chỉ ra những lỗi chính tả đặc trưng mà chỉ HS DT Thái mắc phải, HS DT khác không mắc (trong khi đó tác giả có khảo sát cả 33 HS DT Mông cùng trường). Như vậy, tác giả cũng chưa thể đưa ra một kết quả chung về NL tiếng Việt của HS DT Thái THPT đang ở mức độ nào?

Những công trình được chúng tôi vừa điếm qua đã cho thấy một phần thực trạng về NL viết tiếng Việt với tư cách là L2 của HS DT Thái hiện nay tại một số địa phương. Tuy nhiên, các nghiên cứu trên chủ yếu chỉ dừng lại ở việc khảo sát lỗi

viết, đặc biệt là viết chính tả chứ chưa cho ra được một bức tranh toàn cảnh về NL chuyên biệt này. Có thể nói, cho đến nay, chưa có một nghiên cứu nào có hệ thống về NL viết tiếng Việt của HS DTTS nói chung, HS DT Thái nói riêng. Tuy vậy, dù thế nào, đây cũng là những tài liệu hữu ích để chúng tôi tham khảo khi xây dựng Bộ công cụ đánh giá NL viết tiếng Việt của HS tiểu học DT Thái tại tỉnh Điện Biên trong luận án của mình.

1.2. Cơ sở lý thuyết

1.2.1. Một số khái niệm cơ bản liên quan đến năng lực ngôn ngữ

1.2.1.1. Khái niệm “năng lực”

Thuật ngữ "năng lực" (competency) có nguồn gốc tiếng Latinh "competentia" (gặp gỡ). Từ xưa đến nay, NL được hiểu ở nhiều góc độ khác nhau. John Erpenbeck cho rằng: "Năng lực được tri thức làm cơ sở, được sử dụng như khả năng, được quy định bởi giá trị, được tăng cường qua kinh nghiệm và được hiện thực hóa qua ý chí" [Bernd Meier - Nguyễn Văn Cường, 2019, tr. 67]. Như vậy, theo tác giả này, NL được xây dựng trên cơ sở của kiến thức, kỹ năng, tư duy và giá trị. Những yếu tố này tạo nên một bộ kỹ năng và kinh nghiệm cần thiết để thực hiện các hoạt động, nhiệm vụ hoặc công việc cụ thể. NL không chỉ đơn thuần là một tài sản mà còn là một khả năng sử dụng tài sản đó một cách hiệu quả. Việc sử dụng NL phải được xác định bởi giá trị, nghĩa là nó phải phù hợp với mục đích và mục tiêu của hoạt động hoặc công việc cụ thể.

Không hoàn toàn giống như John Erpenbeck, Weinert cho rằng: "Năng lực là những khả năng nhận thức và kỹ năng vốn có hoặc học được của cá thể nhằm giải quyết các vấn đề xác định, cũng như sự sẵn sàng về động cơ, ý chí, ý thức xã hội và khả năng vận dụng các cách giải quyết vấn đề trong những tình huống thay đổi một cách thành công và có trách nhiệm" [Bernd Meier - Nguyễn Văn Cường, 2019, tr. 67]. Như vậy, NL được xác định là một tập hợp các khả năng nhận thức và kỹ năng, bao gồm những kỹ năng được học và những kỹ năng có sẵn, nhằm giải quyết các vấn đề xác định.

UNESCO lại đưa ra khái niệm theo khía cạnh NL là khả năng cá nhân: "Năng lực như là khả năng của một cá nhân để sử dụng các kỹ năng, kiến thức, tư duy và

giá trị của mình để đáp ứng các thách thức và cơ hội trong cuộc sống” [dẫn theo Bùi Mạnh Hùng, 2015]. Theo khái niệm này, NL không chỉ bao gồm kỹ năng và kiến thức chuyên môn, mà còn bao hàm các kỹ năng mềm như tư duy logic, tư duy sáng tạo, khả năng làm việc nhóm, khả năng giải quyết vấn đề, khả năng thích nghi với thay đổi, sự tự tin và khả năng thích ứng với các văn hóa khác nhau.

Theo chương trình GDPT 2018 cho rằng: “NL là thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tố chất sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện, cho phép con người huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí,... thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể” [CTGDPT, 2018, tr. 37]. Điểm nổi bật trong quan niệm này, NL được coi là một thuộc tính cá nhân, có nghĩa nó là một đặc điểm tồn tại trong mỗi người và không thể chuyển giao hay đánh giá bằng cách so sánh với người khác. Tuy nhiên, NL có thể được phát triển thông qua quá trình học tập, rèn luyện, và sử dụng các tố chất sẵn có của mình. NL bao gồm cả các yếu tố bên ngoài như kiến thức và kỹ năng, cũng như các yếu tố bên trong như hứng thú, niềm tin và ý chí.

1.2.1.2. Phân biệt “*năng lực*” và “*kỹ năng*”

Chúng tôi thấy cần thiết phải làm rõ về sự phân biệt giữa *năng lực* và *kỹ năng* bởi khi tiếp cận những nghiên cứu đi trước, chúng tôi thấy sự phân biệt giữa hai khái niệm này chưa thật rõ ràng. Các tác giả gọi *năng lực đọc*, *năng lực viết* khi khảo sát những năng lực này nhưng lại dùng các *kỹ năng ngôn ngữ* nghe-nói-đọc-viết khi cho rằng *năng lực ngôn ngữ* của HS thể hiện qua các *kỹ năng ngôn ngữ* nghe-nói-đọc-viết [Nguyễn Mai Hương, 2013; Phạm Thu Hà, 2017; Vũ Thị Thanh Hương, 2013; Hoàng Quốc, 2015...]. Căn cứ vào định nghĩa *năng lực* của chương trình GDPT 2018 trên đây, chúng tôi hiểu rằng năng lực là một khái niệm bao trùm, nó “bao gồm cả các yếu tố bên ngoài như kiến thức và kỹ năng, cũng như các yếu tố bên trong như hứng thú, niềm tin và ý chí”. Như vậy, năng lực rộng hơn kỹ năng, kỹ năng nằm trong năng lực. Bên trong năng lực, ngoài kỹ năng còn có các yếu tố khác như kiến thức, hứng thú, niềm tin và ý chí. Và như vậy, năng lực viết mà chúng tôi

ngiên cứu không chỉ là kỹ năng viết đơn thuần, nó còn bao gồm cả những kiến thức về tiếng Việt thể hiện qua việc viết đúng (cả hình thức và ngữ nghĩa) thực hiện đúng những yêu cầu cần đạt (chuẩn đầu ra) về năng lực viết của chương trình.

Các khái niệm vừa trình bày ở trên cho thấy, NL cần được nhìn nhận ở cả hai khía cạnh là tiềm năng và hiện thực. Cách hiểu này đã được nhiều tác giả lấy làm cơ sở cho những nghiên cứu đánh giá về NL. Tuy nhiên, trong nghiên cứu này, chúng tôi đi theo quan niệm của các nhà giáo dục học, những người đã xây dựng, thiết kế CTGDPT 2018 để làm cơ sở xây dựng bộ công cụ đánh giá NL tiếng Việt nói chung, NL viết tiếng Việt nói riêng cho phù hợp với đối tượng là HS DT Thái cấp Tiểu học ở tỉnh Điện Biên.

1.2.1.3. Khái niệm “năng lực ngôn ngữ” (NLNN)

Vào năm 1965, Noam Chomsky trong công trình *Những khía cạnh của lý thuyết cú pháp* (*Aspects of the theory of syntax*) đã đưa ra hai khái niệm *năng lực ngôn ngữ/ ngữ năng* (*language competence*) và *sự thể hiện ngôn ngữ/ ngữ thi* (*language performance*). Với tư cách vừa là nhà ngôn ngữ học, vừa là nhà triết học và logic học, ông cho rằng, *năng lực ngôn ngữ* liên quan đến sự hiểu biết của người nói và người nghe về cái ngôn ngữ mà họ dùng để giao tiếp với nhau. Ngược lại, *sự thể hiện ngôn ngữ* hay *ngữ thi* thì liên quan đến việc sử dụng ngôn ngữ trong những tình huống giao tiếp cụ thể [Chomsky, 1965]. Các khái niệm *năng lực ngôn ngữ* và *sự thể hiện ngôn ngữ* của ông được nhiều nhà ngôn ngữ học sau đó sử dụng. Tuy nhiên, điều đáng nói ở đây là những hạn chế của Chomsky khi ông chú trọng quá mức vào khả năng hiểu và vận dụng đúng ngữ pháp mà bỏ qua *chiều kích dụng pháp* của ngôn ngữ [Lesenciuc & Codreanu, 2012]. Theo đó, ông coi NLNN là cái có thể nắm bắt và có thể hiểu được còn *sự thể hiện ngôn ngữ* là cái không thể nắm bắt. Theo ông, con người chỉ có thể hiểu được NLNN chứ không thể làm được như vậy với *sự thể hiện ngôn ngữ* [Chomsky, 1965]. Điều này đã hạn chế rất nhiều khía cạnh thú vị của sự hành chức khi ngôn ngữ được sử dụng trong những tình huống giao tiếp cụ thể, hàng ngày [Trịnh Cẩm Lan, 2006]. Với quan điểm về sự đối lập giữa NLNN và *sự thể hiện ngôn ngữ*, ngôn ngữ học thế giới lại một lần nữa thấy

thấp thoáng đâu đó hình bóng của F. de. Saussure với đối lập *ngôn ngữ - lời nói* và quan điểm cho rằng *chỉ có ngôn ngữ mới là đối tượng duy nhất, chân chính của ngôn ngữ học, còn lời nói chỉ là một thực thể tâm lý cá nhân hỗn độn không bao giờ có thể trở thành đối tượng của ngôn ngữ học* [F. de. Saussure, 1973].

1.2.1.4. Khái niệm “*năng lực giao tiếp*”

Trong số rất nhiều nhà nghiên cứu đi ngược lại với Chomsky ở quan điểm cho rằng ngôn ngữ học không chỉ nghiên cứu được NLNN mà còn nghiên cứu cả *sự thể hiện ngôn ngữ* có Dell Hymes. Theo Hymes, ngôn ngữ học có thể và phải nghiên cứu cả ngôn ngữ trong quá trình hành chức của nó, nghĩa là phải nghiên cứu những gì mà cả Saussure lẫn Chomsky cho rằng không nghiên cứu được. Theo đó, Hymes đã đưa ra một khái niệm mới có khả năng bao trùm lên cả khái niệm NLNN, và cũng bao trùm lên cả những địa hạt mà Saussure gọi là *lời nói* và Chomsky gọi là *sự thể hiện ngôn ngữ* - đó là khái niệm *Năng lực giao tiếp*. Hymes đã định nghĩa “*Năng lực giao tiếp (communicative competence) là tri thức về những quy luật trừu tượng của ngôn ngữ để tạo ra những sự tương ứng âm thanh, ý nghĩa với hình thái ngôn ngữ và khả năng sử dụng những sự tương ứng đó một cách phù hợp ở các bình diện văn hóa và xã hội*”. Nói cách khác, theo Hymes, năng lực giao tiếp, ngoài *năng lực phát âm, hiểu vốn từ, dùng đúng những quy tắc ngữ pháp* còn là *năng lực sử dụng ngôn từ thích hợp trong những cảnh huống giao tiếp cụ thể*.

Có thể nói, Hymes là người đi đầu trong việc đưa ra khái niệm và cách hiểu về *năng lực giao tiếp* mà cho đến tận bây giờ, sau bao nhiêu thăng trầm, biến đổi, cách tân của ngôn ngữ học hiện đại thì nội hàm, phạm vi và những ứng dụng của khái niệm này dường như chưa bao giờ gây tranh cãi. Các học giả đời sau trên cơ sở đó đã mở rộng, bổ sung thêm nhưng người ta chỉ có thể bổ sung chứ không thể và chưa ai có thể bác bỏ. Nói như vậy để thấy vai trò của Hymes với tư cách là người đặt nền móng cho khái niệm NLGT và cách hiểu đúng đắn về khái niệm ấy. Đó là lý do mà ở hai khái niệm này, chúng tôi không trình bày theo cách thông thường là đưa ra nhiều cách hiểu, bàn luận về những cách hiểu đó rồi đi đến chấp nhận, hoặc bổ sung, hoặc xây dựng một cách hiểu cho luận án.

1.2.1.5. Sự thành thạo ngôn ngữ (language proficiency)

Tất cả những gì thuộc về NLGT của một người đều sẽ được thể hiện ra thông qua sự thành thạo ngôn ngữ (language proficiency). Mức độ thành thạo được đo bằng các NL tiếp thụ và sản sinh ngôn ngữ. Đến lượt mình, tiếp thụ và sản sinh ngôn ngữ lại được thể hiện qua bốn kỹ năng cụ thể là đọc, viết, nói và nghe. Nghe và đọc được coi là thuộc về NL tiếp thụ, còn thuộc về NL sản sinh là nói và viết [Ludo Verhoeven & John De Jong, 1992].

Để đánh giá mức độ thành thạo ngôn ngữ, ngay từ năm 1961, Carroll đã liệt kê 10 phạm vi chuyên môn của NLNN cần được xem xét trong việc xây dựng các tiêu chuẩn đánh giá mức độ thành thạo ngôn ngữ (bao gồm cả L1 và L2). Hai phạm vi đầu tiên đại diện cho kiến thức ngôn ngữ: (1) kiến thức về cấu trúc/ ngữ pháp và (2) kiến thức về từ vựng. Nhóm các phạm vi thứ hai có thể được hiểu là các phạm vi liên quan đến bốn kỹ năng ngôn ngữ: (3) phân biệt âm thanh lời nói bằng thính giác (nghe), (4) tạo ra âm thanh lời nói bằng miệng (nói), (5) đọc kỹ thuật (chuyển đổi ký hiệu thành âm thanh, tức đọc), và (6) kỹ thuật viết (chuyển đổi âm thanh thành ký hiệu, tức viết). Nhóm còn lại đại diện cho phạm vi tích hợp bốn kỹ năng ngôn ngữ, đó là: (7) tốc độ và độ chính xác của việc nghe hiểu, (8) tốc độ và chất lượng nói, (9) tỷ lệ và độ chính xác của việc đọc hiểu, và (10) tỷ lệ và độ chính xác của bài viết [Dẫn theo Ludo Verhoeven & John De Jong, 1992].

Như vậy, để xác định NLGT của một người, người ta sẽ đánh giá thông qua các NL tiếp thụ và sản sinh ngôn ngữ cơ bản là đọc, viết, nói và nghe. Luận án khảo sát NL viết tiếng Việt của học sinh tiểu học dân tộc Thái nghĩa là sẽ khảo sát một trong hai NL sản sinh ngôn ngữ theo cách hiểu trên đây.

1.2.2. Năng lực tiếng Việt và năng lực viết tiếng Việt

1.2.2.1. Năng lực tiếng Việt của học sinh tiểu học

Theo CTGDPT 2018, Ngữ văn là môn học thuộc lĩnh vực Giáo dục ngôn ngữ và văn học, được học từ lớp 1 đến lớp 12. Ở cấp tiểu học, môn học này có tên là Tiếng Việt; ở cấp trung học cơ sở và cấp trung học phổ thông có tên là Ngữ văn.

Năng lực tiếng Việt của học sinh tiểu học là khả năng sử dụng tiếng Việt một cách hiệu quả trong các hoạt động nghe, nói, đọc, viết nhằm giao tiếp, tư duy và học tập. Đây là một phần quan trọng trong chương trình giáo dục tiểu học, giúp học sinh phát triển tư duy ngôn ngữ, kỹ năng giao tiếp và khả năng tiếp thu tri thức.

NL tiếng Việt của học sinh tiểu học gồm 4 thành tố chính:

(1) NL **nghe** là NL hiểu và phản hồi đúng với thông tin nghe được từ giáo viên, bạn bè hoặc các nguồn khác. NL này đòi hỏi HS có khả năng nghe hiểu và hiểu nghĩa các văn bản, thông điệp, câu chuyện và lời nói tiếng Việt thông qua nghe và tương tác;

(2) NL **nói** là NL diễn đạt ý tưởng, cảm xúc, suy nghĩ bằng lời nói rõ ràng, mạch lạc và phù hợp với ngữ cảnh;

(3) NL **đọc** là NL nhận diện chữ, hiểu nghĩa từ, câu, đoạn văn, đòi hỏi HS có khả năng đọc hiểu, đọc lưu loát và hiểu được nội dung và thông điệp của văn bản;

(4) NL **viết** là NL diễn đạt ý tưởng bằng chữ viết một cách chính xác, có cấu trúc chặt chẽ và phù hợp với mục đích giao tiếp. Để đạt được NL này, HS cần phải viết đúng chính tả (nhìn - chép, nghe-viết), ngữ pháp; viết được một số câu, đoạn, bài văn ngắn (chủ yếu là bài văn kể chuyện và miêu tả) [CTGDPT 2018, tr. 5].

Ngoài ra, năng lực tiếng Việt còn bao gồm khả năng sử dụng từ ngữ, ngữ pháp, phong cách diễn đạt phù hợp với từng tình huống cụ thể.

Theo CTGDPT 2018, năng lực tiếng Việt của học sinh được phát triển theo từng cấp độ:

- **Lớp 1 - 2:** Học sinh học cách nhận diện chữ cái, phát âm đúng, hiểu nghĩa cơ bản của từ và câu, biết viết câu đơn giản.

- **Lớp 3 - 4:** Học sinh mở rộng vốn từ, đọc hiểu văn bản dài hơn, biết cách diễn đạt ý tưởng rõ ràng hơn qua nói và viết.

- **Lớp 5:** Học sinh có thể đọc - hiểu nhiều loại văn bản, diễn đạt ý tưởng một cách phong phú và sáng tạo hơn trong nói và viết.

Như vậy, năng lực tiếng Việt là nền tảng quan trọng giúp học sinh tiểu học phát triển toàn diện về ngôn ngữ và tư duy.

Như vậy, mục tiêu dạy học tiếng Việt ở cấp tiểu học là giúp HS hình thành và phát triển các kỹ năng sử dụng tiếng Việt (đọc, viết, nghe, nói) để học tập và giao tiếp trong các môi trường hoạt động của lứa tuổi. Thông qua việc dạy tiếng Việt, chương trình góp phần cung cấp cho HS những kiến thức sơ giản về tiếng Việt; về tự nhiên, xã hội và con người; về văn hóa, văn học của Việt Nam và nước ngoài. Đồng thời bồi dưỡng tình yêu tiếng Việt và hình thành thói quen giữ gìn sự trong sáng, giàu đẹp của tiếng Việt.

1.2.2.2. Năng lực tiếng Việt của học sinh dân tộc thiểu số

Đặt ra vấn đề NL tiếng Việt của HS DTTS, luận án thấy cần làm rõ một vài khái niệm liên quan ở đây - đó là tiếng Việt với tư cách là ngôn ngữ thứ hai (L2) đối với HS DTTS và đối lập với nó là tiếng Việt với tư cách là ngôn ngữ thứ nhất (L1) đối với HS DT Kinh. Để hiểu khái niệm *ngôn ngữ thứ hai*, trước tiên, phải hiểu khái niệm *ngôn ngữ thứ nhất*. Ngôn ngữ thứ nhất (first language) là “ngôn ngữ mà người ta thụ đắc ngay từ khi sinh ra và có thể được thụ đắc ở giai đoạn quan trọng nào đó. Khi nói đến ngôn ngữ thứ nhất thì mặc nhiên như là để phân biệt với ngôn ngữ thứ hai (L2), là ngôn ngữ tiếp theo (sau ngôn ngữ thứ nhất) học được và sử dụng ở bất kỳ thời điểm nào.” (Nguyễn Văn Khang, 2023, tr. 53). Và theo tác giả, ngôn ngữ thứ nhất có khi trùng với tiếng mẹ đẻ, nhưng có khi lại là hai ngôn ngữ khác nhau.

Theo cách hiểu trên đây thì đối với HS DTTS, tiếng Việt không phải là tiếng mẹ đẻ, và thường cũng không phải là ngôn ngữ thứ nhất mà có thể là ngôn ngữ thứ hai, thậm chí thứ ba, thứ tư. Ví dụ: một HS DT Thái có tiếng Thái là tiếng mẹ đẻ, cũng là ngôn ngữ thứ nhất, sau khi biết nói tiếng Thái, em biết nói chút ít tiếng Mông do trong số những người bạn cùng bản, cùng làng có các bạn người Mông, rồi khi đi học, em mới học nói và viết tiếng Việt. Tuy nhiên, xét một cách tương đối trong luận án này, chúng tôi tạm xem tiếng Việt là ngôn ngữ thứ hai (nghĩa là không phải ngôn ngữ thứ nhất) của HS DT Thái.

CTGDPT 2018 không quy định khái niệm NL tiếng Việt với tư cách là L1 (của HS DT Kinh) trong sự phân biệt với L2 (của HS DTTS) mà chỉ có khái niệm NL tiếng Việt của HS tiểu học nói chung. Và theo đó, HS tiểu học ở mọi vùng miền, không phân biệt đồng bằng, miền núi, vùng sâu, vùng xa..., không phân biệt

dân tộc, tôn giáo... tất cả đều chung một CTGDPT (được xem là pháp lệnh) và dùng chung SGK (được xem là học liệu) ở tất cả các bậc học. Như vậy, có thể hiểu rằng bất cứ HS nào ở Việt Nam thụ hưởng CTGDPT 2018 ở bậc tiểu học đều phải đáp ứng những yêu cầu cần đạt của chương trình thì mới được coi là đạt được NL tiếng Việt ở bậc tiểu học. Như vậy, không chỉ HS DT Thái mà HS của bất cứ DT ít người nào có tiếng Việt không phải ngôn ngữ thứ nhất cũng đều phải chung chương trình và SGK Tiếng Việt 1, 2, 3, 4, 5 (và SGK các môn học khác viết bằng tiếng Việt) với DT Kinh mà tiếng Việt vốn là ngôn ngữ thứ nhất và hầu như là tiếng mẹ đẻ. Như vậy, NL tiếng Việt của HS DTTS vốn là NL ngôn ngữ thứ hai phải bị xem như (hoặc phải chịu những tiêu chuẩn đánh giá là các yêu cầu cần đạt của CTGDPT) NL tiếng Việt của HS DT Kinh vốn là NL ngôn ngữ thứ nhất.

Theo cách hiểu như vậy thì khái niệm NL tiếng Việt của HS DTTS buộc phải được hiểu như khái niệm NL tiếng Việt nói chung cho HS cả nước. Nghĩa là không có một khái niệm NL tiếng Việt riêng cho HS DTTS. Sự khác biệt ở đây chỉ là tư cách tiếng Việt với tư cách là L2 (của HS DTTS) trong sự đối lập với tiếng Việt với tư cách là L1 (của HS DT Kinh). Còn cấu trúc của NL tiếng Việt với 4 NL thành phần là đọc - viết - nói và nghe, con đường phát triển theo từng cấp độ, các yêu cầu cần đạt về NL đối với từng khối lớp là không thay đổi.

1.2.2.2. Khái niệm năng lực viết

Căn cứ vào sự phân biệt hai khái niệm *năng lực* và *kỹ năng* (đã trình bày ở mục 1.2.1.2.), căn cứ vào khái niệm *năng lực* của chương trình GDPT 2018, chúng tôi cho rằng NL viết rộng hơn kỹ năng viết, kỹ năng viết nằm trong NL viết. Và như vậy, NL viết không chỉ là kỹ năng viết đơn thuần, nó còn bao gồm cả những kiến thức về tiếng Việt thể hiện qua việc viết đúng (cả hình thức và ngữ nghĩa), thực hiện đúng những yêu cầu cần đạt của chương trình.

Theo các nhà nghiên cứu, khái niệm NL viết có thể được xác định dựa trên cách tiếp cận sự phạm của việc dạy viết. Theo hướng tiếp cận này, NL viết là khả năng đáp ứng một yêu cầu viết nhất định, tuân thủ các quy ước được đặt ra về cách viết được xem là đúng [Nunan, 1999].

Theo Nguyễn Quang Ninh (1993), NL viết của người học được thể hiện ở các phương diện sau:

(1) NL tổ chức giao tiếp bằng văn bản: Mỗi bài viết đều chịu tác động của nhiều yếu tố như hiện thực, văn bản, người tiếp nhận,... Việc nắm rõ các yếu tố này và xử lí chúng một cách linh hoạt trong việc tạo lập văn bản sẽ đem lại hiệu quả giao tiếp cao.

(2) NL viết thể hiện ở khả năng chuyển ý thành lời, tức là người viết phải sử dụng vốn ngôn ngữ cá nhân để chuyển tải, mã hóa những nội dung giao tiếp sao cho đảm bảo các quy tắc ngôn ngữ.

(3) NL viết nằm ở khả năng tổ chức văn bản, trong đó, các văn bản của người viết phải tuân thủ những quy tắc về đặc trưng và phong cách văn bản. Phát triển NL viết cho người học cũng chính là phát triển NL tạo lập văn bản. NL này thể hiện ở khả năng tư duy, nhận thức, đánh giá về đối tượng; khả năng diễn đạt, trình bày ý tưởng, suy nghĩ thành câu, thành văn bản mạch lạc, đúng quy tắc NN và đúng quy tắc giao tiếp xã hội.

Cũng có tác giả cho rằng, NL viết tiếng Việt “được hiểu là sự thành thạo trong việc sử dụng ngôn ngữ viết để giao tiếp trong xã hội. Năng lực này được thể hiện qua việc lựa chọn từ ngữ, đặt câu, xây dựng đoạn, tạo lập văn bản của người viết. Như vậy NL viết tiếng Việt không chỉ đơn thuần là hiểu biết về tiếng Việt mà còn bao gồm chiến lược viết, kĩ năng viết, khả năng thực hiện các nhiệm vụ viết trong nhiều tình huống khác nhau để đáp ứng nhu cầu giao tiếp” [Phạm Tuyết Loan, 2016, tr. 11].

Trên cơ sở các quan niệm trên, chúng tôi xác lập cách hiểu về NL viết tiếng Việt mà luận án sẽ sử dụng, đó là: *khả năng của một người biết sử dụng ngôn ngữ và cấu trúc ngữ pháp tiếng Việt để diễn đạt ý tưởng của mình bằng ngôn ngữ viết một cách rõ ràng, logic và hiệu quả.*

1.2.2.3. Cấu trúc năng lực viết

Việc xác định các thành tố của NL viết thường được xác định dựa trên quan điểm của nhà nghiên cứu, nghĩa là những phương diện nào trong khái niệm NL viết

được nhấn mạnh thì đó sẽ là cơ sở để xác định các thành tố của NL viết. Thông thường NL viết được xác định bằng cách chỉ ra các kỹ năng thành phần.

Heaton (1988) cho rằng NL viết bao gồm 5 thành tố chính:

- (1) Kỹ năng sử dụng từ ngữ – kỹ năng viết câu đúng và phù hợp;
- (2) Kỹ năng chính tả – kỹ năng sử dụng đúng dấu câu và viết đúng chính tả;
- (3) Kỹ năng hình thành nội dung – kỹ năng suy nghĩ sáng tạo và phát triển ý tưởng;
- (4) Kỹ năng làm chủ văn phong – kỹ năng sử dụng biến hóa câu và đoạn và sử dụng ngôn ngữ một cách hiệu quả;
- (5) Kỹ năng năng phán đoán – kỹ năng sử dụng cách thức phù hợp với mục đích cụ thể với người đọc giả định cùng với khả năng tập hợp, tổ chức và sắp xếp các thông tin có liên quan.

Gordon Winch, Rosemary Ross Johnston, Paul March, Lesley Ljungdall, Marcelle Holliday (2004) đã hướng dẫn HS tự nhận xét bài viết với các tiêu chí: “mục đích viết và cách tổ chức văn bản; cách sử dụng từ và câu; cách trình bày văn bản; xuất bản bài viết” [2004, tr. 253]. Có thể xem đây là những tiêu chí kiểm tra, đánh giá chất lượng một bài viết mà theo các tác giả nói trên là HS cần đạt.

Theo Đỗ Ngọc Thống, Đỗ Xuân Thảo và Phan Thị Hồ Điệp (2019), để tạo lập một văn bản, HS cần thực hiện được các nội dung cơ bản đó là: “xác định nội dung viết; thực hành thu thập tư liệu, tìm ý và lập dàn ý; thực hành diễn đạt, trình bày; thực hành sửa lỗi; và thực hành tổng hợp viết đoạn, bài văn vận dụng cả bốn bước nêu trên với yêu cầu thể hiện được chủ đề, ý tưởng chính; phù hợp với yêu về văn bản” [Đỗ Ngọc Thống, Đỗ Xuân Thảo và Phan Thị Hồ Điệp, 2019, tr. 65].

Dựa vào các quan điểm trên, Lê Ngọc Tường Khanh (2020) đã đưa ra cấu trúc NL viết tiếng Việt dành cho HS tiểu học với các thành tố rất cụ thể được coi như các bước của một quá trình viết bài văn, như ‘Xác định nhiệm vụ viết’, ‘Thực hiện các hoạt động tạo bài viết’, ‘Tổ chức bài viết’, ‘Xuất bản, công bố và nhận xét đánh giá bài viết’ [Lê Ngọc Tường Khanh, 2020, tr. 38], tương ứng với các thành tố này là các tiêu chí cụ thể. Chẳng hạn như thành tố “tổ chức bài viết” có các tiêu chí:

Đúng bố cục của kiểu loại; chính tả; dùng từ; dấu câu; ngữ pháp; liên kết câu; tổ chức đoạn; liên kết đoạn.

1.2.3. Mục tiêu cần đạt về năng lực viết tiếng Việt đối với học sinh tiểu học

NL viết tiếng Việt đối với cấp tiểu học được Chương trình cụ thể hoá bằng những yêu cầu cần đạt theo từng lớp, từ lớp 1 đến lớp 3.

Ngày 26/12/2018, Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành “Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn”, trong đó trang 13, 14 có nội dung khái quát yêu cầu cần đạt về kĩ năng viết của HS tiểu học như sau:

Yêu cầu cần đạt về kĩ năng viết:

- Kĩ thuật viết: gồm các yêu cầu về tư thế viết, kĩ năng viết chữ và viết chính tả, kĩ năng trình bày bài viết,...

- Viết câu, đoạn, văn bản: gồm các yêu cầu về quy trình tạo lập văn bản và yêu cầu thực hành viết theo đặc điểm của các kiểu văn bản [CTGDPT 2018, tr.13, 14].

Yêu cầu về kiến thức tiếng Việt: một số hiểu biết sơ giản về ngữ âm, chữ viết, từ vựng, ngữ pháp, hoạt động giao tiếp và biến thể ngôn ngữ (ngôn ngữ kết hợp với hình ảnh, số liệu); có khả năng nhận biết, bước đầu hiểu được các hiện tượng ngôn ngữ có liên quan và vận dụng trong giao tiếp.

Như vậy, có thể thấy NL viết chính là một trong 4 NL quan trọng cần đạt được trong quá trình dạy học cùng với nghe, nói, đọc. Đây là một trong những NL xuyên suốt trong chương trình giáo dục phổ thông nói chung và tiểu học nói riêng. Nếu được trang bị tốt NL này từ cấp tiểu học, HS sẽ tự tin hơn để phát triển ở những cấp học cao hơn.

Những yêu cầu cần đạt trong CTGDPT là cơ sở lý luận chung để chúng tôi xây dựng bộ tiêu chuẩn, bộ công cụ khảo sát NL viết tiếng Việt của HS tiểu học DT Thái ở huyện Điện Biên Đông.

1.2.4. Khái quát về lỗi trong sự thể hiện ngôn ngữ viết

1.2.4.1. Khái niệm lỗi

Theo S.P. Corder, lỗi “là kết quả của sự thể hiện ngôn ngữ không thành công” [S.P. Corder, 1967, dẫn theo Lê Văn Canh, 2010, tr. 8]. Khi người học thụ đắc một

ngôn ngữ nào kể cả là tiếng mẹ đẻ hay ngôn ngữ thứ hai thì mắc lỗi là điều không tránh khỏi. Corder (1974) còn phân biệt rõ hai loại là *lỗi* (error) và *sai sót* (mistake)

- Lỗi (error) do người chưa có hiểu biết đầy đủ. Đây là lỗi thường xảy ra với người học ngôn ngữ thứ hai. S.P. Corder cho rằng, loại lỗi này mang tính hệ thống, lặp lại nhiều lần, cần được quan tâm, là đối tượng của phân tích lỗi.

- Sai sót (mistake) là một loại “lỗi” do người học thiếu chú ý, mệt mỏi, lơ đãng hoặc do một số dạng khác của sự thể hiện ngôn ngữ. S.P. Corder cho rằng đây là những lỗi mang tính chất ngẫu nhiên, không có chiều sâu nên không được coi là đối tượng của phân tích lỗi.

Để phân biệt hai loại lỗi trên đây, các nhà nghiên cứu lỗi cho rằng tiêu chí đáng tin cậy nhất là tính xuất hiện thường xuyên (regularity). Theo đó, lỗi (error) là loại lỗi xuất hiện thường xuyên, đều đặn, lặp đi lặp lại, phản ánh hệ thống chiều sâu trong tri thức của người học. Còn sai sót (mistake) thì không đảm bảo tiêu chí này do nó chỉ là những nhầm lẫn ngẫu nhiên, nhất thời, không hệ thống, không liên quan đến chiều sâu tri thức (S.P. Corder 1974, W.T.Little Wood 1989). Tuy nhiên, Little Wood cũng khẳng định rằng việc phân biệt hai loại lỗi trên đây, trên thực tế, là không đơn giản và ranh giới giữa chúng chỉ là tương đối.

Về phần mình, luận án của chúng tôi sẽ khảo sát lỗi trong bài viết của HS, xem đó như là một sự thể hiện của NL viết tiếng Việt của các em. Luận án sẽ thống kê mọi loại lỗi mà HS mắc phải trong các bài viết nhưng chỉ phân tích và tìm biện pháp khắc phục đối với một số loại lỗi phổ biến, xuất hiện thường xuyên, lặp đi lặp lại, coi đó như những lỗi (error) hệ thống, có thể lý giải được cơ chế mắc lỗi. Với những lỗi không phổ biến, không xuất hiện thường xuyên và không có hệ thống, chúng tôi sẽ xem là những sai sót (mistake) theo tinh thần quan niệm của S.P. Corder như đã nêu trên đây và như vậy, luận án sẽ không phân tích những sai sót này.

1.2.4.2. Các bình diện của lỗi

a. Bình diện ngữ âm - chính tả

Ngữ âm là "cái vỏ vật chất của ngôn ngữ, là hình thức tồn tại của ngôn ngữ". Còn *chính tả* là “cách viết chữ được coi là chuẩn” [Hoàng Phê, 1992, tr. 173].

Chuẩn chính tả được hiểu là “chuẩn áp dụng cho văn phong quy phạm, được dùng làm thước đo trong ngôn ngữ nhà trường, áp dụng chính thống trong ngôn ngữ truyền thống và ngôn ngữ của các văn bản quản lí nhà nước” [Hồ Lê - Lê Trung Hoa, 1990, tr. 109]. Đó là một hệ thống những quy tắc về cách viết các từ, các âm tiết, âm vị, về cách viết hoa, viết các dấu câu. Hiện nay trong văn bản hành chính được quy ước chuẩn chính tả theo Thông tư 01/2011 ngày 19/01/2011/TT - BNV của Bộ Nội vụ và Nghị định 30/2020/NĐ - CP ngày 05/3/2020 của Chính phủ.

Trên bình diện ngữ âm - chính tả, các lỗi trong sự thể hiện ngôn ngữ viết thường là do sai nguyên tắc chính tả hiện hành và lỗi chính tả do viết sai với phát âm chuẩn.

b. Bình diện từ

Sách giáo khoa Ngữ văn lớp 6, Chương trình Giáo dục phổ thông 2006 định nghĩa về *từ* một cách rất đơn giản như sau: “Từ là đơn vị ngôn ngữ nhỏ nhất dùng để đặt câu”. Theo chúng tôi đây là một định nghĩa ngắn gọn và đơn giản nhất phù hợp với nhận thức của học sinh TH và THCS.

Trên bình diện từ, các lỗi trong sự thể hiện ngôn ngữ viết thường biểu hiện qua lỗi về hình thức cấu tạo từ, lỗi về nghĩa của từ; lỗi về quan hệ kết hợp; lỗi về phong cách ngôn ngữ, lỗi dùng khẩu ngữ và lỗi lặp từ, thừa từ.

c. Bình diện câu

Theo SGK Ngữ văn lớp 6 chương trình GDPT 2006: Câu là một tập hợp từ ngữ kết hợp với nhau theo một quy tắc nhất định, diễn đạt một ý tương đối trọn vẹn, dùng để thực hiện một mục đích nói năng nào đó. Có 2 dấu hiệu nhận biết câu: (1) Khi nói, câu phải có ngữ điệu kết thúc; (2) Khi viết, cuối câu phải đặt một trong các dấu câu: dấu chấm, dấu chấm hỏi, dấu chấm than.

Các lỗi trong sự thể hiện ngôn ngữ viết ở bình diện câu của học sinh tiểu học thường được biểu hiện ở ba phạm vi: câu sai về cấu tạo ngữ pháp, câu thiếu lượng thông tin, câu sai về dấu câu.

d. Bình diện văn bản

Sách giáo khoa Ngữ văn lớp 6, CTGDPT 2018 định nghĩa *văn bản* “là chuỗi lời nói miệng hay bài viết có chủ đề thống nhất, có liên kết, mạch lạc, vận dụng

phương thức biểu đạt phù hợp để thực hiện mục đích giao tiếp”. Theo chúng tôi đây là một khái niệm về văn bản rõ ràng, giản dị, phù hợp với việc dạy viết văn bản cho học sinh phổ thông.

Theo đó, có thể xác định các lỗi trong sự thể hiện ngôn ngữ viết trên văn bản có thể được biểu hiện ở lỗi về chủ đề, lỗi liên kết và mạch lạc, lỗi về cấu trúc văn bản.

1.2.5. Công cụ đánh giá năng lực viết

1.2.5.1. Khái niệm “công cụ” đánh giá năng lực viết

Công cụ được hiểu là “cái được dùng” hay “phương tiện dùng để tiến hành một việc gì đó, để đạt đến một mục đích” [Trần Kiều, 2005, tr. 130]. Từ cách hiểu này, có thể xác định công cụ đánh giá là các phương tiện được giáo viên và các nhà quản lý sử dụng trong hoạt động đánh giá nhằm đạt được mục đích đánh giá nhất định.

Với cách hiểu trên đây, luận án xác lập: *Công cụ đánh giá NL viết là các phương tiện, quy trình, hoặc tiêu chí được sử dụng để đánh giá và đo lường khả năng viết một ngôn ngữ nào đó của một cá nhân. Nó giúp xác định mức độ thành thạo trong việc sử dụng ngôn ngữ và kỹ năng viết.*

Khái niệm này cho thấy công cụ đánh giá NL viết có thể được áp dụng để đánh giá là các bài kiểm tra, bài tập, bài luận, báo cáo,... Công cụ đánh giá NL viết đóng vai trò quan trọng trong việc cung cấp thông tin chi tiết và phản hồi cho người viết về những điểm mạnh và điểm yếu của họ. Nó giúp người viết nhận biết những khía cạnh cần cải thiện và phát triển, từ đó thúc đẩy sự tiến bộ và phát triển trong NL viết.

1.2.5.2. Nguyên tắc xây dựng công cụ đánh giá năng lực viết tiếng Việt đối với học sinh tiểu học

Công cụ đánh giá NL viết tiếng Việt thực chất là các dạng đề kiểm tra đánh giá NL viết tiếng Việt của HS. Công cụ đánh giá phải phù hợp với từng đối tượng học sinh theo các yêu cầu cần đạt của Chương trình GDPT 2018 như *đánh giá được năng lực, khắc phục tình trạng học sinh chỉ học thuộc bài hoặc sao chép tài liệu có sẵn*. Công cụ phải bảo đảm nguyên tắc học sinh được bộc lộ, thể hiện phẩm chất, năng lực ngôn ngữ, năng

lực văn học, tư duy hình tượng và tư duy logic, những suy nghĩ và tình cảm của chính học sinh, không vay mượn, sao chép [CTGDPT, 2018, tr. 46 - 47].

Theo CT GDPT 2018, đề kiểm tra cần phù hợp với yêu cầu cần đạt và các biểu hiện cụ thể về các thành phần NL của môn học, gồm các câu hỏi, bài tập được thiết kế theo 3 mức:

- Mức 1: Nhận biết, nhắc lại hoặc mô tả được nội dung đã học và áp dụng trực tiếp để giải quyết một số tình huống, vấn đề quen thuộc trong học tập;

- Mức 2: Kết nối, sắp xếp được một số nội dung đã học để giải quyết vấn đề có nội dung tương tự;

- Mức 3: Vận dụng các nội dung đã học để giải quyết một số vấn đề mới hoặc đưa ra những phản hồi hợp lý trong học tập và cuộc sống [Điều 7, Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT].

Từ các nguyên tắc trên, để đảm bảo việc đánh giá NL viết của một HS, theo chúng tôi công cụ đánh giá phải có độ chính xác, tính logic và khả năng sáng tạo phù hợp với vùng, miền nhưng vẫn phải đảm bảo *yêu cầu cần đạt /chuẩn đầu ra* theo chương trình GDPT.

1.3. Cảnh huống ngôn ngữ xã hội của cộng đồng dân tộc Thái tại huyện Điện Biên Đông, tỉnh Điện Biên

Điện Biên Đông là một huyện vùng cao miền núi nằm ở phía Đông nam của tỉnh Điện Biên, được chia tách năm 1995 từ 10 xã vùng cao của huyện Điện Biên, tỉnh Lai Châu cũ (nay là tỉnh Điện Biên) theo Nghị định số 59/NĐ-CP, ngày 07/10/1995 của Chính Phủ và chính thức đi vào hoạt động từ ngày 20/01/1996, cách thành phố Điện Biên Phủ 50 km. Điện Biên Đông có đường địa giới hành chính giáp với huyện Thuận Châu, huyện Sông Mã, huyện Sốp Cộp tỉnh Sơn La. Huyện có tổng diện tích tự nhiên 120.897,85 ha, dân số gần 70 ngàn người [Theo Cục Thống kê tỉnh Điện Biên số liệu tổng điều tra dân số và nhà ở năm 2019] với 14 đơn vị hành chính trực thuộc, bao gồm 01 thị trấn trùng với tên huyện là Điện Biên Đông và 13 xã.

Điện Biên Đông có 21 DT, ngoài 6 DT có số dân đông nhất, có nhiều DT chỉ có số lượng dưới 100 người, thậm chí có DT chỉ có 1 hoặc 2 người. 15 DT rất ít

người là Mường, Tày, Nùng, Thổ, Dao, Khmer, Sán Dìu, Hà Nhì, Kháng, Ma, Giáy, Co, Cống, Hoa và Gia Rai với tổng số 165 người sống rải rác đan xen không tạo thành bản hay khu dân cư riêng ở các xã trên địa bàn huyện. Đây là các DT di cư từ nơi khác về để làm ăn, buôn bán, lấy chồng người bản địa. Các DT bản địa của Điện Biên Đông chỉ có dân tộc Mông, Thái, Khơ Mú, Xinh Mun và Lào. Họ đã sinh sống cộng cư từ cách đây vài thế kỷ.

Trong số 21 DT nói trên, có 6 DT là Mông, Thái, Khơ Mú, Lào, Xinh Mun và Kinh đã được công nhận là những DT chính mang tính đại diện cho một đơn vị hành chính.

Bảng 1. Bảng thống kê tỷ lệ dân số theo dân tộc so với toàn tỉnh

TT	Dân tộc	Dân số (người)	Tỷ lệ (%)	
			So với dân số toàn tỉnh	So với dân số toàn huyện
1	Mông	37.298	6,23	55,60
2	Thái	19.754	3,30	29,45
3	Khơ Mú	3.734	0,62	5,57
4	Xinh Mun	2.273	0,38	3,39
5	Kinh	2.243	0,37	3,34
6	Lào	1.613	0,27	2,40
7	Khác	165	0,03	0,25
Tổng số		67.080	11,20	100

(Nguồn: Cục Thống kê tỉnh Điện Biên số liệu tổng điều tra dân số và nhà ở năm 2019)

Để khẳng định số người sử dụng NN, nhất là tiếng mẹ đẻ, có phụ thuộc vào tỷ lệ dân số của DT bản địa hay không, cần phải làm cuộc điều tra trên phạm vi rộng, hết sức phức tạp, công phu và tốn kém. Trong tình hình đó, chúng tôi tạm chấp nhận rằng chính số lượng dân số của từng DT có thể cho thấy những hình dung ban đầu về tình hình sử dụng NN, nhất là tiếng mẹ đẻ, tại đây. Ở Điện Biên Đông có 3 NN được nhiều người sử dụng nhất là Mông, Thái, Kinh. Điều đó có lý vì xét về mặt nhân khẩu học, đây là ba DT có dân số đông. Người Kinh dân số đông thứ 5

của huyện nhưng NN được sử dụng rất lớn bởi vị thế đặc biệt của tiếng Kinh (Việt) so với tiếng các DT khác. Như vậy, tỉ lệ dân số có thể không hoàn toàn tương ứng với tỷ lệ người sử dụng NN DT, nhất là khi xét trường hợp người Kinh và tiếng Kinh do vị thế đặc biệt của ngôn ngữ này. Chúng ta biết, tiếng Việt là NN quốc gia bắt buộc phải được dạy trong các nhà trường bắt đầu từ cấp học Mầm non trở lên và là NN hành chính do đó không phải chỉ có người Kinh sử dụng mà tất cả các DT đều sử dụng tiếng Việt nên số người thực tế nói tiếng Việt trên địa bàn huyện là lớn nhất. Một thực tế nữa ở Điện Biên Đông, đó là đối với những người lớn tuổi các DT Mông, Khơ Mú, Lào, Thái khi nói chuyện với nhau thì họ lấy tiếng Thái làm NN chung. Hiện nay đa số đàn ông các DTTS thuộc thế hệ 7X trở về trước trên địa bàn huyện đều có thể giao tiếp tốt bằng tiếng Thái. Trong số 5 DTTS chính thì có DT Thái, Mông, Lào hiện nay có chữ viết còn DT Khơ Mú và Xinh Mun không có chữ viết riêng. Thực tế này cũng chi phối số lượng người sử dụng các NN trên địa bàn. Cũng như đa số các vùng DTTS trên cả nước, Điện Biên Đông là nơi cộng cư của nhiều nhóm DTTS. Các nhóm DTTS sống xen kẽ tạo nên trạng thái đa ngữ. Phần lớn người DTTS ở đây đều có thể sử dụng hai hoặc hơn hai NN. Chính từ sự cộng cư của nhiều DT đã tạo cho Điện Biên Đông một bức tranh đa dạng về NN, văn hóa, phong tục tập quán...

Trong tất cả tình huống giao tiếp gia đình mà đề tài đặt ra, tỉ lệ người dân sử dụng tiếng mẹ đẻ của họ khá cao. Ngôn ngữ mà họ giao tiếp với người thân trong gia đình chủ yếu là tiếng Thái, chiếm gần 83% (859 người), số ít thì pha trộn hoặc nói tiếng Việt đối với những gia đình có trình độ. Tiếng mẹ đẻ luôn giữ một vai trò quan trọng trong giao tiếp cộng đồng. Tư liệu ghi nhận 893 người Thái (86,3%) luôn lựa chọn tiếng mẹ đẻ khi thực hiện các nghi lễ cộng đồng như sên mừng (cúng bản), kin pàng (lễ tạ ơn và cầu phúc), kin khẩu maur (cơm mới) ... Theo quan sát của chúng tôi, những người làm công chức, viên chức hoặc buôn bán ở trung tâm thường xuyên làm việc, tham gia sinh hoạt và học tập với người Kinh nhưng khi vào những dịp lễ hay giao tiếp trong cộng đồng cùng bà con thân thuộc họ đại đa số đều sử dụng tiếng Thái, chỉ còn một số rất ít người sử dụng tiếng Việt.

Trong giao tiếp công cộng, tư liệu ghi nhận có đến 95,8% người được hỏi sử dụng tiếng DT mình để giao tiếp với người cùng dân tộc. Kết quả này cho thấy

người dân tộc Thái sử dụng tiếng mẹ đẻ hay tiếng Việt ít chịu sự chi phối của môi trường giao tiếp mà chủ yếu bị chi phối bởi đối tượng cùng tham gia giao tiếp. Với người cùng DT, họ ưu tiên sử dụng tiếng mẹ đẻ dân tộc.

Khi chưa có đủ điều kiện và phương tiện để đánh giá NLNN một cách cụ thể, luận án sử dụng phương pháp đánh giá chủ quan bằng cách cho người dân tự đánh giá NLNN của họ kết hợp với đánh giá khách quan thông qua quan sát hoạt động NN của người dân. Đối với mức độ “biết chữ”, chúng tôi cho họ tự đánh giá, sau đó kiểm tra nhanh bằng cách đề nghị họ đọc một đoạn văn bản bất kỳ và viết một vài câu đơn giản. Để đánh giá, luận án chia theo 5 mức độ: (1) Không biết, (2) Chỉ chào hỏi được, (3) Chỉ giao tiếp được đơn giản, (4) Nghe hiểu - Nói thạo nhưng không biết viết, (5) Đọc thông - Viết thạo. Kết quả khảo sát có 79,4% người dân biết đọc thông, viết thạo tiếng Việt, còn lại là tỉ lệ mù chữ 20,6%.

Với tư cách một nghiên cứu về cộng đồng DT Thái, chúng tôi quan niệm "tiếng mẹ đẻ" là "tiếng Thái của dân tộc Thái". Kết quả khảo sát cho thấy có 15,6% nói thạo và biết viết chữ Thái, số người còn lại hoàn toàn nói thạo nhưng lại không biết chữ Thái.

Xét về thái độ ngôn ngữ với tiếng mẹ đẻ, chúng tôi đã tiến hành khảo sát thái độ của người dân với 3 nội dung:

- (1) Thái độ với lí do sử dụng tiếng Thái.
- (2) Thái độ đối với phạm vi sử dụng tiếng Thái.
- (3) Thái độ với việc học chữ Thái.

Qua khảo sát, có 95,8% người khẳng định họ dùng tiếng Thái để giao tiếp với người cùng DT. Số còn lại thì dùng tiếng Việt hoặc pha trộn để giao tiếp nhưng số này chỉ tập trung vào những người trẻ, có học vấn và thường xuyên đi làm ăn hoặc học tập ở nơi khác về. 64,8% người muốn sử dụng trong phương tiện truyền thông bằng tiếng Thái để tất cả các lứa tuổi đều có thể tiếp cận được thông tin, hiểu được mọi chủ trương của Đảng, chính sách pháp luật của Nhà nước. 50,1% người mong muốn con em mình biết viết chữ Thái. Điều đáng lưu ý là 41,3% người cho rằng cũng không cần thiết vì chỉ cần biết chữ quốc ngữ mà thầy cô giáo dạy là đủ. Họ đưa ra hai lý do, *một là chữ Thái khó học quá, hai là cần phải biết chữ quốc ngữ*

nhiều để sau này còn học lên cao hoặc đi làm ăn nơi khác được tốt hơn, dễ dàng hơn. Đây cũng là một bài toán đặt ra đối với các nhà Ngôn ngữ học, các cấp chính quyền từ trung ương đến địa phương trong việc xây dựng chính sách ngôn ngữ DTTS gắn với bảo tồn tiếng nói, chữ viết của các DTTS hiện nay.

Xét về thái độ ngôn ngữ đối với tiếng Việt có 100% người dân trả lời "rất cần thiết" phải học tiếng Việt, như vậy ý thức về việc học tiếng Việt là rất cao. Khi hỏi về mục đích cần phải học tiếng Việt, có nhiều ý kiến trả lời khác nhau, có gần 50% số người mong muốn được học tiếng Việt để có cơ hội đi làm ăn ở các nơi trong cả nước phục vụ cuộc sống, 36,8% người muốn học tiếng Việt để được học lên cao hơn, 14,8% người tuy không có mong muốn được đi làm gì nhưng vẫn muốn được học tiếng Việt để thuận lợi hơn khi giao tiếp.

Từ những kết quả thu được trong quá trình nghiên cứu, có thể rút ra CHNN của cộng đồng DT Thái ở Điện Biên Đông cơ bản giống như DT Mông, Lào, Khơ Mú và các DTTS khác vùng Tây Bắc bởi lẽ:

- Về mặt định lượng: CHNN của cộng đồng DT Thái ở Điện Biên Đông là cảnh huống ngôn ngữ đa thành tố.

- Về mặt định chất: Do trạng thái cộng cư xen kẽ nhiều DT trên cùng một khu vực nên ở Điện Biên Đông hiện tượng đa ngữ xã hội khá phổ biến. Như vậy, CHNN ở đây là cảnh huống đa ngữ. Tiếng Việt được sử dụng làm phương tiện giao tiếp chung cho các nhóm DT cùng sinh sống trong mọi lĩnh vực của đời sống xã hội, đó cũng là NN chính thức, duy nhất hành chức trong phạm vi quản lý nhà nước ở Điện Biên Đông. Ngoài tiếng Việt là NN phổ thông thì tiếng Thái là NN giao tiếp chung cho các DT Mông, Thái, Lào, Khơ Mú khi nói chuyện với nhau. Tiếng Thái, Mông đóng vai trò là NN vùng. Xét về loại hình NN Thái được sử dụng trên địa bàn Điện Biên Đông là loại hình đơn lập.

- Về mặt định giá: Thái độ đối với tiếng mẹ đẻ của người Thái thể hiện sự trân trọng và trung thành. Đối với người Thái, tiếng Thái không chỉ là công cụ giao tiếp chủ yếu mà còn là nơi gửi gắm tâm tư, tình cảm giữa các thế hệ người Thái trong cộng đồng DT Thái.

Tiểu kết chương 1

Qua những vấn đề mang tính tổng quan liên quan đến luận án, chúng tôi bước đầu đưa ra một số kết luận sau:

Thứ nhất, các nghiên cứu liên quan đến năng lực ngôn ngữ nói chung trên thế giới cũng như ở Việt Nam chủ yếu đều được tiếp cận từ hai phương diện: phương diện lý thuyết và phương diện thực nghiệm. Từ phương diện lý thuyết, các nhà nghiên cứu chủ yếu bàn về các khái niệm, các thành tố của NLNN và năng lực giao tiếp để từ đó xây dựng các bộ tiêu chuẩn, bộ công cụ đánh giá NLNN và NLGT hay những cách thức làm thế nào để phát triển và đánh giá được NLNN/ NLGT. Từ phương diện thực nghiệm, các nghiên cứu chủ yếu đi vào 2 nội dung, đó là: khảo sát, đánh giá thực trạng NLNN nói chung của người học một ngôn ngữ cụ thể với tư cách là bản ngữ và ngoại ngữ; khảo sát, đánh giá một NLNN thành phần nào đó như NL ngữ pháp, NL ngữ dụng...

Thứ hai, nghiên cứu về năng lực tiếng Việt cho HS DTTS tại Việt Nam hiện nay cũng đã có một số tác giả nghiên cứu đối với HS người DT Ê đê ở Tây Nguyên, DT Chăm ở miền Trung, DT Tày, Nùng ở Đông Bắc, DT Mông, Thái ở Tây Bắc hoặc nhóm các DT ở Tây Bắc... nhưng đang dừng lại ở khía cạnh chung nhất hoặc chỉ đi khảo sát các lỗi mà HS mắc phải khi viết bài văn hoặc bài kiểm tra. Các tác giả chưa xây dựng một bộ công cụ cụ thể với tư cách tiếng Việt là ngôn ngữ quốc gia dạy trong vùng đồng bào DTTS đã có tiếng mẹ đẻ là tiếng DT để khảo sát NL viết tiếng Việt của HS làm luận cứ khoa học với các giải pháp hợp lý.

Thứ ba, luận án đã nghiên cứu một số khái niệm và mô hình liên quan đến NL ngôn ngữ, NL giao tiếp, NL tiếng Việt. Tác giả cũng đã khái quát những lỗi trong sự thể hiện ngôn ngữ viết trên các bình diện về ngữ âm- chính tả, từ, câu, đoạn văn.

Thứ tư, với các kết quả điều tra xã hội học thu được, luận án đã rút ra CHNN của cộng đồng DT Thái ở Điện Biên Đông là cảnh huống đa thành tố, cơ bản giống như DT Mông, Lào, Khơ Mú và các DTTS khác vùng Tây Bắc. Đây là một hiện tượng NN - xã hội phổ biến ở Tây Bắc nói chung, khi có hai hoặc hơn hai NN cùng tồn tại và được sử dụng bởi cá nhân hay cộng đồng xã hội.

Chương 2

NGHIÊN CỨU XÂY DỰNG BỘ CÔNG CỤ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC VIẾT TIẾNG VIỆT CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC DÂN TỘC THÁI (LỚP 1, 2, 3) TẠI HUYỆN ĐIỆN BIÊN ĐÔNG

2.1. Dẫn nhập

Trong chương này, để thực hiện những khảo sát nhằm hoàn thành những nhiệm vụ đặt ra, cũng có nghĩa là đạt được mục tiêu của luận án, chúng tôi sẽ trình bày kết quả nghiên cứu, xây dựng bộ công cụ đánh giá NL viết tiếng Việt của HS tiểu học DT Thái tại Điện Biên Đông và Công cụ khảo sát ảnh hưởng của các nhân tố ngoài ngôn ngữ đến NL ấy.

Để có thể khảo sát, đánh giá NL viết tiếng Việt của HS Tiểu học DT Thái tại huyện Điện Biên Đông, trong hoàn cảnh chưa có một Bộ công cụ đánh giá nào giúp đánh giá được NL chuyên biệt này xem mức độ đáp ứng chuẩn đầu ra của CTGDPT 2018 như thế nào, chúng tôi thấy cần nghiên cứu xây dựng cho mình Bộ công cụ phù hợp với mục tiêu đánh giá, phù hợp với chuẩn đầu ra của Chương trình và đặc biệt là phù hợp với yêu cầu cần đạt về NL viết của HS Tiểu học đối với các khối lớp 1, 2, 3 mà chúng tôi lựa chọn.

2.2. Cơ sở xây dựng bộ công cụ đánh giá năng lực tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số

Để xây dựng được bộ công cụ đánh giá phù hợp với những yêu cầu cần đạt của chương trình mới, trước hết, luận án sẽ nghiên cứu những cơ sở để xây dựng công cụ đánh giá. Đó là một số bộ công cụ tham khảo và thang đo đánh giá NL từ vựng, NL ngữ pháp tiếng Việt cho HS người DTTS và yêu cầu cần đạt đối với NL viết tiếng Việt của HS tiểu học thuộc CTGDPT 2018. Ngoài những cơ sở trên đây, luận án còn tìm hiểu thêm những căn cứ, những quy định mang tính pháp lý do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành để xây dựng được một Bộ công cụ đánh giá không chỉ đảm bảo những yêu cầu chuyên môn mà còn đảm bảo những yêu cầu về pháp lý, những quy định của ngành Giáo dục đối với việc kiểm tra đánh giá NL tiếng Việt nói chung, NL viết tiếng Việt nói riêng của HS Tiểu học.

2.2.1. Một số bộ công cụ, thang đo tham khảo

2.2.1.1. Bộ công cụ để đánh giá năng lực sử dụng tiếng Việt cho học sinh DTTS cấp Tiểu học vùng Tây Bắc

Bộ công cụ này do nhóm tác giả Ngô Thị Thanh Quý, Nguyễn Chí Hòa, Nguyễn Thị Thu Thủy, Trần Thị Ngọc Anh (2018) nghiên cứu và đề xuất trên cơ sở khảo sát thực tế từ một số trường Tiểu học khu vực Tây Bắc. Để xây dựng công cụ, các tác giả đã đề xuất 7 tiêu chuẩn cho từng lớp học, từ lớp 1 đến lớp 5. NL tiếng Việt được các tác giả chia ra 5 cấp độ ở tất cả 4 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết. Theo đó, cấp độ 1 dành cho học sinh mới bắt đầu học (tương ứng với lớp 1); cấp độ 2 là trình độ tiếng Việt trung cấp bậc thấp (tương ứng với lớp 2); cấp độ 3 là trình độ tiếng Việt trung cấp (tương ứng với lớp 3); cấp độ 4 là trình độ tiếng Việt nâng cao (tương ứng với lớp 4); cấp độ 5 là trình độ thông thạo tiếng Việt (tương ứng với lớp 5) [Ngô Thị Thanh Quý, Nguyễn Chí Hòa, Nguyễn Thị Thu Thủy, Trần Thị Ngọc Anh, 2018, tr. 18-19].

Căn cứ vào những tiêu chí xác định, các tác giả đã xây dựng bộ công cụ đánh giá NL của HS DTTS cấp tiểu học từ lớp 1 đến lớp 5 CTGDPT hiện hành với cấu trúc của mỗi bộ công cụ là 5 phần, tổng số điểm là 100 điểm. Thang chia điểm cụ thể bao gồm: Kiến thức 10 điểm/ 3 câu, đọc hiểu 30 điểm/ 8 câu, nghe hiểu 17 điểm/ 5 câu, viết 28 điểm/ 5 câu, nói 15 điểm/ 4 câu. Hệ thống công cụ được thiết kế gồm 15 đề/lớp để đánh giá với những ngữ liệu vừa cập nhật, phổ thông, hiện đại vừa chú trọng đúng mức tới truyền thống văn hóa, phong tục tập quán vùng Tây Bắc. Bộ công cụ được xây dựng giúp cho HS có thể tự học, tự đánh giá trình độ, mức độ NL sử dụng tiếng Việt của bản thân [Ngô Thị Thanh Quý, Nguyễn Chí Hòa, Nguyễn Thị Thu Thủy, Trần Thị Ngọc Anh, 2018, tr. 339].

Đây là một bộ công cụ được xây dựng trên cơ sở xem tiếng Việt như ngôn ngữ thứ 2 đối với đồng bào DTTS vùng Tây Bắc. Đối tượng đánh giá có phần gần tương đồng vì đều là HS DTTS vùng Tây Bắc nhưng công cụ này được thực hiện với chương trình GDPT 2006.

2.2.1.2. Bộ công cụ Rubric

Đây là bộ công cụ ra đời vào những năm 1970 và được sử dụng phổ biến như một công cụ đánh giá NL của HS từ cấp Tiểu học đến Trung học và được xem là một công cụ có nhiều lợi thế trong việc đánh giá NL của HS. Moskal (2000) cho rằng rubric có hai ưu điểm lớn: thứ nhất, hỗ trợ kiểm tra mức độ đạt được những tiêu chí đánh giá theo quy định. Thứ hai, nó cung cấp cho HS cách thức cải thiện, phát triển NL trong tương lai. Về khả năng đánh giá NL của người học, theo các nhà nghiên cứu, rubric có nhiều ưu điểm bởi nó là công cụ có độ tin cậy [Boston, 2002, <https://doi.org/10.7275/kmcq> ngày 12.4.2022]; có độ giá trị và tính công bằng [Andrade, 2000]. Nhìn chung, các nghiên cứu về rubric cho thấy đây là một công cụ đánh giá NL của người học và công cụ hỗ trợ dạy học được tiến hành từ rất sớm ở các nước có nền giáo dục tiên tiến như Úc, Hoa Kỳ, Canada,....

Ở Việt Nam, năm 2006, tại hội thảo về “Kiểm tra đánh giá” để phát huy tính tích cực của HS ở bậc trung học do Viện Nghiên cứu giáo dục và trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh tổ chức, rubric đã được đề cập như một công cụ có thể đánh giá NL của HS. Tuy nhiên, đến bài viết của Tôn Quang Cường (2009) thì rubric mới thực sự được nghiên cứu cụ thể trên các phương diện: khái niệm, phân loại, nguyên tắc và quá trình thiết kế, áp dụng rubric trong dạy học nói chung,... [Tôn Quang Cường, 2009, <https://repository.vnu.edu.vn/bitstream/VNU>], Ngoài ra, năm 2010, Bộ GD&ĐT đã công bố một số rubric minh họa về tiêu chí chấm điểm bài văn của HS, tuy nhiên, những công bố này cũng chỉ dừng lại ở những gợi ý bước đầu, chưa hướng dẫn được cho giáo viên cách thiết kế và sử dụng rubric trong hoạt động kiểm tra đánh giá ở trường phổ thông. Không phải là những nghiên cứu chuyên sâu nhưng những hiểu biết ban đầu khá hệ thống này đóng vai trò là tiền đề cho những nghiên cứu sâu hơn về cách thiết kế và sử dụng rubric để đánh giá NL, đáp ứng yêu cầu của CTGDPT môn Ngữ văn 2018.

Rubric (hay bảng tiêu chí đánh giá, bảng hướng dẫn chấm điểm, phiếu đánh giá, phiếu chấm điểm) là công cụ đánh giá được sử dụng rộng rãi trong CTGDPT theo định hướng phát triển NL. Nhìn một cách tổng quát thì rubric là

một công cụ dùng để đánh giá kết quả học tập của người học, được thể hiện bằng bảng mô tả các tiêu chí đánh giá theo các cấp độ khác nhau trên cơ sở các yêu cầu cần đạt của môn học, nhằm đo độ thành công của sản phẩm, hoạt động, dự án, quá trình. Rubric được trình bày dưới dạng bảng, gồm nhiều cột, nhiều dòng tùy vào mục đích kiểm tra đánh giá và nội dung kiểm tra đánh giá: tiêu chí đánh giá, mức độ đạt được, điểm, nhận xét, phản hồi,... Có hai loại rubric là rubric tổng hợp (Rubric định tính) và Rubric phân tích (Rubric định lượng) [VLOS, 2023, <http://tusach.thuvienkhoahoc.com/wiki>].

2.2.1.3. Thang đo đánh giá năng lực từ vựng, năng lực ngữ pháp tiếng Việt cho học sinh người dân tộc thiểu số

Trên thực tế, một vài tác giả đã xây dựng thang đo và công cụ để đánh giá NL tiếng Việt của người học theo các tiêu chí khác nhau. Hồ Trần Ngọc Oanh (2019, 2020) đã đề xuất thang đo về NL từ vựng và ngữ pháp của học sinh DTTS là đối tượng mà luận án đang khảo sát.

Xây dựng thang đo NL từ vựng và thang đo NL ngữ pháp, Hồ Trần Ngọc Oanh đã dựa vào Khung NL tiếng Việt dùng cho người nước ngoài theo Thông tư 17/TT-BGD ban hành ngày 01 tháng 09 năm 2015 của Bộ Giáo dục và Đào tạo và Khung tham chiếu trình độ ngoại ngữ chung châu Âu (CEFR).

Thứ nhất, xây dựng thang đo NL về từ vựng: Căn cứ tình hình thực tế của việc dạy học tiếng Việt như là ngôn ngữ thứ 2, chuẩn đánh giá NL từ vựng tiếng Việt được tác giả mô tả cụ thể thành 6 bậc. Từ chuẩn đánh giá đó, tác giả xây dựng các thành tố cấu thành NL. NL từ vựng được cấu thành từ 3 thành tố: NL sử dụng chính xác hình thức của từ; NL nhận biết nghĩa của từ và sử dụng từ, NL nắm vững cách dùng từ trong những bối cảnh giao tiếp cụ thể [Hồ Trần Ngọc Oanh, 2019, tr. 15].

Thang đo sau khi thiết kế được sử dụng làm căn cứ để xây dựng các công cụ đánh giá NL từ vựng của HS DTTS trong dạy học tiếng Việt. Việc đánh giá theo 11 tiêu chí với điểm trung bình tối đa là 3 điểm. Điểm từ 1 đến 2: NL từ vựng tiếng Việt ở mức độ thấp. Điểm từ 2 đến 2,5: NL từ vựng tiếng Việt ở mức độ trung bình.

Điểm từ 2,5 đến 3: NL từ vựng tiếng Việt ở mức độ cao [Hò Trần Ngọc Oanh, 2019, tr. 16-23].

Thứ hai, xây dựng thang đo NL về ngữ pháp: Việc xác định chuẩn đánh giá NL ngữ pháp tiếng Việt cho thấy sử dụng được một ngôn ngữ (tiếng mẹ đẻ hay ngôn ngữ thứ 2) thì người sử dụng ngôn ngữ đó phải có vốn từ ngữ nhất định, nắm được cách sử dụng các từ ngữ đó đúng với các quy tắc ngữ pháp và vận dụng vốn từ cũng như các quy tắc ngữ pháp đó linh hoạt và phù hợp với mỗi hoàn cảnh giao tiếp cụ thể. Một người có/không có NL ngữ pháp của ngôn ngữ thứ hai sẽ gặp những thuận lợi/khó khăn nhất định để đạt được những yêu cầu cần đạt của các kĩ năng đọc - viết - nói - nghe khi sử dụng ngôn ngữ đó. Từ những quan điểm về NLNN và các thành tố cấu thành NLNN, tác giả quan niệm, NL ngữ pháp là một trong bốn NL thành phần để đánh giá (năng lực chính tả, năng lực phát âm, năng lực từ vựng, năng lực ngữ pháp). Chuẩn đánh giá NL ngữ pháp tiếng Việt cũng được tác giả mô tả cụ thể thành 6 bậc. Cũng từ chuẩn đánh giá ngữ pháp, tác giả xây dựng các thành tố cấu thành NL để có thể đánh giá NL ngữ pháp của người học. Mức độ thành thạo tiếng Việt được thể hiện ở nhiều phương diện khác nhau, do đó, để đánh giá được NL tiếng Việt cho HS DTTS, cần xây dựng tiêu chí đánh giá toàn diện năng lực của HS. Điểm đánh giá trung bình bằng tổng điểm của 7 tiêu chí chia bình quân cho 7. Nếu: Đạt điểm từ 1 đến 2: NL ngữ pháp tiếng Việt ở mức độ thấp. Đạt điểm từ 2 đến 2,5: NL ngữ pháp tiếng Việt ở mức độ trung bình. Đạt điểm từ 2,5 đến 3: NL ngữ pháp tiếng Việt ở mức độ cao [Hò Trần Ngọc Oanh, 2020, tr. 143-151].

Cả hai thang đo này, chúng tôi cho rằng khá chi tiết, trong quá trình kiểm tra, đánh giá NL của HS, giáo viên rất thuận lợi cho việc phân loại định lượng một cách rõ ràng. Việc xây dựng các thang đo NL ngữ pháp thông qua dạy học tiếng Việt cho HS DTTS một cách hợp lí sẽ giúp giáo viên ở trường phổ thông có thể đánh giá NL ngữ pháp của HS DTTS. Tuy nhiên, cũng không thể không nói đến hạn chế cơ bản của bộ thang đo này là nó được xây dựng dựa trên cơ sở Khung NL tiếng Việt dùng cho người nước ngoài vốn là một kiểu đối tượng khác hẳn với HS tiểu học cả về mục tiêu học tiếng Việt, phương pháp dạy và học tiếng Việt.

Về phần mình, mặc dù luận án xác định rằng tiếng Việt là ngôn ngữ quốc gia dạy trong vùng đồng bào DTTS nên những HS này vẫn sử dụng SGK tiếng Việt thuộc CTGDPT 2018 như các HS DT Kinh nên để đánh giá NL tiếng Việt của các em (*xem mức độ đáp ứng yêu cầu cần đạt của chương trình*) thì vẫn cần dựa vào cơ sở cơ bản là những **yêu cầu cần đạt của chương trình** mà cụ thể là **yêu cầu cần đạt đối với NL viết**.

2.2.1.4. Một số cơ sở khác

Bên cạnh những cơ sở lý luận về NL ngôn ngữ, NL giao tiếp; một số bộ công cụ, thang đo vừa giới thiệu, luận án còn bám sát những hướng dẫn về đánh giá NL của HS theo Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT ngày 4/9/2020; tài liệu tập huấn đánh giá HS tiểu học của Bộ Giáo dục và Đào tạo năm 2020; tài liệu bồi dưỡng Kiểm tra, đánh giá học sinh tiểu học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực môn Tiếng Việt theo “Dự án Hỗ trợ đổi mới giáo dục phổ thông” để xây dựng bộ công cụ đánh giá cho mình.

2.2.2. Yêu cầu cần đạt đối với năng lực viết tiếng Việt của học sinh tiểu học Chương trình Giáo dục phổ thông

Như đã trình bày ở Chương 1, do phạm vi khảo sát (cấp tiểu học) vào thời điểm thực hiện luận án (năm học 2022 – 2023), CTGDPT 2018 mới triển khai đến lớp 3, vì vậy, luận án giới hạn phạm vi khảo sát từ lớp 1 đến lớp 3. Tương ứng, khi trình bày yêu cầu cần đạt đối với NL viết tiếng Việt của HS tiểu học, luận án cũng chỉ trình bày yêu cầu đối với các lớp 1, 2, 3 theo CTGDPT 2018.

(1) Yêu cầu cần đạt đối với năng lực viết môn tiếng Việt lớp 1

(i). Kỹ thuật viết:

- Biết ngồi viết đúng tư thế: ngồi thẳng lưng; hai chân đặt vuông góc trên mặt đất; một tay úp đặt lên góc vở, một tay cầm bút; không tì ngực vào mép bàn; khoảng cách giữa mắt và vở khoảng 25cm; cầm bút bằng ba ngón tay (ngón cái, ngón trỏ, ngón giữa).

- Viết đúng chữ viết thường, chữ số (từ 0 đến 9); biết viết chữ hoa.

- Đặt dấu thanh đúng vị trí. Viết đúng quy tắc các tiếng mở đầu bằng các chữ *c, k, g, gh, ng, ngh*.

- Viết đúng chính tả đoạn thơ, đoạn văn có độ dài khoảng 30 - 35 chữ theo các hình thức nhìn - viết (tập chép), nghe - viết. Tốc độ viết khoảng 30 - 35 chữ trong 15 phút.

(ii). *Viết câu, đoạn văn ngắn:*

Quy trình viết: Bước đầu trả lời được những câu hỏi như: Viết về ai? Viết về cái gì, việc gì?

Thực hành viết:

- Điền được phần thông tin còn trống, viết được câu trả lời, viết câu dưới tranh phù hợp với nội dung câu chuyện đã đọc hoặc đã nghe.

- Điền được vào phần thông tin còn trống, viết câu nói về hình dáng hoặc hoạt động của nhân vật dưới tranh trong câu chuyện đã học dựa trên gợi ý.

- Điền được phần thông tin còn trống, viết câu trả lời hoặc viết lại câu đã nói để giới thiệu bản thân dựa trên gợi ý [CTGDPT, 2018, tr. 20-21].

(2). Yêu cầu cần đạt đối với năng lực viết môn tiếng Việt lớp 2

(i). *Kỹ thuật viết:*

- Viết thành thạo chữ viết thường, viết đúng chữ viết hoa.

- Viết hoa chữ cái đầu câu, viết đúng tên người, tên địa lí phổ biến ở địa phương.

- Nghe - viết chính tả đoạn thơ, đoạn văn có độ dài khoảng 50 – 55 chữ, tốc độ khoảng 50 - 55 chữ trong 15 phút. Viết đúng một số từ dễ viết sai do đặc điểm phát âm địa phương.

- Trình bày bài viết sạch sẽ, đúng quy định

(ii). *Viết đoạn văn ngắn*

Quy trình viết: Xác định được nội dung bằng cách trả lời câu hỏi: “Viết về cái gì?”; viết nháp; dựa vào hỗ trợ của giáo viên, chỉnh sửa được lỗi dấu kết thúc câu, cách viết hoa, cách dùng từ ngữ.

Thực hành viết:

- Viết được 4 – 5 câu thuật lại một sự việc đã chứng kiến hoặc tham gia dựa vào gợi ý.

- Viết được 4 – 5 câu tả một đồ vật gần gũi, quen thuộc dựa vào gợi ý.

- Viết được 4 – 5 câu nói về tình cảm của mình đối với người thân hoặc sự việc dựa vào gợi ý.

- Viết được 4 – 5 câu giới thiệu về một đồ vật quen thuộc dựa vào gợi ý.

- Biết đặt tên cho một bức tranh.

- Biết viết thời gian biểu, bưu thiếp, tin nhắn, lời cảm ơn, lời xin lỗi [CTGDPT, 2018, tr. 24 – 25].

(3). Yêu cầu cần đạt đối với năng lực viết môn tiếng Việt lớp 3

(i). Kỹ thuật viết:

- Viết thành thạo chữ viết thường, viết đúng chữ viết hoa.

- Biết viết đúng tên người, tên địa lí Việt Nam và một số tên nhân vật, tên địa lí nước ngoài đã học.

- Viết đúng những từ dễ viết sai do đặc điểm phát âm địa phương.

- Viết đúng chính tả đoạn thơ, đoạn văn theo hình thức nghe.

- Viết hoặc nhớ viết một bài có độ dài khoảng 65 – 70 chữ, tốc độ khoảng 65 – 70 chữ trong 15 phút.

- Trình bày bài viết sạch sẽ, đúng quy định.

(ii). Viết đoạn văn

Quy trình viết: Biết viết theo các bước: xác định nội dung viết (viết về cái gì); hình thành một vài ý lớn; viết thành đoạn văn; chỉnh sửa lỗi (dùng từ, đặt câu, dấu câu, viết hoa) dựa vào gợi ý.

Thực hành viết:

- Viết được đoạn văn thuật lại một sự việc đã chứng kiến, tham gia.

- Viết được đoạn văn ngắn miêu tả đồ vật.

- Viết được đoạn văn ngắn nêu tình cảm, cảm xúc về con người, cảnh vật dựa vào gợi ý.

- Viết được đoạn văn ngắn nêu lí do vì sao mình thích hoặc không thích một nhân vật trong câu chuyện đã đọc hoặc đã nghe.

- Viết được đoạn văn ngắn giới thiệu về bản thân, nêu được những thông tin quan trọng như: họ và tên, ngày sinh, nơi sinh, sở thích, ước mơ của bản thân.

- Viết được thông báo hay bản tin ngắn theo mẫu; điền được thông tin vào một số tờ khai in sẵn; viết được thư cho người thân hay bạn bè (thư viết tay hoặc thư điện tử) [CTGDPT, 2018, tr. 29 -30].

2.3. Xây dựng Bộ công cụ đánh giá năng lực viết tiếng Việt của học sinh

Bộ công cụ mà luận án đề xuất gồm 3 yêu cầu: (1) Yêu cầu về kiến thức tiếng Việt; (2) Yêu cầu về viết chính tả; (3) Yêu cầu về viết câu, đoạn văn.

Mỗi yêu cầu này gồm một vài chỉ số NL thành phần tương đương chuẩn đầu ra (CĐR) thành phần và được thiết lập trên nguyên tắc bám sát vào yêu cầu cần đạt/chuẩn đầu ra chung của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Các yêu cầu được mã hóa theo trình tự: *lớp, yêu cầu, chỉ số năng lực thành phần* (Ví dụ 3.2.1 = lớp 3, yêu cầu 2, chỉ số năng lực thành phần 1).

Các nội dung đánh giá được cụ thể hóa bằng các câu hỏi dưới dạng trắc nghiệm khách quan, tự luận, hình thức khác (chính tả nghe viết hoặc nhớ viết). Mỗi chỉ số NL thành phần của nội dung được đánh giá tương ứng với ba mức theo thang điểm 10: *Chưa hoàn thành (mức 1), Hoàn thành (mức 2), Hoàn thành tốt (mức 3)*. Riêng đối với yêu cầu Kiến thức tiếng Việt, dạng câu hỏi trắc nghiệm *Khoanh vào đáp án đúng* do chỉ có kết quả đúng - sai nên được thiết kế thành 2 mức: mức 1- chưa hoàn thành, mức 2 - hoàn thành tốt.

2.3.1. Bộ công cụ đánh giá năng lực viết tiếng Việt của học sinh lớp 1

a. Các yêu cầu về chuẩn đầu ra theo CTGDPT 2018

Căn cứ vào yêu cầu cần đạt của chương trình, luận án đã cụ thể hóa thành các CĐR như sau:

Yêu cầu về kiến thức tiếng Việt

CĐR 1.1.1. Nhận biết được tranh, ảnh minh họa, hiểu nghĩa các tiếng, từ ngữ và điền đúng các tiếng, từ ngữ vào chỗ trống theo yêu cầu.

CĐR 1.1.2. Nhận biết được tranh, ảnh minh họa, hiểu nghĩa các từ ngữ và viết được từ ngữ phù hợp chỉ sự vật, hoạt động, đặc điểm gần gũi, viết được tiếng có vần khó.

CĐR 1.1.3. Hiểu được nghĩa của từ để ghép thành câu hoàn chỉnh có nghĩa và vận dụng thành thạo các dấu câu đơn giản.

CĐR 1.1.4. Hoàn thiện được câu dựa vào những từ ngữ cho sẵn.

Yêu cầu về viết chính tả

CĐR 1.2.1. Viết chữ đúng mẫu, đúng cỡ chữ.

CĐR 1.2.2. Viết đúng quy tắc chính tả, biết phân biệt c/k, g/gh, ng/ngh.

CĐR 1.2.3. Viết được một số chữ ghi tiếng có vần khó và những tiếng hay viết lẫn/sai do phương ngữ địa phương (như: mừng, quanh, lúa, choàng, vàng, bao, là...).

CĐR 1.2.4. Viết đúng dấu câu. Đặt dấu thanh đúng vị trí.

CĐR 1.2.5. Viết được chữ viết hoa theo quy tắc chính tả.

CĐR 1.2.6. Viết đúng chính tả đoạn văn có độ dài khoảng 30-35 chữ (nghe - viết).

CĐR 1.2.7. Trình bày bài viết theo đúng mẫu, sạch đẹp.

Yêu cầu về viết câu văn

** Yêu cầu viết được 1-2 câu văn hoàn chỉnh về gia đình, trường em, thiên nhiên, cảnh vật, quê hương..*

CĐR 1.3.1. Xác định được nội dung cần viết: Viết về cái gì?

CĐR 1.3.2. Viết đúng chính tả và ngữ pháp.

CĐR 1.3.3. Diễn đạt rõ ràng, mạch lạc. Viết được theo cảm nhận của bản thân, thể hiện được ý tưởng sáng tạo.

CĐR 1.3.4. Biết nhận ra lỗi sai chính tả và tự sửa chữa, hoàn thiện bài viết.

CĐR 1.3.5. Trình bày bài viết rõ ràng, sạch đẹp.

b. Phân chia thang điểm cho từng loại yêu cầu

+ Từ vựng, ngữ pháp chiếm 30% tương ứng với 3 điểm

+ Viết chính tả chiếm 30 % tương ứng với 3 điểm



+ Viết câu, viết đoạn chiếm 40% và tương ứng với 4 điểm

c. Công cụ đánh giá

Căn cứ vào các yêu cầu của CĐR, căn cứ sự phân chia thang điểm cho từng yêu cầu, luận án đã cụ thể hóa thành công cụ đánh giá như sau:

(Thời gian thực hiện 40 phút)

I. Kiến thức tiếng Việt

Câu	Điểm	Công cụ (nội dung câu hỏi)	Chuẩn đầu ra (CĐR)
1	0,5 điểm	<p>Khoanh vào chữ cái đặt trước đáp án đúng:</p>  <p>Quan sát tranh và tìm tiếng cần điền vào chỗ chấm sao cho phù hợp trong từ sau:</p> <p>khăn</p> <p>A. piêu B. rần C. nhung D. len</p>	CĐR 1.1.1
2	0,5 điểm	<p>Tìm và viết từ thích hợp vào chỗ chấm dưới mỗi tranh:</p>  <p>.....</p>	CĐR 1.1.2



.....
Nối ô chữ ở cột A với ô chữ ở cột B sao cho phù hợp.

A

B

Nương lúa

róc rách.

Nước chảy

đi làm
nương.

Mẹ em

chín vàng.

Bầu trời

trong xanh.

CĐR 1.1.3

3 1 điểm

CĐR 1.1.4

4 1 điểm

Sắp xếp các từ ngữ thành câu và viết lại câu.
 nở, hoa ban, rất đẹp

II. Viết chính tả

Điểm

Công cụ (nghe - viết)

Chuẩn đầu ra (CĐR)

Nói câu	Không nói được câu	0 điểm
	Nói được 1 câu	0,25 điểm
	Nói được 2 câu	0,5 điểm
	Nói được 3 câu	0,75 điểm
	Nói được 4 câu	1 điểm
Viết câu	Không viết được câu	0 điểm
	Viết được câu nhưng còn mắc lỗi chính tả, dùng từ	0,5 điểm
	Viết đúng câu, không sai chính tả theo quy tắc	1 điểm

**Lưu ý: Các lỗi sai giống nhau chỉ tính là một lỗi.*

- Đánh giá theo các mức của CĐR:

* Chỉ số NL thành phần 1: Nhận biết được tranh, ảnh minh họa, hiểu nghĩa các tiếng, từ ngữ và điền đúng các tiếng vào chỗ trống theo yêu cầu. (CĐR 1.1.1)

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Không làm đúng theo yêu cầu.
- *Mức 3*: Hiểu và làm đúng theo yêu cầu.

* Chỉ số NL thành phần 2: Nhận biết được tranh, ảnh minh họa, hiểu nghĩa các từ ngữ và viết được từ ngữ phù hợp chỉ hoạt động theo tranh (CĐR 1.1.2).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Đã biết viết nhưng còn mắc lỗi sai chính tả hết. Hoặc không viết được từ theo yêu cầu.
- *Mức 2*: Hiểu nghĩa và viết được các từ ngữ đã biết qua tranh, nhưng còn mắc lỗi chính tả (1-2 lỗi).
- *Mức 3*: Hiểu nghĩa và viết đúng không sai chính tả được các từ ngữ đã biết qua tranh, qua cuộc sống.

* Chỉ số NL thành phần 3: Hiểu được nghĩa của từ để ghép thành câu hoàn chỉnh có nghĩa và vận dụng thành thạo các dấu câu đơn giản (CĐR 1.1.3).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Không nói được hoặc nói được từ đã cho để hoàn thiện câu (1 câu).
- *Mức 2*: Nói được từ đã cho để hoàn thiện câu (từ 2 - 3 câu).

- *Mức 3*: Nói được từ đã cho để hoàn thiện câu (4 câu).

* Chỉ số NL thành phần 4: Hoàn thiện được câu dựa vào những từ ngữ cho sẵn (CĐR 1.1.4).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Không viết được câu theo yêu cầu hoặc có viết được nhưng diễn đạt không rõ ràng, còn mắc lỗi chính tả, lỗi về dấu câu.

- *Mức 2*: Viết được câu theo các từ gợi ý nhưng không biết viết hoa đầu câu hoặc thiếu dấu chấm cuối câu.

- *Mức 3*: Viết được câu theo các từ gợi ý, viết hoa đầu câu, sử dụng đúng dấu câu.

(ii) Yêu cầu 2: Viết chính tả.

- Đánh giá theo biểu điểm

Chữ viết đúng mẫu, đúng cỡ chữ	Sai hơn 5 lỗi	0 điểm
	Sai 3 – 5 lỗi	0,5 điểm
	Sai 0-2 lỗi	1 điểm
Viết đúng dấu câu, đặt dấu thanh đúng vị trí, viết hoa	Sai hơn 5 lỗi	0 điểm
	Sai 3 – 5 lỗi	0,5 điểm
	Sai 0-2 lỗi	1 điểm
Tốc độ viết	Dưới 28 chữ/15 phút	0 điểm
	Từ 28 - 36 chữ/15 phút	0,25 điểm
	Đủ bài 37 chữ/15 phút	0,5 điểm
Trình bày bài viết theo mẫu	Chưa theo mẫu, trình bày bản	0 điểm
	Theo mẫu, trình bày sạch	0,5 điểm

- Đánh giá theo các mức của CĐR:

* Chỉ số NL thành phần 1: Viết chữ đúng mẫu, đúng cỡ chữ (CĐR 1.2.1).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Viết không đúng kiểu chữ, cỡ chữ.

- *Mức 2*: Viết đúng mẫu chữ, cỡ chữ nhưng vẫn còn mắc từ 2-5 lỗi chưa đúng.

- *Mức 3*: Viết chữ đẹp, đúng mẫu, đúng cỡ chữ. Không mắc hoặc mắc 1 lỗi về mẫu chữ, cỡ chữ.

* Chỉ số NL thành phần 2: Viết đúng quy tắc chính tả, biết phân biệt c/k, g/gh, ng/ngh (CĐR 1.2.2).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Chưa nắm chắc quy tắc chính tả.

- *Mức 2*: Viết đúng các quy tắc chính tả, phân biệt được c/k, g/gh, ng/ngh nhưng còn mắc 1-2 lỗi.

- *Mức 3*: Viết đúng các quy tắc chính tả.

* Chỉ số NL thành phần 3: Viết được một số chữ ghi tiếng có vần khó và những tiếng hay viết lẫn/sai do phương ngữ. (như: mừng, quanh, lúa, choàng, vàng, bao, là...) (CĐR 1.2.3).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Chưa viết được chữ ghi tiếng khó trong bài chính tả.

- *Mức 2*: Viết được một số chữ ghi tiếng có vần khó, những tiếng hay viết lẫn do phương ngữ, viết đúng từ 3 - 4 tiếng/7 tiếng.

- *Mức 3*: Viết được một số chữ ghi tiếng có vần khó và những tiếng hay viết lẫn do phương ngữ (mừng, quanh, lúa, choàng, vàng, bao, là).

* Chỉ số NL thành phần 4: Viết đúng dấu câu. Đặt dấu thanh đúng vị trí (CĐR 1.2.4).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Chưa viết đúng, đặt đúng hoặc đã viết được nhưng còn sai từ 3 lỗi trở lên.

- *Mức 2*: Viết đúng dấu câu, dấu thanh theo quy định nhưng còn mắc 1 - 2 lỗi.

- *Mức 3*: Viết đúng dấu câu, dấu thanh theo quy định.

* Chỉ số NL thành phần 5: Viết được chữ viết hoa theo quy tắc chính tả (CĐR 1.2.5).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Viết được chữ hoa nhưng chưa đẹp, chưa đúng mẫu hoặc chưa viết được chữ hoa theo yêu cầu.

- *Mức 2*: Viết được chữ hoa tương đối đều và đẹp, đúng mẫu.

- *Mức 3*: Viết chữ hoa đều, đẹp, đúng mẫu.

* Chỉ số NL thành phần 6: Viết đúng chính tả, đoạn văn có độ dài 33 chữ (nghe – viết), tốc độ viết đạt yêu cầu 33 chữ/15 phút (CĐR 1.2.6).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Viết được đoạn văn theo yêu cầu nhưng tốc độ viết còn chậm, dưới 25 chữ/15 phút.

- *Mức 2*: Viết đoạn văn có độ dài 33 chữ với tốc độ viết khoảng 25 - 32 chữ/15 phút.

- *Mức 3*: Viết được đoạn văn có độ dài 33 chữ với tốc độ viết 33 chữ/ 15 phút.

* Chỉ số NL thành phần 7: Trình bày bài viết theo đúng mẫu, sạch đẹp (CĐR 1.2.7).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Trình bày bài chưa theo mẫu, bản hoặc chưa hoàn thành bài viết.

- *Mức 2*: Trình bày đúng mẫu quy định và tương đối sạch sẽ.

- *Mức 3*: Trình bày bài viết theo đúng mẫu, sạch đẹp.

(iii) Yêu cầu 3: Viết câu, đoạn văn ngắn

- Đánh giá theo biểu điểm

Nội dung	Không viết được câu nào hoặc lạc đề	0 điểm
	Viết câu văn nhưng chưa biết cách sắp xếp từ ngữ thành câu văn hoàn chỉnh.	1 điểm
	Đã viết được câu văn nhưng còn sai chính tả và quên dấu câu.	2 điểm
	Viết được 1 -2 câu văn hoàn chỉnh.	4 điểm

- Đánh giá theo các mức của CĐR:

* Chỉ số NL thành phần 1: Xác định được nội dung cần viết: Viết về cái gì? (CĐR 1.3.1).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Không viết đúng yêu cầu của đề bài hoặc không viết được câu văn nào hoặc viết không hoàn chỉnh câu.

- *Mức 2*: Xác định và viết được 1 câu văn tả về bức tranh.

- *Mức 3*: Xác định và viết được 2 câu văn tả về bức tranh.

* Chỉ số NL thành phần 2: Viết đúng chính tả và ngữ pháp (CĐR 1.3.2).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Chữ viết không đúng kiểu chữ thường, không đúng cỡ chữ và không rõ ràng. Hoặc viết đúng mẫu chữ, cỡ chữ nhưng mắc từ 2 lỗi chính tả trở lên hoặc mắc hơn 2 lỗi dùng từ, đặt câu.

- *Mức 2*: Viết chữ đúng mẫu, đúng cỡ chữ nhưng mắc từ 1- 2 lỗi chính tả, không mắc lỗi về dùng từ không chính xác, lặp từ. Hoặc viết chữ đúng mẫu, đúng cỡ chữ, không mắc lỗi chính tả nhưng mắc từ 1-2 lỗi về dùng từ không chính xác, lặp từ.

- *Mức 3*: Viết chữ đẹp, đúng chính tả hoặc chỉ mắc 1 lỗi chính tả, có mắc 1 lỗi dùng từ, đặt câu hoặc không mắc lỗi nào.

* Chỉ số NL thành phần 3: Diễn đạt rõ ràng, mạch lạc. Viết được theo cảm nhận của bản thân, thể hiện được ý tưởng sáng tạo (CĐR 1.3.3).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Diễn đạt lủng củng, không rõ ý.

- *Mức 2*: Diễn đạt tương đối rõ ràng, mạch lạc. Viết được câu văn tương đối hay.

- *Mức 3*: Diễn đạt rõ ràng, mạch lạc. Viết được theo cảm nhận của bản thân. Viết được câu văn hay.

* Chỉ số NL thành phần 4: Biết nhận ra lỗi sai chính tả và tự sửa chữa, hoàn thiện bài viết (CĐR 1.3.4).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Chưa biết nhận ra lỗi sai khi viết.

- *Mức 2*: Bước đầu đã biết nhận ra lỗi sai chính tả để sửa.

- *Mức 3*: Biết nhận ra lỗi sai và tự sửa được để hoàn thiện bài viết.

* Chỉ số NL thành phần 5: Trình bày bài viết rõ ràng, sạch đẹp (CĐR 1.3.5)

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Trình bày bài bản, chữ không rõ ràng.

- *Mức 2*: Trình bày tương đối sạch sẽ, rõ ràng.

- *Mức 3*: Trình bày bài viết rõ ràng, sạch đẹp.

2.3.2. Bộ công cụ đánh giá năng lực viết tiếng Việt của học sinh lớp 2.

Các yêu cầu cần đạt theo CTGDPT 2018:

Căn cứ vào yêu cầu cần đạt của chương trình, luận án đã cụ thể hóa thành các CDR như sau:

Yêu cầu về kiến thức tiếng Việt

CDR 2.1.1. Nhận biết được tranh, ảnh minh họa, hiểu nghĩa và điền đúng các âm còn thiếu vào chỗ trống theo yêu cầu.

CDR 2.1.2. Hiểu được nghĩa, viết được từ ngữ phù hợp chỉ sự vật, hoạt động, đặc điểm.

CDR. 2.1.3. Hiểu được nghĩa một số từ ngữ và vận dụng để tạo câu theo yêu cầu.

CDR 2.1.4. Hoàn thiện câu theo yêu cầu nội dung cho trước.

Yêu cầu về viết chính tả

CDR 2.2.1. Viết được chữ đúng mẫu, đúng cỡ chữ.

CDR 2.2.2. Viết được chữ viết hoa theo quy tắc chính tả.

CDR 2.2.3. Viết được đúng dấu câu. Đặt dấu thanh đúng vị trí.

CDR 2.2.4. Viết được đúng quy tắc chính tả, phân biệt các phụ âm đầu: l/đ, b/v, r/d/gi, s/x, tr/ch; quy tắc viết âm chính, âm cuối.

CDR 2.2.5. Trình bày được bài viết hoàn chỉnh theo đúng mẫu, sạch đẹp.

CDR 2.2.6. Viết được đúng tốc độ đoạn văn có độ dài khoảng 50 - 55 chữ /15 phút.

CDR 2.2.7. Viết được một số chữ ghi tiếng có vần khó và những tiếng hay viết lẫn/sai do phương ngữ (vuồn tước, đồng ruộng, trong đàn, giữ lại, phù sa).

Yêu cầu về viết câu, đoạn văn

** Yêu cầu viết được đoạn văn ngắn 4 - 5 câu văn giới thiệu loài vật, đồ vật, kể một sự việc, nói về tình cảm của mình với người thân yêu theo gợi ý.*

CDR 2.3.1. Xác định được nội dung bài viết. Viết được đoạn văn đảm bảo yêu cầu.

CDR2.3.2. Xác định được hình thức đoạn văn, biết cách lùi vào 1 ô theo quy định, không sai dấu câu.

CDR 2.3.3. Viết đúng chính tả và ngữ pháp.

CDR 2.3.4. Diễn đạt rõ ràng, mạch lạc, từ ngữ được sử dụng linh hoạt, có câu mô tả mở rộng.

CDR 2.3.5. Biết nhận ra lỗi sai chính tả và tự sửa chữa, hoàn thiện bài viết.

CĐR 2.3.6. Trình bày bài viết rõ ràng, sạch đẹp.

b. Phân chia thang điểm cho từng loại yêu cầu



- + Từ ngữ, ngữ pháp chiếm 30% và tương ứng với 3 điểm
- + Viết chính tả chiếm 30 % và tương ứng với 3 điểm
- + Viết câu, đoạn văn chiếm 40% và tương ứng với 4 điểm

c. Công cụ đánh giá

Căn cứ vào các yêu cầu của CĐR, căn cứ sự phân chia thang điểm cho từng yêu cầu, luận án đã cụ thể hóa thành công cụ đánh giá như sau:

(Thời gian thực hiện 40 phút)

I. Kiến thức tiếng Việt

Câu	Điểm	Công cụ (nội dung câu hỏi)	Chuẩn đầu ra
1	0,5	<p>Em điền g hoặc gh vào chỗ trống cho phù hợp</p>  <p>Quả.....ắc</p>  <p>.....ế gỗ</p>	CĐR 2.1.1

2	0,5	<p>Cho các từ sau: cái bút, bàn ghế, hoa ban, nhảy dây.</p> <p>Từ chỉ hoạt động là:.....</p>	CĐR 2.1.2										
3	1	<p>Nối từ ngữ ở cột A với từ ngữ thích hợp ở cột B để tạo thành câu nêu đặc điểm.</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 50%;">A</td> <td style="width: 50%;">B</td> </tr> <tr> <td><div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Quả hồng</div></td> <td><div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">vàng ươm</div></td> </tr> <tr> <td><div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Hạt dẻ</div></td> <td><div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">thơm dịu dịu</div></td> </tr> <tr> <td><div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Quả na</div></td> <td><div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">đỏ mọng</div></td> </tr> <tr> <td><div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Biển lúa</div></td> <td><div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">nâu bóng</div></td> </tr> </table>	A	B	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Quả hồng</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">vàng ươm</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Hạt dẻ</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">thơm dịu dịu</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Quả na</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">đỏ mọng</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Biển lúa</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">nâu bóng</div>	CĐR 2.1.3
A	B												
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Quả hồng</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">vàng ươm</div>												
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Hạt dẻ</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">thơm dịu dịu</div>												
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Quả na</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">đỏ mọng</div>												
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Biển lúa</div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">nâu bóng</div>												
4	1	<p>Em hãy viết một câu có từ chỉ hoạt động.</p>	CĐR 2.1.4										
II. Viết chính tả													
Giáo viên đọc cho học sinh viết tên bài và đoạn văn sau:													
Mùa nước nổi													
3		<p>Đòng ruộng, vườn tược và cây cỏ như biết giữ lại hạt phù sa ở quanh mình, nước lại trong dần. Ngồi trong nhà, ta thấy cả những đàn cá rờn rờn, từng đàn, từng đàn theo cá mẹ xuôi theo dòng nước, vào tận đồng sâu.</p>	CĐR 2.2.1 CĐR 2.2.2 CĐR 2.2.3 CĐR 2.2.4 CĐR 2.2.5 CĐR 2.2.6 CĐR 2.2.7										
III. Viết câu, đoạn văn													
4		Viết một đoạn văn ngắn từ 4 đến 5 câu tả một đồ	CĐR 2.3.1										

	vật theo gợi ý sau:	CĐR 2.3.2
	Gợi ý:	CĐR 2.3.3
	- Em muốn tả đồ vật gì?	CĐR 2.3.4
	- Đồ vật đó có gì nổi bật về hình dạng, màu sắc...?	CĐR 2.3.5
	- Em thường dùng đồ vật đó vào lúc nào?	CĐR 2.3.6
	- Tình cảm của em đối với đồ vật đó như thế nào?	

d. Tiêu chí đánh giá

(i) Yêu cầu 1: Kiến thức tiếng Việt

- Đánh giá theo biểu điểm

Trắc nghiệm	Không điền đúng âm	0 điểm
	Điền đúng 1 âm	0,25 điểm
	Điền đúng 1 âm	0,5 điểm
Viết từ	Không viết đúng từ chỉ hoạt động	0 điểm
	Viết đúng từ chỉ hoạt động	0,5 điểm
Nói câu	Không nói được câu	0 điểm
	Nói được 1 câu	0,25 điểm
	Nói được 2 câu	0,5 điểm
	Nói được 3 câu	0,75 điểm
	Nói được 4 câu	1 điểm
Viết câu	Không viết được câu	0 điểm
	Viết được câu nhưng còn mắc lỗi chính tả, dùng từ	0,5 điểm
	Viết đúng câu	1 điểm

- Đánh giá theo các mức của CĐR:

* Chỉ số NL thành phần 1: Nhận biết được tranh, ảnh minh họa, hiểu nghĩa và điền đúng âm g/gh còn thiếu vào chỗ trống theo yêu cầu (CĐR 2.1.1).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Không điền đúng âm theo yêu cầu.

- *Mức 2*: Hiểu và điền đúng 1 âm theo yêu cầu.

- *Mức 3*: Hiểu và điền đúng 2 âm theo yêu cầu.

* Chỉ số NL thành phần 2: Hiểu được nghĩa và viết được từ ngữ phù hợp chỉ hoạt động (CDR 2.1.2).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Không viết được từ theo yêu cầu.

- *Mức 2*: Hiểu nghĩa, viết được từ ngữ chỉ hoạt động trong các từ đã cho nhưng còn mắc lỗi chính tả (1 - 2 lỗi).

- *Mức 3*: Hiểu nghĩa, viết đúng được từ chỉ hoạt động trong các từ đã cho, không mắc lỗi chính tả.

* Chỉ số NL thành phần 3: Hiểu được nghĩa một số từ ngữ và vận dụng để tạo câu theo yêu cầu (CDR 2.1.4).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Không nói được hoặc nói đúng 1 câu.

- *Mức 2*: Nói đúng được từ 2 - 3 câu.

- *Mức 3*: Nói đúng được cả 4 câu.

* Chỉ số NL thành phần 4: Hoàn thiện câu có từ chỉ hoạt động (CDR 2.1.5).

Các mức đánh giá

- *Mức 1*: Không viết được câu theo yêu cầu hoặc có viết được nhưng diễn đạt không rõ ràng, còn mắc lỗi chính tả, lỗi về dấu câu.

- *Mức 2*: Viết được câu theo yêu cầu nhưng không biết viết hoa đầu câu hoặc thiếu dấu chấm cuối câu.

- *Mức 3*: Viết được câu theo yêu cầu, viết hoa đầu câu, sử dụng đúng dấu câu.

(ii) Yêu cầu 2: Viết chính tả

- Đánh giá theo biểu điểm

Chữ viết đúng mẫu, đúng cỡ chữ	Sai hơn 5 lỗi	0 điểm
	Sai 3 – 5 lỗi	0,5 điểm
	Sai 0 - 2 lỗi	1 điểm
Viết đúng dấu câu, đặt dấu	Sai hơn 5 lỗi	0 điểm

thanh đúng vị trí, viết hoa	Sai 3 – 5 lỗi	0,5 điểm
	Sai 0 - 2 lỗi	1 điểm
Tốc độ viết	Dưới 40 chữ/15 phút	0 điểm
	Từ 40 - 49 chữ/15 phút	0,25 điểm
	Đủ bài 50 chữ/15 phút	0,5 điểm
Trình bày bài viết theo mẫu	Chưa theo mẫu, trình bày bản	0 điểm
	Theo mẫu, trình bày sạch	0,5 điểm

- Đánh giá theo các mức của CĐR:

* Chỉ số NL thành phần 1: Viết được chữ đúng mẫu, đúng cỡ chữ (CĐR 2.2.1).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Chữ viết không đúng cỡ chữ và không rõ ràng.

- *Mức 2*: Viết chữ đúng mẫu, đúng cỡ chữ nhưng chưa đẹp.

- *Mức 3*: Viết chữ đúng mẫu, đúng cỡ chữ và đẹp.

* Chỉ số NL thành phần 2: Viết được chữ viết hoa theo quy tắc chính tả (CĐR 2.2.2).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*:

+ Viết được chữ hoa nhưng chưa đẹp, chưa đúng mẫu.

+ Chưa viết được chữ hoa theo yêu cầu.

- *Mức 2*: Viết được chữ hoa tương đối đều và đẹp.

- *Mức 3*: Viết được chữ hoa, đúng mẫu, đẹp.

* Chỉ số NL thành phần 3: Viết được đúng dấu câu. Đặt dấu thanh đúng vị trí (CĐR 2.2.3).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Viết đúng dấu câu, dấu thanh theo quy định nhưng còn mắc 3 lỗi trở lên.

- *Mức 2*: Viết đúng dấu câu, dấu thanh theo quy định nhưng còn mắc 1 - 2 lỗi.

- *Mức 3*: Viết đúng dấu câu, dấu thanh theo quy định.

* Chỉ số NL thành phần 4: Viết được đúng quy tắc chính tả, phân biệt các phụ âm đầu: l/đ, b/v, r/d/gi, s/x, tr/ch; quy tắc viết âm chính, âm cuối (CĐR 2.2.4).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Chưa nắm chắc quy tắc chính tả. Bài viết mắc hơn 5 lỗi.
- *Mức 2*: Viết đúng các quy tắc chính tả nhưng còn mắc 1 - 5 lỗi.
- *Mức 3*: Viết đúng các quy tắc chính tả. Bài viết không mắc lỗi.

* Chỉ số NL thành phần 5: Trình bày được bài viết hoàn chỉnh theo đúng mẫu, sạch đẹp (CĐR 2.2.5).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Trình bày bài viết chưa theo mẫu, trình bày bản hoặc chưa hoàn thành bài viết.
- *Mức 2*: Trình bày bài viết đúng quy định, tương đối sạch sẽ.
- *Mức 3*: Trình bày bài viết theo đúng mẫu, sạch đẹp.

* Chỉ số NL thành phần 6: Viết được đúng tốc độ đoạn văn có độ dài 50 chữ/15 phút (CĐR 2.2.6).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Viết được đoạn văn theo yêu cầu nhưng tốc độ viết còn chậm, dưới 47 chữ/15 phút.
- *Mức 2*: Viết được đoạn văn với tốc độ viết khoảng 47 – 49 chữ/15 phút.
- *Mức 3*: Viết được đoạn văn có độ dài 50 chữ/15 phút.

* Chỉ số NL thành phần 7: Viết được một số chữ ghi tiếng có vần khó và những tiếng hay viết lẫn (vườn tược, đồng ruộng, giữ, lại, phù sa) (CĐR 2.2.7).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Chưa viết đúng chữ ghi tiếng khó, và những tiếng hay viết lẫn (vườn tược, đồng ruộng, giữ, lại, phù sa).
- *Mức 2*: Viết đúng từ 2 - 3 từ/5 từ có vần khó và những từ hay viết lẫn (vườn tược, đồng ruộng, giữ, lại, phù sa).
- *Mức 3*: Viết được tất cả chữ ghi tiếng có vần khó và những tiếng hay viết lẫn.

(iii) Yêu cầu 3: Viết câu, đoạn văn

- Đánh giá theo biểu điểm

Nội dung	Không viết được câu nào hoặc lạc đề	0 điểm
	Chưa biết cách sắp xếp từ ngữ thành câu văn. Các câu văn lủng củng, sai nhiều chính tả.	0,25 điểm
	Đã viết được 2 câu văn nhưng còn sai chính tả.	1 điểm
	Viết được 3 câu văn nhưng còn mắc 2 - 3 lỗi về chính tả.	2 điểm
	Viết được 3 câu văn hoàn chỉnh.	3 điểm
	Viết được 4 - 5 câu văn hoàn chỉnh.	4 điểm

- Đánh giá theo các mức của CDR:

* Chỉ số NL thành phần 1: Xác định được nội dung bài viết. Viết được đoạn văn đảm bảo yêu cầu (CDR 2.3.1).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Không viết đúng yêu cầu của đề bài hoặc không viết được câu văn nào.
- *Mức 2*: Xác định và viết được 1 - 2 câu văn tả đồ vật.
- *Mức 3*: Xác định và viết được 3 - 4 câu văn tả đồ vật.

* Chỉ số NL thành phần 2: Xác định được hình thức đoạn văn, biết cách lùi vào 1 ô theo quy định, không sai dấu câu (CDR 2.3.2).

- *Mức 1*: Không trình bày được đoạn văn.
- *Mức 2*: Trình bày được đoạn văn đúng hình thức nhưng còn dùng sai dấu câu.
- *Mức 3*: Trình bày được đoạn văn đúng hình thức, sử dụng đúng các dấu câu.

* Chỉ số NL thành phần 3: Viết đúng chính tả và ngữ pháp (CDR 2.3.3).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Chữ viết không đúng kiểu chữ thường, không đúng cỡ chữ và không rõ ràng. Hoặc mắc từ 4 lỗi chính tả trở lên và từ 4 lỗi dùng từ, đặt câu trở lên.

- *Mức 2*: Viết chữ đúng mẫu, đúng cỡ chữ. Mắc từ 1 - 4 lỗi chính tả và mắc 1 - 2 lỗi dùng từ, đặt câu.

- *Mức 3*: Viết chữ đẹp, đúng mẫu, đúng cỡ chữ. Không mắc lỗi chính tả hoặc chỉ mắc 1 lỗi. Không mắc lỗi dùng từ, đặt câu hoặc chỉ mắc 1 lỗi.

* Chỉ số NL thành phần 4: Diễn đạt rõ ràng, mạch lạc, từ ngữ được sử dụng linh hoạt, có câu mô tả mở rộng (CĐR 2.3.4).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Diễn đạt lủng củng, không rõ ý.
- *Mức 2*: Diễn đạt tương đối rõ ràng, mạch lạc nhưng không có câu văn hay.
- *Mức 3*: Diễn đạt rõ ràng, mạch lạc. Viết được theo cảm nhận của bản thân. Viết được câu văn hay.

* Chỉ số NL thành phần 5: Biết nhận ra lỗi sai chính tả và tự sửa chữa, hoàn thiện bài viết (CĐR 2.3.5).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Chưa biết nhận ra lỗi sai khi viết.
- *Mức 2*: Bước đầu đã biết nhận ra lỗi sai chính tả để sửa.
- *Mức 3*: Biết nhận ra lỗi sai và tự sửa được để hoàn thiện bài viết.

* Chỉ số NL thành phần 6: Trình bày bài viết rõ ràng, sạch đẹp (CĐR 2.3.6).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Trình bày bài bản, không rõ ràng.
- *Mức 2*: Trình bày tương đối sạch sẽ, rõ ràng.
- *Mức 3*: Trình bày rõ ràng, sạch đẹp.

2.3.3. Bộ công cụ đánh giá năng lực viết tiếng Việt của học sinh lớp 3.

a. Các yêu cầu về chuẩn đầu ra theo CTGDPT 2018

Căn cứ vào yêu cầu cần đạt của chương trình, luận án đã cụ thể hóa thành các CĐR như sau:

Yêu cầu về kiến thức tiếng Việt

CĐR 3.1.1. Tìm được từ chỉ sự vật, hoạt động, đặc điểm.

CĐR 3.1.2. Viết được đúng chính tả tên nước ngoài.

CĐR 3.1.3. Tìm và viết được câu thích hợp vào chỗ chấm dưới tranh.

CĐR 3.1.4. Đặt câu hỏi đúng cho bộ phận câu được in đậm.

Yêu cầu về viết chính tả

CĐR 3.2.1. Viết chữ đúng mẫu, đúng cỡ chữ.

CĐR 3.2.2. Viết đúng quy tắc chính tả, biết phân biệt c/k, g/gh, ng/ngh.

CĐR 3.2.3. Viết được các chữ ghi tiếng có vần khó và những tiếng hay viết lẫn do phương ngữ (đường, lân, đã, đưa, đón, đi, quay).

CĐR 3.2.4. Viết đúng dấu câu. Đặt dấu thanh đúng vị trí.

CĐR 3.2.5. Viết được chữ viết hoa theo quy tắc chính tả.

CĐR 3.2.6. Viết được bài chính tả tốc độ 65 - 70 chữ/15 phút.

CĐR 3.2.7. Trình bày bài viết theo đúng mẫu, sạch đẹp.

Yêu cầu về viết câu, đoạn văn

** Yêu cầu viết đoạn văn 5 - 7 câu với các nội dung: thuật lại một sự việc đã chứng kiến, tham gia; miêu tả đồ vật; nêu tình cảm, cảm xúc về con người, cảnh vật dựa vào gợi ý; giới thiệu về bản thân; kể về con người.*

CĐR 3.3.1. Bước đầu xác định được yêu cầu, nội dung cần viết thông qua gợi ý. Xác định được các câu trả lời dựa trên gợi ý đưa ra trong đề bài.

CĐR 3.3.2. Biết cách sắp xếp các câu văn theo thứ tự gợi ý của bài tạo thành một đoạn văn dựa trên các gợi ý.

CĐR 3.3.3. Biết cách sử dụng các từ nối để sắp xếp các câu văn tạo thành đoạn văn hoàn chỉnh.

CĐR 3.3.4. Biết nhận ra lỗi sai chính tả và sửa lại.

b. Phân chia thang điểm cho từng loại yêu cầu

+ Từ vựng, ngữ pháp chiếm 30% và tương ứng với 3 điểm.


+ Viết chính tả 30% và tương ứng với 3 điểm.

+ Viết câu, đoạn văn chiếm 40% và tương ứng với 4 điểm.

c. Công cụ đánh giá

Căn cứ vào các yêu cầu của CĐR, căn cứ sự phân chia thang điểm cho từng yêu cầu, luận án đã cụ thể hóa thành công cụ đánh giá như sau:

(Thời gian thực hiện 40 phút)

I. Kiến thức tiếng Việt			
Câu	Điểm	Công cụ (nội dung câu hỏi)	Chuẩn đầu ra (CĐR)
1	0,5 điểm	<p>Hè đã sang, mấy cành phượng vĩ nở hoa đỏ rực.</p> <p>Từ chỉ đặc điểm trong câu trên là:</p> <p>A. đỏ rực B. hè C. nở D. phượng vĩ</p>	CĐR.3.1.1
2	0,5 điểm	<p>Từ nào sau đây viết đúng chính tả</p> <p>A. Triều tiên, Xin-ga-po B. Triều Tiên, Xin-ga-po</p> <p>C. Triều- tiên, Xin-ga-po D. Triều tiên, Xinh-ga-po</p>	CĐR.3.1.2
3	1 điểm	<p>Tìm và viết câu thích hợp vào chỗ chấm dưới tranh.</p>  <p>.....</p>	CĐR.3.1.3
4	1 điểm	<p>Đặt câu hỏi cho bộ phận câu được in đậm dưới đây:</p> <p>" Lễ hội Hoa Ban của tỉnh Điện Biên thường được tổ chức vào tháng ba"</p> <p>.....</p>	CĐR 3.1.4
II. Viết chính tả			

Điểm	Công cụ (nghe - viết)	Chuẩn đầu ra (CĐR)
3 điểm	<p>Giáo viên đọc cho học sinh viết đoạn văn sau:</p> <p style="text-align: center;">Đường vào bản</p> <p>Con đường đã nhiều lần đưa tiễn người bản tôi đi công tác xa cũng đã từng đón mừng cô giáo về bản dạy chữ. Dù ai đi đâu về đâu, khi bàn chân đã bén hòn đá, hòn đất trên con đường thân thuộc ấy, thì chắc chắn sẽ hẹn ngày quay lại.</p> <p style="text-align: center;">(Hồ Thủy Giang)</p>	<p>CĐR.3.2.1</p> <p>CĐR.3.2.2</p> <p>CĐR.3.2.3</p> <p>CĐR.3.2.4</p> <p>CĐR.3.2.5</p> <p>CĐR.3.2.6</p> <p>CĐR.3.2.7</p>
III. Viết câu, đoạn văn		
Điểm	Công cụ	Chuẩn đầu ra (CĐR)
4 điểm	<p>Viết một đoạn văn ngắn (5 - 7 câu) kể về một người hàng xóm mà em yêu mến.</p> <p>Gợi ý:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Người đó tên là gì? Bao nhiêu tuổi - Người đó làm nghề gì? - Tình cảm của gia đình em đối với người hàng xóm như thế nào? - Tình cảm của người hàng xóm đối với gia đình em như thế nào? 	<p>CĐR.3.3.1</p> <p>CĐR.3.3.2</p> <p>CĐR.3.3.3</p> <p>CĐR.3.3.4</p> <p>CĐR.3.3.5</p> <p>CĐR.3.3.6</p>

d. Tiêu chí đánh giá

(i) Yêu cầu 1: Kiến thức tiếng Việt

- Đánh giá theo biểu điểm

Tìm từ chỉ đặc điểm	Không tìm được từ đúng	0 điểm
	Tìm được từ đúng	0,5 điểm
Xác định từ viết	Không xác định được đúng	0 điểm

đúng chính tả	Xác định đúng	0,5 điểm
Quan sát tranh và viết câu	Không viết được câu theo tranh	0 điểm
	Viết được câu theo tranh	1 điểm
Đặt câu	Không đặt được câu theo đúng yêu cầu	0 điểm
	Đặt đúng câu cho bộ phận in đậm	1 điểm

- Đánh giá theo các mức của CĐR:

* Chỉ số NL thành phần 1: Tìm được từ chỉ đặc điểm theo yêu cầu (CĐR 3.1.1).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Không tìm được theo yêu cầu.

- *Mức 2*: Hiểu và tìm đúng theo yêu cầu.

* Chỉ số NL thành phần 2: Viết được đúng chính tả tên nước ngoài (CĐR 3.1.2).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Không làm được theo yêu cầu.

- *Mức 2*: Hiểu và làm đúng yêu cầu.

* Chỉ số NL thành phần 3: Tìm và viết được câu thích hợp vào chỗ chấm dưới tranh. (CĐR 3.1.3).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Không viết được theo yêu cầu.

- *Mức 2*: Xác định được yêu cầu và viết được câu nhưng chưa sát với nội dung tranh.

- *Mức 3*: Xác định được yêu cầu và viết câu hoàn chỉnh đúng theo nội dung tranh.

* Chỉ số NL thành phần 4: Đặt câu hỏi đúng cho bộ phận câu được in đậm (CĐR 3.1.4).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Không viết được theo yêu cầu.

- *Mức 2*: Xác định được yêu cầu, viết được câu nhưng chưa đặt đúng hoàn toàn câu hỏi cho bộ phận in đậm.

- *Mức 3*: Xác định được yêu cầu, viết được câu hoàn chỉnh đặt đúng câu hỏi cho bộ phận in đậm.

(ii) Yêu cầu 2: Viết chính tả

- Đánh giá theo biểu điểm

Chữ viết đúng mẫu, đúng cỡ chữ	Sai hơn 5 lỗi	0 điểm
	Sai 3 – 5 lỗi	0,5 điểm
	Sai 0 - 2 lỗi	1 điểm
Viết đúng dấu câu, đặt dấu thanh đúng vị trí, viết hoa	Sai hơn 5 lỗi	0 điểm
	Sai 3 – 5 lỗi	0,5 điểm
	Sai 0 - 2 lỗi	1 điểm
Tốc độ viết	Dưới 50 chữ/15 phút	0 điểm
	Từ 50 - 59 chữ/15 phút	0,25 điểm
	Đủ bài 60 chữ/15 phút	0,5 điểm
Trình bày bài viết theo mẫu	Chưa theo mẫu, trình bày bừa	0 điểm
	Theo mẫu, trình bày sạch	0,5 điểm

- Đánh giá theo các mức của CĐR:

* Chỉ số NL thành phần 1: Viết chữ đúng mẫu, đúng cỡ chữ (CĐR 3.2.1).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Viết không đúng kiểu chữ, cỡ chữ, chữ viết không rõ ràng, hoặc bài viết mắc từ 5 lỗi chính tả trở lên.

- *Mức 2*: Viết chữ đúng mẫu, đúng cỡ chữ. Mắc từ 2 - 5 lỗi chính tả.

- *Mức 3*: Viết chữ đẹp, đúng mẫu, đúng cỡ chữ. Không mắc lỗi chính tả.

* Chỉ số NL thành phần 2: Viết đúng quy tắc chính tả, biết phân biệt c/k, g/gh, ng/ngh (CĐR 3.2.2).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Chưa nắm chắc quy tắc chính tả.

- *Mức 2*: Viết đúng các quy tắc chính tả nhưng còn mắc 1 - 2 lỗi.

- *Mức 3*: Viết đúng các quy tắc chính tả.

* Chỉ số NL thành phần 3: Viết được các chữ ghi tiếng có vần khó và những tiếng hay viết lẫn do phương ngữ (đường, lần, đã, đưa, đón, đi, quay) (CĐR 3.2.3).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Chưa viết được chữ ghi tiếng khó trong bài chính tả.
- *Mức 2*: Viết được từ 3 - 4 tiếng/7 tiếng chữ ghi tiếng có vần khó, những tiếng hay viết lẫn do phương ngữ.
- *Mức 3*: Viết được tất cả các chữ ghi tiếng có vần khó và những tiếng hay viết lẫn do phương ngữ.

* Chỉ số NL thành phần 4: Viết đúng dấu câu. Đặt dấu thanh đúng vị trí (CĐR 3.2.4).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Chưa viết đúng các dấu câu và đặt dấu thanh chưa đúng vị trí.
- *Mức 2*: Viết đúng dấu câu, dấu thanh theo quy định nhưng còn mắc 1 - 2 lỗi.
- *Mức 3*: Viết đúng dấu câu, dấu thanh theo quy định, không sai lỗi chính tả.

* Chỉ số NL thành phần 5: Viết được chữ viết hoa theo quy tắc chính tả (CĐR 3.2.5).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Viết được chữ hoa nhưng chưa đẹp, chưa đúng mẫu hoặc chưa viết được chữ hoa theo yêu cầu.
- *Mức 2*: Viết được chữ hoa tương đối đều và đẹp.
- *Mức 3*: Viết chữ hoa đẹp, đúng mẫu.

* Chỉ số NL thành phần 6: Viết được bài chính tả tốc độ 60 chữ/15 phút (CĐR 3.2.6).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Tốc độ viết còn chậm, dưới 50 chữ/15 phút.
- *Mức 2*: Tốc độ viết khoảng 50 - 59 chữ trong 15 phút.
- *Mức 3*: Viết được đoạn văn có độ dài 60 chữ trong 15 phút.

* Chỉ số NL thành phần 7: Trình bày bài viết theo đúng mẫu, sạch đẹp (CĐR 3.2.7).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Trình bày bài chưa theo mẫu, bẩn.
- *Mức 2*: Trình bày tương đối sạch sẽ, đúng mẫu.
- *Mức 3*: Trình bày bài viết theo đúng mẫu, đủ bài, sạch đẹp.

(iii) Yêu cầu 3: Viết câu, đoạn văn

- Đánh giá theo biểu điểm:

Nội dung	Không viết được câu nào hoặc lạc đề	0 điểm
	Chưa biết cách sắp xếp từ ngữ thành câu văn hoàn chỉnh. Các câu văn lủng củng, sai nhiều chính tả	0,25 điểm
	Đã viết được 3 câu văn nhưng còn sai chính tả.	1 điểm
	Viết được 4 câu văn nhưng còn mắc 2 - 3 lỗi về chính tả.	2 điểm
	Viết được 4 câu văn hoàn chỉnh.	3 điểm
	Viết được 5 câu văn trở lên hoàn chỉnh.	4 điểm

- Đánh giá theo các mức của CDR:

* Chi số NL thành phần 1: Bước đầu xác định được yêu cầu, nội dung cần viết thông qua gợi ý. Xác định được các câu trả lời dựa trên gợi ý đưa ra trong đề bài. (CDR 3.3.1).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Không viết đúng yêu cầu của đề bài hoặc không viết được câu văn nào.
- *Mức 2*: Xác định được đúng nội dung, yêu cầu cần viết. Nội dung bài viết còn sơ sài.
- *Mức 3*: Xác định được đúng nội dung, yêu cầu cần viết. Đảm bảo nội dung bài viết.

* Chi số NL thành phần 2: Biết cách sắp xếp các câu văn theo thứ tự gợi ý của bài tạo thành một đoạn văn dựa trên các gợi ý (CDR 3.3.2).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Chưa biết cách trình bày bố cục của một bài văn. Sử dụng từ ngữ lủng củng chưa rõ nghĩa, mắc nhiều lỗi chính tả (từ 6 lỗi trở lên).
- *Mức 2*: Đã biết cách trình bày bố cục của một bài văn. Viết được các câu văn dạng trả lời ngắn nhưng chưa có hình ảnh và sai 2-5 lỗi chính tả.
- *Mức 3*: Viết được một bài văn đầy đủ bố cục ba phần. Biết sử dụng từ ngữ một cách chính xác để viết câu văn đủ ý, rõ ràng. Bài văn có độ dài trên 10 câu, không sai lỗi chính tả hoặc sai 1 - 2 lỗi.

* Chỉ số NL thành phần 3: Biết cách sử dụng các từ nối để sắp xếp các câu văn tạo thành đoạn văn hoàn chỉnh (CDR 3.3.3).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Diễn đạt lủng củng, không rõ ý.
- *Mức 2*: Diễn đạt tương đối rõ ràng, mạch lạc nhưng không có câu văn hay.
- *Mức 3*: Diễn đạt rõ ràng. Viết được theo cảm nhận của bản thân và viết được câu văn hay.

* Chỉ số NL thành phần 4: Biết nhận ra lỗi sai chính tả và sửa lại (CDR 3.3.4).

Các mức đánh giá:

- *Mức 1*: Chưa biết nhận ra lỗi sai khi viết. Trình bày bản không rõ ràng.
- *Mức 2*: Bước đầu đã biết nhận ra lỗi sai chính tả để sửa nhưng chưa sửa hết.
- *Mức 3*: Biết nhận ra lỗi sai và tự sửa được để hoàn thiện bài viết.

2.4. Xây dựng công cụ khảo sát ảnh hưởng của các nhân tố xã hội đến năng lực viết của học sinh

2.4.1. Cơ sở xây dựng công cụ khảo sát

Cơ sở để xây dựng công cụ khảo sát sự ảnh hưởng của các nhân tố xã hội đến NL viết tiếng Việt là HS tiểu học DT Thái ở Điện Biên Đông là những chỉ báo về các nhân tố có thể chi phối ở những mức độ khác nhau đến kết quả học tập của HS. Những nhân tố được cho là có thể ảnh hưởng như điều kiện tự nhiên, kinh tế - xã hội; môi trường sử dụng tiếng Việt ở cộng đồng; hiện tượng giao thoa ngôn ngữ giữa tiếng mẹ đẻ và tiếng Việt; phương pháp dạy học tiếng Việt [Ngô Thị Thanh Quý, 2018, tr. 156-176]. Đó cũng có thể là những nhân tố như giới tính, môi trường nhà trường và điều kiện gia đình [Bùi Thị Ngọc Anh, 2020, tr. 38]. Trong quá trình khảo sát, ngoài những nhân tố trên mà chúng tôi rất chia sẻ, qua điều tra sơ bộ trên cơ sở những chỉ báo cũng như tham vấn từ giáo viên trực tiếp đứng lớp, những cán bộ quản lý giáo dục, những cán bộ quản lý hành chính, những cán bộ phụ trách văn xã (văn hoá – xã hội) tại địa bàn, chúng tôi nhận thấy có thể có thêm một vài nhân tố nữa. Tổng hợp tất cả các nhân tố được cho là ảnh hưởng đến NL của HS, luận án phân loại thành 2 loại nhân tố là những nhân tố chung và những nhân tố cụ thể.

(1) Nhân tố chung: đây là những nhân tố thuộc về điều kiện tự nhiên và kinh tế - xã hội của khu vực nghiên cứu. Bên cạnh đó, những nhân tố liên quan đến môi trường nhà trường như đội ngũ giáo viên, đội ngũ cán bộ quản lý, cơ sở vật chất của nhà trường cũng có ảnh hưởng ít nhiều đến các hoạt động học tập và hệ quả là kết quả học tập của HS. Những nhân tố này sẽ được luận án trình bày kỹ hơn ở đầu Chương 4.

(2) Nhân tố cụ thể được đưa vào công cụ khảo sát và được xem là các biến bao gồm:

- *Biến phụ thuộc*: kết quả đánh giá NL viết tiếng Việt đã thu được.

- *Biến độc lập*: giới tính, khu vực cư trú, loại ngôn ngữ được dùng để giao tiếp trong gia đình (quan sát của gia đình HS); loại ngôn ngữ được dùng để giao tiếp ở trường (trong giờ học); loại ngôn ngữ được dùng để giao tiếp với bạn bè, thầy cô (ngoài lớp học); hoạt động yêu thích (đọc, viết chính tả, viết câu/ đoạn, nói) khi học môn tiếng Việt; hoạt động gặp khó khăn khi học môn tiếng Việt; thái độ ứng xử khi gặp bài khó; tần suất đọc sách, truyện bằng tiếng Việt; tần suất xem các chương trình TV bằng tiếng Việt; trình độ của phụ huynh; nghề nghiệp của phụ huynh; thành phần dân tộc của phụ huynh; điều kiện kinh tế gia đình (Có thuộc diện hộ nghèo không?); loại ngôn ngữ được dùng để giao tiếp trong đình (quan sát của phụ huynh); sự quan tâm của phụ huynh đối với việc đọc sách, truyện của con; quan điểm của phụ huynh về loại ngôn ngữ mà con mình nên đầu tư thời gian học; sự hỗ trợ của phụ huynh đối với việc học của con cái.

Chi tiết về khảo sát này như sau:

Tổng số 115 phiếu hỏi có một số phiếu người trả lời không đánh dấu vào một số biến (missing). Vì vậy, trong số các đặc trưng của mẫu, có một số câu hỏi như *khu vực cư trú* chỉ có 107 phiếu trả lời, *nghề nghiệp của phụ huynh* chỉ có 113 phiếu trả lời. Còn lại, đại bộ phận các câu hỏi đều được cả 115 phiếu trả lời. Chúng tôi giữ nguyên các giá trị thống kê được. Cho dù ở một số biến, tổng giá trị thu được không đủ nhưng sự chênh lệch không đáng kể (chỉ thiếu dưới 10 phiếu). Hơn nữa, trên thực tế, các câu hỏi ở các biến này độc lập với nhau nên sẽ không ảnh hưởng đến các biến còn lại, số lượng missing lại thấp nên không ảnh hưởng đến kết quả.

Các đặc trưng của mẫu được ghi nhận như sau:

Bảng 2. Đặc trưng xã hội của mẫu nghiên cứu

Các đặc trưng của mẫu		Tần số	Tỉ lệ %
<u>Giới tính của HS</u>			
	Nam	62	53,9
	Nữ	53	46,1
	Tổng	115	100,0
<u>Khu vực cư trú</u>			
	Gần thị trấn	8	7,5
	Xa thị trấn	99	92,5
	Tổng	107	100,0
<u>Nghề nghiệp của phụ huynh</u>			
	Làm ruộng/nương	105	92,9
	Buôn bán nhỏ	4	3,5
	Khác	4	3,5
	Tổng	113	100,0
<u>Học vấn của phụ huynh</u>			
	Tiểu học, THCS	96	83,5
	THPT	16	13,9
	Cao đẳng, Đại học	1	0,9
	Khác	2	1,7
	Tổng	115	100,0
<u>Kinh tế gia đình</u>			
	Thuộc hộ nghèo	61	53,0
	Không thuộc hộ nghèo	54	47,0
	Tổng	115	100,0

Bên cạnh các đặc trưng xã hội liên quan đến HS và phụ huynh trên đây, một số nhân tố khác liên quan đến đặc điểm, thói quen, thái độ và sự lựa chọn ngôn ngữ của HS và phụ huynh (như mô tả ở các biên độc lập) cũng sẽ được xem xét trong

tương quan với kết quả đánh giá NL của HS để tìm ra những nhân tố ảnh hưởng đến NL viết của HS và mức độ ảnh hưởng của chúng.

2.4.2. Công cụ khảo sát

a. Bảng hỏi dành cho phụ huynh

CÂU HỎI PHỎNG VẤN VỀ VIỆC SỬ DỤNG TIẾNG VIỆT CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC DÂN TỘC THÁI Ở HUYỆN ĐIỆN BIÊN ĐÔNG (Dành cho phụ huynh)

Họ và tên con:

* Đề tài “*Khảo sát năng lực viết tiếng Việt của HS tiểu học DT Thái tại Điện Biên (Trường hợp huyện Điện Biên Đông)*” có mục tiêu khảo sát Năng lực viết tiếng Việt của HS và thái độ đối với tiếng Việt của HS và phụ huynh.

* Ý kiến trả lời được chỉ được sử dụng vào mục đích khoa học.

PHẦN 1: Thông tin chung

Xin ông/bà vui lòng cho biết một số thông tin chung:

1. Học vấn: *Tiểu học & THCS* *Trung học* *Cao đẳng, Đại học* *Khác*
2. Nghề nghiệp: *Làm ruộng/nương* *Buôn bán nhỏ* *Khác*
3. Dân tộc: *Thái* *Kinh* *Khác*
4. Kết hôn với: *Người Thái* *Người Kinh* *Người dân tộc khác*
5. Nghề nghiệp của vợ (chồng): *Làm ruộng/nương* *Buôn bán nhỏ* *Khác*
6. Gia đình có thuộc hộ nghèo không? *Có* *Không*

PHẦN 2: Thông tin sử dụng ngôn ngữ và thái độ ngôn ngữ

7. Ở nhà, mọi người trong gia đình ông/bà nói chuyện với nhau chủ yếu bằng tiếng:

- *Tiếng Việt* *Tiếng Thái* *Cả hai*

- Trong đó: - *Tiếng Việt là chính, tiếng Thái chỉ pha trộn*

- *Tiếng Thái là chính, tiếng Việt chỉ pha trộn*

- *Tương đương nhau*

8. Ở nhà, ông/bà có phải dạy con học hay giúp con làm bài không?

Có *Không*

Nếu có, ông/bà thường dạy hoặc giúp con làm bài của môn học nào?

Tiếng Việt *Toán* *Môn khác*

9. Ông/bà có hay mua sách, truyện bằng tiếng Việt cho con không?

Thường xuyên *Thỉnh thoảng* *Không bao giờ*

10. Ở nhà, ông/bà và các con có hay xem TV không? *Có* *Không*

Nếu có thì xem chương trình bằng tiếng nào sau đây:

Tiếng Việt *Tiếng Thái* *Cả hai*

11. Theo ông/bà, con cái nên dành nhiều thời gian học tiếng Việt hay tiếng Thái?

Tiếng Việt *Tiếng Thái* *Cả hai*

Xin chân thành cảm ơn sự hợp tác của ông/bà!

b. Bảng hỏi dành cho học sinh

**CÂU HỎI PHÒNG VẤN VỀ VIỆC SỬ DỤNG TIẾNG VIỆT CỦA
HỌC SINH TIỂU HỌC DÂN TỘC THÁI Ở HUYỆN ĐIỆN BIÊN ĐÔNG
(Dành cho học sinh)**

* Đề tài “*Khảo sát năng lực viết tiếng Việt của HS tiểu học DT Thái tại Điện Biên (Trường hợp huyện Điện Biên Đông)*” có mục tiêu khảo sát Năng lực viết tiếng Việt và thái độ đối với tiếng Việt của HS.
* Ý kiến trả lời được chỉ được sử dụng vào mục đích khoa học.

I. THÔNG TIN CHUNG

Em hãy cho biết:

1. Em tên là: Nam Nữ
2. Em học lớp mấy? Lớp 1 Lớp 2 Lớp 3
3. Nhà em ở: Gần thị trấn Xa thị trấn

II. THÔNG TIN SỬ DỤNG NGÔN NGỮ

Em hãy cho biết:

4. Ở nhà, em nói chuyện với mọi người trong gia đình bằng tiếng nào sau đây:
Tiếng Việt Tiếng Thái Tiếng khác Pha trộn
5. Ở trường, trong giờ học, em dùng tiếng nào sau đây:
Tiếng Việt Tiếng Thái Tiếng khác Pha trộn
6. Ở trường, ngoài giờ học, em nói chuyện với các bạn bằng tiếng nào sau đây:
Tiếng Việt Tiếng Thái Tiếng khác Pha trộn
7. Ở trường, ngoài giờ học, em nói chuyện với thầy cô bằng tiếng nào sau đây:
Tiếng Việt Tiếng Thái Tiếng khác Pha trộn
8. Khi học tiếng Việt, em thích hoạt động nào sau đây (có thể lựa chọn hơn một)
Đọc Viết chính tả Viết câu/ đoạn văn Nói
9. Khi học tiếng Việt, em thấy hoạt động nào khó nhất?
Đọc Viết chính tả Viết câu/ đoạn văn Nói
10. Khi gặp một bài khó, em sẽ:
Gấp sách lại đi làm việc khác Hỏi bố mẹ/anh chị Cố tự làm
11. Em có hay đọc sách, truyện bằng tiếng Việt không?
Thường xuyên thỉnh thoảng Không bao giờ
12. Em có hay xem chương trình TV bằng tiếng Việt không?
Thường xuyên thỉnh thoảng Không bao giờ
13. Mức độ bài đánh giá đạt được (phần này giáo viên ghi): Mức....

Cảm ơn em!

Tiểu kết chương 2

Trong chương này, luận án đã trình bày kết quả nghiên cứu xây dựng bộ công cụ đánh giá NL viết tiếng Việt của HS và bộ công cụ khảo sát ảnh hưởng của các nhân tố xã hội lên NL ấy.

Trước hết, để xây dựng được bộ công cụ khảo sát và đánh giá NL viết tiếng Việt của HS tiểu học DT Thái ở Điện Biên Đông, luận án đã nghiên cứu những cơ sở cơ bản như một vài bộ công cụ đánh giá NL tiếng Việt cho HS DTTS cấp tiểu học vùng Tây Bắc do nhóm tác giả Ngô Thị Thanh Quý, Nguyễn Chí Hòa, Nguyễn Thị Thu Thủy, Trần Thị Ngọc Anh đề xuất; thang đánh giá NL từ vựng và ngữ pháp của HS DTTS do Hồ Trần Ngọc Oanh đề xuất. Tuy nhiên, đây là những nghiên cứu dựa theo chương trình SGK 2006 với đối tượng HS DTTS học tiếng Việt như một ngôn ngữ thứ 2. Theo quan điểm của luận án, để có cơ sở xây dựng một bộ công cụ đánh giá NL viết tiếng Việt cho HS DTTS (với tư cách ngôn ngữ quốc gia dạy trong vùng đồng bào DTTS tạm gọi là ngôn ngữ thứ 2) một cách khách quan, có cơ sở khoa học thì một trong những cơ sở quan trọng làm căn cứ để luận án xây dựng và đề xuất bộ công cụ đánh giá NL viết tiếng Việt của HS DT Thái tại Điện Biên Đông là những yêu cầu cần đạt về NL viết tiếng Việt cho HS tiểu học từ lớp 1 đến lớp 3 theo Chương trình GDPT 2018. Luận án đã trình bày các yêu cầu cần đạt này, coi đó là những chuẩn đầu ra về NL viết mà HS cần đạt khi kết thúc mỗi lớp học.

Trên cơ sở những yêu cầu cần đạt ấy, đồng thời, căn cứ vào thông tư hướng dẫn thực hiện CTGDPT 2018 với các yêu cầu về NL kiến thức tiếng Việt; NL viết chính tả, NL viết câu, đoạn văn, luận án đã xây dựng bộ công cụ đánh giá NL viết tiếng Việt của HS.

Chúng tôi hiểu rằng, một bộ công cụ đánh giá khách quan, hiệu quả cần phải được xây dựng một cách có căn cứ và phải đo được NL của người học dựa trên CDR hay yêu cầu cần đạt mà chương trình quy định. Với nhận thức đó, luận án đã cố gắng nghiên cứu để đề xuất một bộ công cụ đáp ứng yêu cầu và hy vọng nó sẽ giúp đánh giá khách quan, chính xác NL viết tiếng Việt của HS tiểu học DT Thái ở Điện Biên Đông.

Thứ hai, luận án cũng đã nghiên cứu xây dựng bộ công cụ khảo sát những nhân tố ngoài ngôn ngữ mà luận án cho là có thể ảnh hưởng đến NL viết của HS. Căn cứ xây dựng công cụ này là những chỉ báo cũng như tham vấn của giáo viên, của cán bộ quản lý, cán bộ hành chính, cán bộ phụ trách văn hoá - xã hội tại địa bàn. Các nhân tố được cho là ảnh hưởng đến NL của HS, luận án phân loại thành nhân tố chung và nhân tố cụ thể để xây dựng công cụ khảo sát.

Với hai bộ công cụ đã xây dựng và quy trình khảo sát được tuân thủ nghiêm ngặt, chúng tôi hy vọng sẽ thu được những kết quả có ý nghĩa.

Chương 3

KẾT QUẢ KHẢO SÁT NĂNG LỰC VIẾT TIẾNG VIỆT CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC DÂN TỘC THÁI (LỚP 1, 2, 3) TẠI HUYỆN ĐIỆN BIÊN ĐÔNG

3.1. Dẫn nhập

Với Bộ công cụ đã thiết kế dựa trên yêu cầu CĐR của chương trình giáo dục phổ thông, chúng tôi đã tiến hành khảo sát trực tiếp trên lớp để đánh giá NL viết tiếng Việt của HS DT Thái từ lớp 1 đến lớp 3. Như đã trình bày ở phần “Tư liệu nghiên cứu”, trong thiết kế nghiên cứu, luận án có nhóm nghiên cứu là 383 HS Thái và có nhóm chứng là 32 HS Kinh và 96 HS Mông ở các khối lớp 1, 2, 3. Trong chương này, luận án sẽ đặt cạnh nhau dữ liệu khảo sát cả hai nhóm cho dễ quan sát.

Kết quả khảo sát được đánh giá theo ba yêu cầu về kiến thức tiếng Việt, viết chính tả, viết câu/đoạn văn đối với lớp 1,2, 3. Mỗi yêu cầu về NL được đánh giá chi tiết từng chỉ số NL thành phần tương ứng với các CĐR và kiểm đếm theo 3 mức: chưa hoàn thành (mức 1), hoàn thành (mức 2), hoàn thành tốt (mức 3). Ngoài ra, chúng tôi đã tiến hành khảo sát các lỗi mà HS mắc phải ở các phương diện như lỗi chính tả, lỗi dùng từ, lỗi về viết câu, lỗi về đoạn văn. Đây là những lỗi đã ảnh hưởng không nhỏ đến kết quả đánh giá NL viết của HS. Tuy kết quả mới chỉ dừng lại ở một bài đánh giá NL vào cuối năm học, có thể nó chưa phản ánh được chính xác tuyệt đối NL và kết quả học tập của HS nhưng đã bước đầu cho thấy bức tranh toàn cảnh về thực trạng NL viết tiếng Việt của HS DT Thái cấp tiểu học huyện Điện Biên Đông hiện đang ở mức nào.

3.2. Kết quả khảo sát theo lớp

- Với tư liệu khảo sát NL viết của HS bằng bộ công cụ, chúng tôi đã kiểm đếm kết quả dựa theo bảng kiểm Rubric. Mỗi chuẩn đầu ra được đánh giá thông qua chỉ số NL thành phần theo 3 mức đánh giá: mức 1, mức 2, mức 3. Các mức được đánh giá định lượng bằng điểm số cụ thể như sau:

- *Yêu cầu về kiến thức tiếng Việt:*

+ Mức 1 (chưa hoàn thành): Học sinh đạt dưới 1,5 điểm trên tổng số 3 điểm.

+ Mức 2 (hoàn thành): Học sinh đạt từ 1,5 đến 2 điểm trên tổng số 3 điểm.

+ Mức 3 (hoàn thành tốt): Học sinh đạt trên 2 - 3 điểm trên tổng số 3 điểm.

- *Yêu cầu về viết chính tả:*

+ Mức 1 (chưa hoàn thành): Học sinh đạt dưới 1,5 điểm trên tổng số 3 điểm.

+ Mức 2 (hoàn thành): Học sinh đạt từ 1,5 đến 2 điểm trên tổng số 3 điểm.

+ Mức 3 (hoàn thành tốt): Học sinh đạt trên 2 - 3 điểm trên tổng số 3 điểm.

- *Yêu cầu về viết câu/ đoạn văn:*

+ Mức 1 (chưa hoàn thành): Học sinh đạt dưới 2 điểm trên tổng số 4 điểm.

+ Mức 2 (hoàn thành): Học sinh đạt từ 2 đến 3 điểm trên tổng số 4 điểm.

+ Mức 3 (hoàn thành tốt): Học sinh đạt trên 3 đến 4 điểm trên tổng số 4 điểm.

- Sau khi đánh giá từng nội dung với điểm số cụ thể, người nghiên cứu sẽ đánh giá tổng thể NL viết tiếng Việt của HS cũng theo 3 mức định lượng:

Mức	Hoàn thành tốt	Hoàn thành	Chưa hoàn thành
Điểm số	8 - 10	5 - 7	< 5

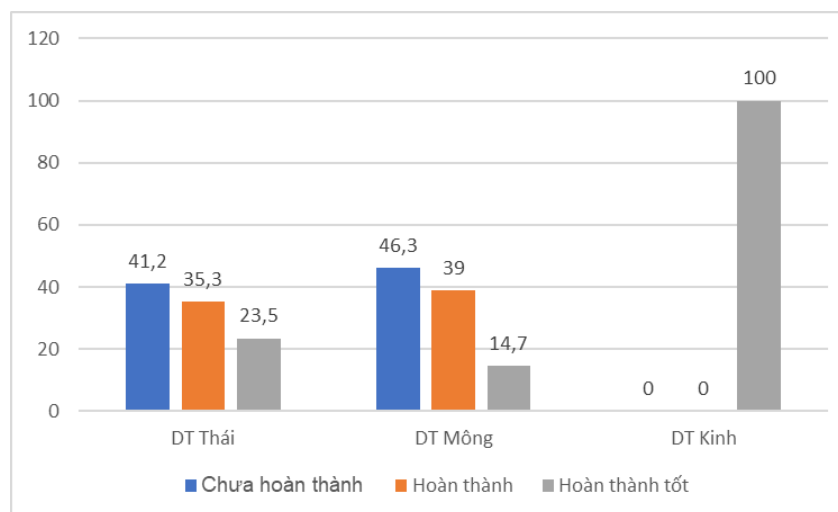
- Căn cứ điểm số cụ thể của từng NL thành phần, đối chiếu với các mức theo quy định, chúng tôi đã kiểm đếm từng CDR với chỉ số NL thành phần bằng phương pháp thống kê xem có bao nhiêu HS đạt mức 1, bao nhiêu HS đạt mức 2, bao nhiêu HS đạt mức 3 theo từng xã và tổng thể.

- Căn cứ vào số lỗi trong các bài, bằng phương pháp thống kê chúng tôi kiểm đếm và phân loại từng loại lỗi, kiểu lỗi mà HS mắc nhiều nhất theo qui luật rồi mô tả, tìm ra nguyên nhân mắc lỗi và gợi ý phương án khắc phục.

3.2.1. Kết quả khảo sát lớp 1

3.2.1.1. Kết quả khảo sát chung theo chuẩn đầu ra

Biểu đồ 3.1: Kết quả khảo sát theo CĐR đối với lớp 1



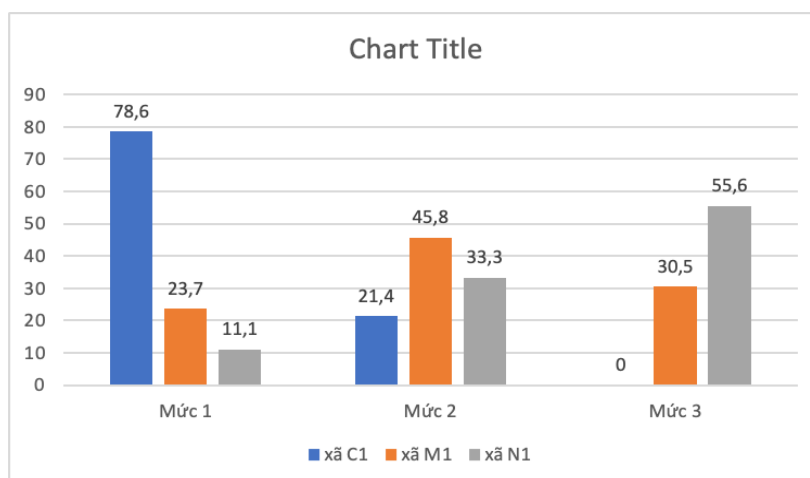
Từ kết quả chung này, có thể thấy trong tổng số 119 HS tham gia khảo sát, còn 49 HS (41,2%) chưa đạt chuẩn - mức 1 (*chưa hoàn thành*), 42 HS (35,3%) đạt chuẩn - mức 2 (hoàn thành), 28 HS (23,5%) đạt mức trên chuẩn - mức 3 (hoàn thành tốt). Tổng số mức 2 và 3 đạt 58,8% từ hoàn thành trở lên tức là đạt CĐR về NL viết, 41,2% HS lớp 1 DT Thái ở Điện Biên Đông có NL viết tiếng Việt chưa đáp ứng được yêu cầu cần đạt của chương trình Tiếng Việt lớp 1.

Vẫn bộ công cụ này, chúng tôi tiến hành khảo sát trực tiếp HS các DT khác trong cùng trường, cùng lớp, cụ thể: 41 HS DT Mông có 19 HS chưa đạt CĐR, chiếm 46,3%; 16 HS đạt CĐR, chiếm 39,0%; 6 HS vượt chuẩn, chiếm 14,7%. Khảo sát 11 HS DT Kinh (*tất cả số HS DT Kinh đang học lớp 1 tại 3 xã tham gia khảo sát*) cho thấy 100% kết quả đạt và vượt CĐR. Như vậy, mặc dù kết quả khá yếu nhưng trong sự so sánh với HS các DT khác thì HS Thái vẫn ở mức trung bình.

Như vậy, kết quả ghi nhận rằng trong cùng một địa bàn, môi trường học tập, phương pháp giáo dục giống nhau nhưng NL viết tiếng Việt của HS lớp 1 DT Kinh tốt nhất với 100% đạt và vượt chuẩn, tiếp đó là HS DT Thái với 58,8% đạt CĐR và vượt chuẩn, HS DT Mông yếu nhất với 53,7% đạt CĐR và vượt chuẩn.

3.2.1.2. Kết quả khảo sát theo xã

Biểu đồ 3.2. Kết quả khảo sát theo xã đối với lớp 1

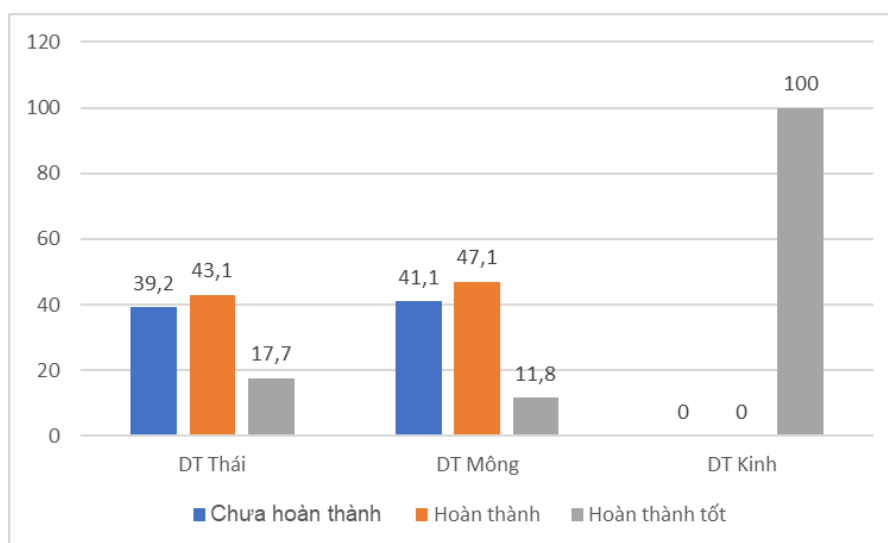


Kết quả khảo sát cho thấy xã C1 có tỉ lệ HS chưa đạt CDR cao nhất 78,6%, như vậy chỉ có 21,4% HS đạt CDR. Con số này cho thấy NL viết của HS xã C1 rất đáng báo động. Kết quả đánh giá HS xã M1 cho thấy một tình hình khả quan hơn: chỉ có 23,7% HS không đạt CDR. Xã N1 cho thấy một tình hình đáng lạc quan nhất, theo đó có tỉ lệ HS chưa đạt chuẩn thấp nhất (11,1%) và là xã có tỉ lệ HS đạt chuẩn trở lên cao nhất (88,9%), trong đó 55,6% HS đạt mức trên chuẩn, như vậy là khá cao so với mặt bằng chung.

3.2.2. Kết quả khảo sát lớp 2

3.2.2.1. Kết quả khảo sát chung theo chuẩn đầu ra

Biểu đồ 3.3. Kết quả khảo sát theo CDR đối với lớp 2



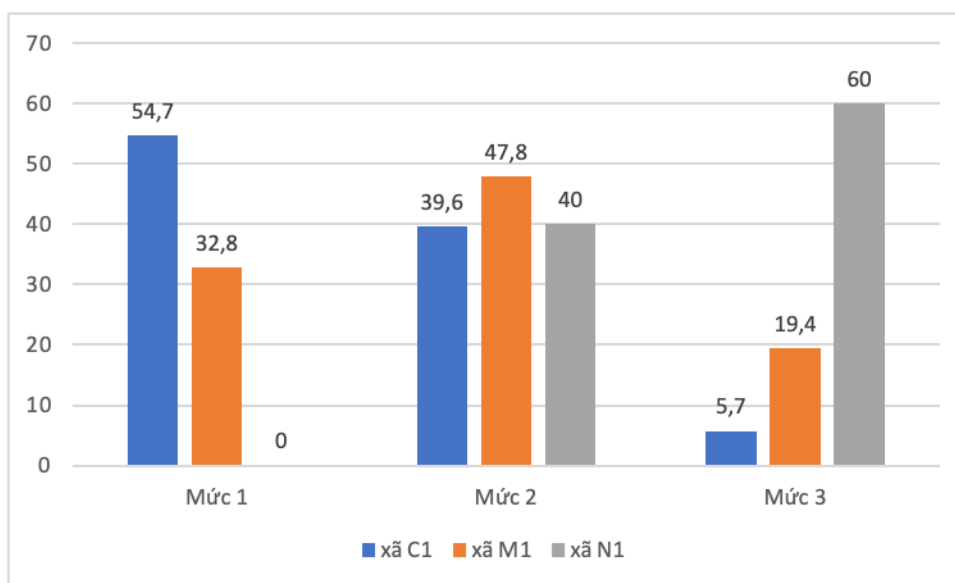
Biểu đồ cho thấy, trong tổng số 130 HS lớp 2 tham gia khảo sát, có 51 HS (39,2%) chưa đạt CĐR, 56 HS (43,1%) đạt CĐR, 23 HS (17,7%) vượt CĐR. Kết quả đánh giá tổng thể NL viết tiếng Việt của HS lớp 2 có 60,8% đạt CĐR trở lên, tỉ lệ này cao hơn 2% so với lớp 1, tuy nhiên đây là một con số thật sự không lạc quan.

Cùng một bộ công cụ, chúng tôi đã cho khảo sát trực tiếp 34 HS DT Mông có 14 HS DT Mông chưa đạt CĐR, chiếm 41,1%; 16 HS đạt CĐR, chiếm 47,1%; 4 HS vượt chuẩn, chiếm 11,8%. Kết quả khảo sát 12 HS DT Kinh (*tất cả số HS DT Kinh đang học lớp 2 tại 3 xã tham gia khảo sát*) cho thấy 100% số HS được khảo sát có kết quả vượt CĐR.

Như vậy, trong cùng một địa bàn, môi trường học tập giống nhau nhưng NL viết tiếng Việt của HS lớp 2 DT Kinh tốt nhất với 100% vượt chuẩn, tiếp đó là HS DT Thái với 60,8% đạt CĐR và vượt chuẩn, HS DT Mông yếu nhất với 58,9 đạt CĐR và vượt chuẩn.

3.2.2.1. Kết quả khảo sát theo xã

Biểu đồ 3.4. Kết quả khảo sát theo xã đối với lớp 2

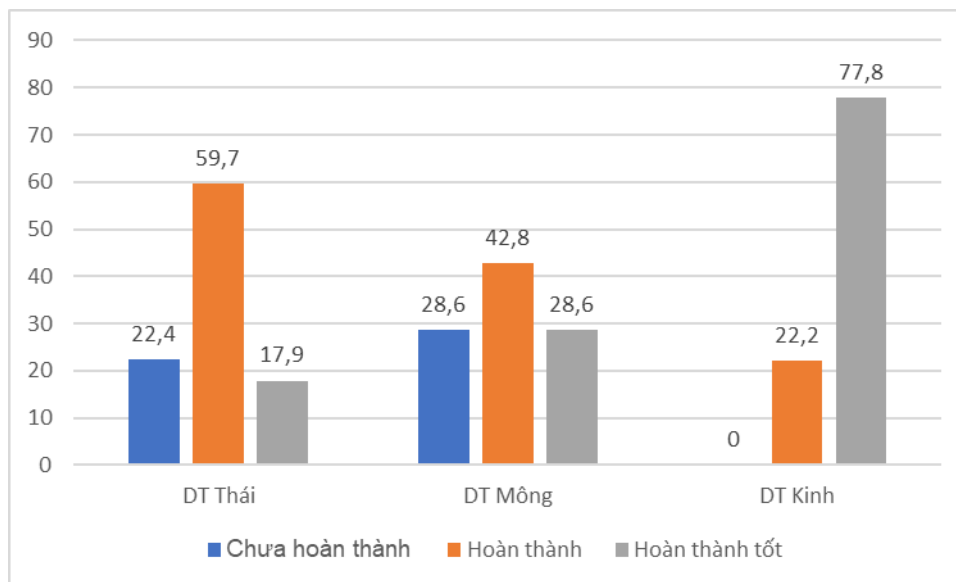


Kết quả cho thấy xã C1 còn 54,7%, xã M1 còn 32,8% HS DT Thái chưa đạt CĐR (*mức 1- chưa hoàn thành*) về NL viết tiếng Việt lớp 2 CTGDPT. Xã N1 có chất lượng được ghi nhận là tốt hơn cả, không có HS chưa đạt CĐR. Tỉ lệ HS đạt mức 3 ở xã C1 lại ở mức rất thấp có 5,7%, trong khi đó xã N1 có 60%.

3.2.3. Kết quả khảo sát lớp 3

3.2.3.1. Kết quả khảo sát chung theo chuẩn đầu ra

Biểu đồ 3.5. Kết quả khảo sát theo CĐR đối với lớp 3



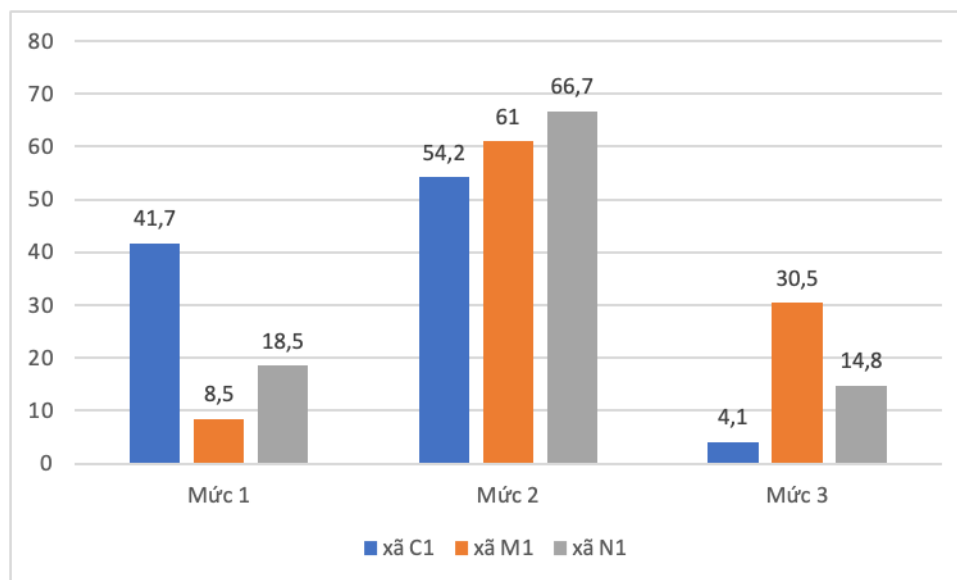
Kết quả khảo sát theo CĐR ghi nhận rằng trong tổng số 134 HS được khảo sát có 30 HS (22,4%) chưa đạt chuẩn, 80 HS (59,7%) đạt chuẩn và 24 HS (17,9%) đạt trên chuẩn. Như vậy, tổng cả mức đạt chuẩn và trên chuẩn là 77,6% HS. Mặc dù vẫn còn 22,4% HS DT Thái ở Điện Biên Đông chưa đáp ứng được yêu cầu cần đạt của chương trình Tiếng Việt lớp 3 nhưng thực tế là tỉ lệ này đã thấp hơn lớp 2 tới 16,8% và lớp 1 là 18,8%. Xét theo tổng thể, tỉ lệ HS chưa đạt CĐR giảm dần theo lớp.

Kết quả khảo sát HS các DT khác trong cùng trường, cùng lớp, cụ thể: 21 HS DT Mông có 6 HS chưa đạt CĐR, chiếm 28,6%; 9 HS đạt CĐR, chiếm 42,8%; 6 HS vượt CĐR, chiếm 28,6%. Khảo sát tất cả 9 HS DT Kinh ghi nhận kết quả là 100% đạt và vượt CĐR.

Như vậy, cũng như HS các lớp 1 và 2, trong cùng một địa bàn, môi trường học tập giống nhau nhưng NL viết tiếng Việt của HS lớp 3 DT Kinh vẫn là tốt hơn cả với 100% đạt và vượt chuẩn, tiếp đó là HS DT Thái với 77,6% đạt CĐR và vượt chuẩn; HS DT Mông yếu nhất với 71,4% đạt CĐR và vượt chuẩn.

3.2.3.2. Kết quả khảo sát theo xã

Biểu đồ 3.6. Kết quả khảo sát theo xã đối với lớp 3



Kết quả ghi nhận xã C1 có tỉ lệ HS chưa đạt CĐR cao nhất (41.7%), tương ứng là số HS đạt chuẩn (mức 2) và trên chuẩn (mức 3) của xã này sẽ thấp nhất (58.3%). Xã M1 có tỉ lệ HS chưa đạt CĐR thấp nhất (8,5%) và tỉ lệ HS vượt chuẩn cao nhất. Kết quả HS vượt chuẩn của xã M1 có sự tương đồng với lớp 1, tuy nhiên lại có sự khác biệt với lớp 2 nhưng sự khác biệt này không đáng kể. Xã N1 đứng ở vị trí trung bình với số HS chưa đạt chuẩn (18.5%) và đạt chuẩn (66.7%) ở mức giữa hai xã còn lại.

Xét trên tổng thể từng xã, kết quả cho thấy tỉ lệ HS chưa đạt CĐR xã C1 cao nhất với 143 HS tham gia khảo sát thì có 82 HS (chiếm 57,3%) chưa đạt CĐR. Xã M1 khả quan hơn một chút, với 185 HS tham gia khảo sát thì có 41 HS (chiếm 22,2%) chưa đạt CĐR. Xã N1 tình hình khả quan nhất, với 55 HS tham gia khảo sát thì có 7 HS (chiếm 12,7%) chưa đạt CĐR.

3.3. Kết quả khảo sát theo các yêu cầu

3.3.1. Yêu cầu về kiến thức tiếng Việt

3.3.1.1. Lớp 1

a. Kết quả các chỉ số NL thành phần

Thống kê chỉ số NL thành phần ở các mức như sau (xem thêm phụ lục 6.1a):

Bảng 3.1. Kết quả các chỉ số NL thành phần kiến thức tiếng Việt lớp 1

Chỉ số NL thành phần	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Tổng
1 (CĐR 1.1.1)*	07	112	0	119
2 (CĐR 1.1.2)	40	53	26	119
3 (CĐR 1.1.3)	21	26	72	119
4 (CĐR 1.1.4)	46	35	38	119

* **Ghi chú 1:** Các chỉ số NL thành phần (xem thêm mục 2.3.1 chương 2).

b. Kết quả chung về Kiến thức tiếng Việt

Mức 1 (< 1,5 điểm)	Mức 2 (1,5 – 2 điểm)	Mức 3 (2<...≤3 điểm)	Tổng số HS
29	27	63	119

Yêu cầu này, bao gồm 4 câu hỏi được sắp xếp tăng dần về độ khó. Xét theo dạng câu hỏi thì dạng câu hỏi nhìn vào tranh để trả lời bằng hình thức trắc nghiệm HS làm đúng 100%; dạng câu hỏi nhìn vào tranh để viết từ tương ứng, HS đa phần làm đúng nhưng đến dạng bài tập nối các từ cho trước để tạo câu hoàn chỉnh và dạng bài tập sắp xếp các từ thành câu đúng thì HS làm sai rất nhiều. Như vậy, kết quả đánh giá cho thấy NL viết của HS có xu hướng giảm dần khi độ khó tăng dần. Đó là một diễn biến bình thường, hợp quy luật.

Xét theo từng chỉ số NL thành phần thì NL thành phần số 1 (yêu cầu HS nhận biết được tranh minh họa, nhận biết được các tiếng, từ ngữ miêu tả nội dung tranh) là NL mà đại đa số HS lớp 1 đều đạt yêu cầu, chỉ có 7 HS không đạt yêu cầu nhưng không có HS nào vượt chuẩn. Tiếp đến, NL số 3 (Hiểu được nghĩa một số từ ngữ, nắm được và vận dụng thành thạo các dấu câu đơn giản) có số lượng HS đạt và vượt chuẩn cao nhất. Có hai NL thành phần có nhiều HS không đạt yêu cầu, lần lượt là 40 và 46 HS, đó là NL số 2 (Nhận biết được tranh, ảnh minh họa, hiểu nghĩa các từ ngữ và viết được từ ngữ phù hợp chỉ sự vật, hoạt động, đặc điểm gần gũi, viết được tiếng có vần khó) và NL số 4 (Hoàn thiện được câu dựa vào những từ ngữ cho sẵn và viết lại đúng câu đã hoàn thiện). Điều này cho thấy nhiều HS yếu ở NL nhận biết đúng nghĩa của từ và

vận dụng được sự nhận biết ấy vào việc hoàn thiện đơn vị lớn hơn là câu. Số lượng HS vượt chuẩn ở hai NL thành phần này cũng khá khiêm tốn.

Xét kết quả đánh giá chung về NL kiến thức tiếng Việt có 29 HS ở mức 1, chiếm 24,4%, mức 2 và 3 chiếm 75,6% tổng số HS tham gia đánh giá.

3.2.1.2. Lớp 2

a. Kết quả các chỉ số NL thành phần

Thông kê chỉ số NL thành phần ở các mức như sau (xem thêm phụ lục 6.2a):

Bảng 3.2. Kết quả các chỉ số NL thành phần kiến thức tiếng Việt lớp 2

Chỉ số năng lực thành phần	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Tổng số
1 (CĐR 2.1.1) *	12	23	95	130
2 (CĐR 2.1.2)	48	37	45	130
3 (CĐR 2.1.3)	59	40	31	130
4 (CĐR 2.1.4)	66	43	21	130

***Ghi chú 1:** Các chỉ số NL thành phần (xem thêm mục 2.3.2 chương 2).

b. Kết quả chung về kiến thức tiếng Việt

Mức 1 (< 1,5 điểm)	Mức 2 (1,5 – 2 điểm)	Mức 3 (2<...≤3 điểm)	Tổng số HS
54	42	34	130

Phần khảo sát yêu cầu HS thực hiện 4 nội dung, là 4 dạng câu hỏi được sắp xếp với độ khó tăng dần: điền được phụ âm đầu để tạo thành từ chính xác; tìm từ chỉ hoạt động trong nhóm từ cho sẵn; nối các từ cho sẵn để tạo thành câu chính xác; viết một câu hoàn chỉnh theo gợi ý.

Xét tổng thể, kết quả ghi nhận một diễn biến theo quy luật chung: độ khó tăng dần và tỉ lệ đạt chuẩn và trên chuẩn theo dạng câu hỏi thì giảm dần. Xét theo mức độ đạt chuẩn, kết quả ghi nhận có 54/130 HS chiếm 41,5% chỉ đạt mức 1 (chưa hoàn thành) và số lượng này giảm dần ở các mức cao hơn.

Xét theo từng chỉ số NL thành phần, tư liệu ghi nhận ở NL thành phần 1 (nhận biết được tranh, ảnh minh họa, hiểu nghĩa và điền đúng các âm còn thiếu vào chỗ trống theo yêu cầu), HS lớp 2 làm khá tốt với 93/130 HS đạt mức 3 (hoàn thành

tốt), chỉ có 12/130 em bị ở mức 1. Ở NL thành phần số 2 (hiểu được nghĩa và viết được từ ngữ phù hợp chỉ hoạt động) số HS đạt mức 3 ít hơn so với NL thành phần số 1, còn tỉ lệ HS bị mức 1 lại rất cao với 48/130 em. NL thành phần số 3 và 4 tương tự, đặc biệt ở NL số 4 (hoàn thiện câu và viết lại đúng câu đã hoàn thiện), HS chỉ đạt mức 1 khá cao với 66/130 HS, chiếm >50%, số HS đạt mức 3 chỉ có 21/130 HS (16,2%).

Xét theo đánh giá chung kiến thức tiếng Việt có 54 HS ở mức 1, chiếm 41,5%, mức 2, 3 chiếm 58,5% tổng số HS tham gia khảo sát. Như vậy, kết quả cho thấy HS ở mức 1 của lớp 2 cao hơn mức 1 của lớp 1 về kiến thức tiếng Việt khá nhiều.

3.3.1.3. Lớp 3

a. Kết quả các chỉ số NL thành phần

Thống kê chỉ số NL thành phần ở các mức như sau (xem thêm phụ lục 6.3a):

Bảng 3.3. Kết quả các chỉ số NL thành phần kiến thức tiếng Việt lớp 3

Chỉ số năng lực thành phần	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Tổng số
1 (CĐR 3.1.1) *	05	0	129	134
2 (CĐR 3.1.2)	68	0	66	134
3 (CĐR 3.1.3)	31	33	70	134
4 (CĐR 3.1.4)	73	15	46	134

* **Ghi chú 1:** Các chỉ số NL thành phần (xem thêm mục 2.3.3 chương 2).

b. Kết quả chung về kiến thức tiếng Việt

Mức 1 (< 1,5 điểm)	Mức 2 (1,5 – 2 điểm)	Mức 3 (2 < ... ≤ 3 điểm)	Tổng số
48	58	28	134

Theo yêu cầu của bài khảo sát có 4 nội dung phải thực hiện: xác định được từ đúng với nội dung cho sẵn; viết đúng chính tả khi viết tên nước ngoài phiên âm tiếng Việt; viết được câu hoàn chỉnh phù hợp với nội dung tranh và đặt câu với nội dung cho trước.

Xét tổng thể, kết quả cho thấy có 48/134 bài chiếm 35,8% HS ở mức chưa hoàn thành, trong đó xã C1 có 32/48 bài chiếm 66,7%, xã N1 có 8/27 bài chiếm 29,6%, xã M1 thấp nhất chỉ có 8/59 bài chiếm 13,6%. Xét về giới, tỉ lệ HS nam chưa hoàn thành có 31/69 HS chiếm 44,9%, trong khi đó HS nữ chỉ có 17/65 chiếm 26,1%.

Xét theo các chỉ số NL thành phần, kết quả ghi nhận NL thành phần số 1 (tìm được từ loại theo yêu cầu) HS làm rất tốt, chỉ có 5 em chưa hoàn thành, còn 129/134 em đạt mức hoàn thành tốt. Các NL như viết đúng chính tả tên nước ngoài (NL thành phần 2) và đặt câu hỏi cho bộ phận nòng cốt câu (NL thành phần 4) còn yếu, trên 50% HS làm sai. Nhưng đáng chú ý, số HS hoàn thành tốt cao hơn nhiều lần mức hoàn thành.

Xét theo kết quả đánh giá chung NL kiến thức tiếng Việt có 48 HS ở mức chưa hoàn thành, chiếm 35,8%, mức hoàn thành và hoàn thành tốt chiếm 64,2% tổng số HS tham gia khảo sát.

3.3.2. Yêu cầu về viết chính tả

3.3.2.1. Lớp 1

a. Kết quả chỉ số NL thành phần

Thống kê chỉ số NL thành phần ở các mức như sau (xem thêm phụ lục 6.1b):

Bảng 3.4. Kết quả các chỉ số NL thành phần viết chính tả lớp 1

Chỉ số NL thành phần	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Tổng số
1 (CDR 1.2.1)*	31	54	14	119
2 (CDR 1.2.2)	17	23	79	119
3 (CDR 1.2.3)	15	32	72	119
4 (CDR 1.2.4)	23	37	59	119
5 (CDR 1.2.5)	53	41	14	119
6 (CDR 1.2.6)	19	35	54	119
7 (CDR 1.2.7)	35	59	14	119

* **Ghi chú:** Các chỉ số NL thành phần (xem thêm mục 2.3.1 chương 2).

b. Kết quả chung về viết chính tả

Mức 1 (< 1,5 điểm)	Mức 2 (1,5 – 2 điểm)	Mức 3 (2 <... ≤ 3 điểm)	Tổng số
43	27	49	119

Viết chính tả là một trong những hoạt động quan trọng ở tiểu học, có tiết dạy riêng mà ở cấp học cao hơn không có. Đây là giai đoạn quan trọng để rèn

luyện kỹ thuật viết chữ cho HS như: viết hoa, viết thường, độ rộng, độ cao, kiểu chữ, dấu thanh...

Yêu cầu HS nghe viết được bài chính tả gồm 50 chữ trong thời gian 15 phút, với 6 yêu cầu tương ứng 6 chỉ số NL thành phần. Xét theo từng chỉ số NL thành phần thì các NL thành phần 2, 3, tiếp đó là 4 và 6 là các NL thành phần mà HS tương đối khá, số HS đạt và vượt chuẩn cao. Điều này thể hiện rằng HS lớp 1 có NL khá trong việc viết đúng quy tắc chính tả tiếng Việt, biết phân biệt c/k, g/gh, ng/ngh, viết được một số chữ ghi tiếng có vần khó, viết được đúng các dấu câu và viết chính tả theo tốc độ yêu cầu ở mức khá. Nhưng NL thành phần viết chữ đúng mẫu, đúng cỡ, viết hoa và trình bày sạch đẹp ở HS DT Thái còn yếu. Điều này thể hiện ở số HS không đạt chuẩn khá cao so với các NL thành phần khác, tương ứng là số HS đạt và vượt chuẩn cũng thấp hơn hẳn.

So với kết quả khảo sát 140 HS DT thuộc 4 tỉnh Tây Bắc của Nguyễn Thị Thu Thủy (2017), kết quả mà chúng tôi thu được có một vài điểm khác biệt nhỏ như sau:

- Về viết hoa: HS ở huyện Điện Biên Đông viết hoa chưa đúng quy tắc có tỉ lệ thấp hơn khá nhiều so với 4 tỉnh Tây Bắc nói chung. Theo đó, nếu 4 tỉnh Tây Bắc có tỉ lệ HS lớp 1 DTTS viết hoa chưa đúng quy tắc tới 28,6% thì tỉ lệ này ở Điện Biên Đông chỉ 9,2%, một con số khá quan trọng rất nhiều.

- Về tốc độ viết: nếu ta gặp một tình hình khả quan hơn về việc viết hoa ở Điện Biên Đông thì tốc độ viết của HS DT Thái ở đây lại chậm so với mặt bằng chung. Theo đó, HS DT Thái Điện Biên Đông có gần 16% chưa hoàn thành bài viết chính tả trong khi đó HS DT Tây Bắc nói chung chỉ còn 9,3% chưa hoàn thành.

Kết quả chung về viết chính tả có 43 HS, chiếm 36,1%, mức 2, 3 chiếm 63,9% tổng số HS được đánh giá.

3.3.2.2. Lớp 2

a. Kết quả các chỉ số NL thành phần

Thống kê chỉ số NL thành phần ở các mức như sau (*xem thêm phụ lục 6.2b*):

Bảng 3.5. Kết quả các chỉ số NL thành phần viết chính tả lớp 2

Chỉ số năng lực thành phần	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Tổng số
1 (CĐR 2.2.1.)*	29	86	15	130
2 (CĐR 2.2.2)	24	68	16	130
3 (CĐR 2.2.3)	21	25	84	130
4 (CĐR 2.2.4)	82	30	18	130
5 (CĐR 2.2.5)	23	92	15	130
6 (CĐR 2.2.6)	11	35	86	130
7 (CĐR 2.2.7)	26	51	53	130

* **Ghi chú:** Các chỉ số NL thành phần (xem thêm mục 2.3.2 chương 2).

b. Kết quả chung về viết chính tả

Mức 1 (< 1,5 điểm)	Mức 2 (1,5 – 2 điểm)	Mức 3 (2 < ... ≤ 3 điểm)	Tổng số
45	51	34	130

Xét tổng thể, cũng gần giống như lớp 1, ở HS lớp 2, vốn từ và kỹ năng viết còn hạn chế. Số lượng HS chưa nắm chắc quy tắc chính tả còn cao nên viết sai chính tả nhiều. Với đoạn văn có độ dài 50 chữ trong thời gian 15 phút nghe - viết, vẫn còn tới 45 HS, chiếm 34,6% ở mức chưa hoàn thành, tương đối tương đồng với lớp 1.

Xét theo các chỉ số NL thành phần, đối với yêu cầu viết chính tả, các NL thành phần số 1, 2, 3, tiếp đó là 5, 6, 7 là các NL thành phần mà HS tương đối khá thể hiện ở chỗ số HS không đạt CĐR thấp, số HS đạt chuẩn và vượt chuẩn cao. HS lớp 2 đã biết viết đúng mẫu, cỡ chữ, biết viết hoa theo quy tắc, sử dụng dấu câu và dấu thanh đúng vị trí và tốc độ viết tương đối tốt. Tuy nhiên NL thành phần số 4 (viết được đúng quy tắc chính tả, phân biệt các phụ âm đầu: l/đ, b/v, r/d/gi, s/x, tr/ch; quy tắc viết âm chính, âm cuối) các em đạt kết quả thấp, có tới 82/130 HS, tương ứng với 63,1% ở mức chưa đạt chuẩn, trong khi đó chỉ có 18/130 em vượt chuẩn.

So với kết quả khảo sát NL viết chính tả ở 143 HS DT lớp 2 thuộc 4 tỉnh Tây Bắc của Nguyễn Thị Thu Thủy (2017), chúng tôi ghi nhận một số điểm sau đây: về tỉ lệ HS không hoàn thành bài viết, huyện Điện Biên Đông còn 8,5%, trong khi đó HSĐT Tây

Bắc không có em nào chưa hoàn thành. Về tỉ lệ HS không viết hoa đúng quy tắc có 9,2%, trong khi đó HSĐT 4 tỉnh Tây Bắc cao hơn nhiều, chiếm tới 34% tổng số.

3.3.2.3. Lớp 3

a. Kết quả các chỉ số NL thành phần

Thông kê chỉ số NL thành phần ở các mức như sau (xem thêm phụ lục 6.3b):

Bảng 3.6. Kết quả các chỉ số NL thành phần viết chính tả lớp 3

Chỉ số NL thành phần	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Tổng số
1 (CĐR 3.2.1) *	53	57	24	134
2 (CĐR 3.2.2)	17	38	79	134
3 (CĐR 3.2.3)	15	41	78	134
4 (CĐR 3.2.4)	23	37	74	134
5 (CĐR 3.2.5)	56	54	24	134
6 (CĐR 3.2.6)	03	51	80	134
7 (CĐR 3.2.7)	14	92	28	134

* **Ghi chú:** Các chỉ số NL thành phần (xem thêm mục 2.3.3. chương 2).

b. Kết quả chung về viết chính tả

Mức 1 (< 1,5 điểm)	Mức 2 (1,5 – 2 điểm)	Mức 3 (2<...≤3 điểm)	Tổng số
9	51	74	134

Xét trên tổng thể, kết quả khảo sát cho thấy, HS viết chính tả khá tốt, chỉ có 9 HS, chiếm 6,7% ở mức 1, trong đó xã C1 có tỉ lệ cao nhất 7 HS, hai xã còn lại, mỗi xã chỉ có 1 HS. Số bài đạt mức hoàn thành tốt có 74/134, chiếm 55,2%, điều này cho thấy khả năng viết chính tả của HS lớp 3 tương đối tốt, về cơ bản là đáp ứng được CĐR của chương trình.

Xét theo các chỉ số NL thành phần ở yêu cầu viết chính tả, tư liệu ghi nhận một số NL thành phần HS lớp 3 viết tương đối khả quan như việc đảm bảo theo yêu cầu được tốc độ viết (NL thành phần số 6) chỉ duy nhất còn 3 HS chưa đạt CĐR bài viết với tốc độ 60 chữ/15 phút; biết trình bày bài viết đúng mẫu, sạch đẹp (NL thành phần 7) có 14 em ở mức chưa hoàn thành; viết được các chữ ghi tiếng có vần khó (NL thành phần 3 và 2). Tuy nhiên, một số NL thành phần như viết chữ đúng mẫu,

đúng cỡ chữ (NL thành phần 1), viết chữ hoa theo quy tắc chính tả (NL thành phần số 5) các em viết tương đối yếu, còn gần 50% HS chưa đạt chuẩn.

Xét về lỗi không viết hoa đúng theo quy tắc, kết quả khảo sát HSĐT Thái của Điện Biên Đông chỉ có 2,2% thấp hơn so với kết quả khảo sát HS DTTS 4 tỉnh Tây Bắc theo ghi nhận của Nguyễn Thị Thu Thủy (2017) với (10%).

3.3.3. Yêu cầu về viết câu/đoạn văn

3.2.3.1. Lớp 1

a. Kết quả các chỉ số NL thành phần

Thống kê chỉ số NL thành phần ở các mức như sau (xem thêm phụ lục 6.1c):

Bảng 3.7. Kết quả các chỉ số NL thành phần viết câu/đoạn văn lớp 1

Chỉ số NL thành phần	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Tổng số
1 (CĐR 1.3.1)*	44	41	4	119
2 (CĐR 1.3.2)	31	74	14	119
3 (CĐR 1.3.3)	59	56	4	119
4 (CĐR 1.3.4)	64	41	14	119
5 (CĐR 1.3.5)	57	50	12	119

* **Ghi chú 1:** Các chỉ số NL thành phần (xem thêm mục 2.3.1 chương 2).

b. Kết quả chung về viết câu/đoạn văn

Mức 1 (< 2 điểm)	Mức 2 (2 – 3 điểm)	Mức 3 (3 < ... ≤ 4 điểm)	Tổng số
86	29	4	119

Viết câu/đoạn văn là phần thể hiện rõ nhất NL sáng tạo của HS trong môn Tiếng Việt. Để hoàn thành yêu cầu này, HS phải có khả năng khái quát, tổng hợp, tư duy, giao tiếp có chủ đề và khả năng liên kết từ ngữ thành câu hoàn chỉnh.

Xét tổng thể, kết quả khảo sát cho thấy viết câu là yêu cầu mà HS lớp 1 yếu hơn cả. Tư liệu ghi nhận có 86 HS, chiếm 72,3% ở mức chưa hoàn thành, chỉ có 4 HS đạt điểm tối đa 4/4 điểm, đây là một con số rất khiêm tốn. Nội dung khảo sát yêu cầu dựa vào các bức tranh cho sẵn để viết 1-2 câu văn nhưng có tới 86/119 HS, chiếm 72,3% ở mức chưa hoàn thành.

Xét theo từng chỉ số NL thành phần thì ở hầu hết các chỉ số, số HS không đạt chuẩn đều ở mức trên 40 HS, có NL thành phần có tới trên 60 HS (>50%) không đạt chuẩn, đó là con số thực sự đáng lo ngại. Tỷ lệ nghịch với số lượng lớn HS không đạt chuẩn ở những NL thành phần này là số HS đạt và vượt chuẩn khiêm tốn hơn nhiều so với các tiêu chuẩn khác. Kết quả này phản ánh một thực tế là HS tiểu học DT Thái ở Điện Biên Đông còn rất yếu về khả năng diễn đạt mạch lạc, khả năng viết sáng tạo theo cảm nhận của bản thân mặc dù đã xác định được nội dung cần viết (NL thành phần 1), phần nào đã viết được đúng chính tả và ngữ pháp (NL thành phần 2). Tương hợp với kết quả này, ở yêu cầu viết chính tả, kết quả cũng đã cho thấy NL trình bày bài viết ở phương diện hình thức của HS còn yếu và ở yêu cầu viết câu, đặc điểm ấy cũng thể hiện rõ và kết quả ở hai yêu cầu hoàn toàn tương hợp với nhau.

3.2.3.2. Lớp 2

a. Kết quả các chỉ số NL thành phần

Thống kê chỉ số NL thành phần ở các mức như sau (xem thêm phụ lục 6.2c):

Bảng 3.8. Kết quả các chỉ số NL thành phần viết câu/đoạn văn lớp 2

Chỉ số năng lực thành phần	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Tổng số
1 (CĐR 2.3.1)*	39	10	81	130
2 (CĐR 2.3.2)	31	21	78	130
3 (CĐR 2.3.3)	48	55	27	130
4 (CĐR 2.3.4)	85	38	07	130
5 (CĐR 2.3.5)	6	112	12	130
6 (CĐR 2.3.6)	61	56	13	130

* **Ghi chú 1:** Các chỉ số NL thành phần (xem thêm mục 2.3.2 chương 2).

b. Kết quả chung về viết câu/đoạn văn

Mức 1 (< 2 điểm)	Mức 2 (2 – 3 điểm)	Mức 3 (3 < ... ≤ 4 điểm)	Tổng số
79	35	16	130

Việc viết câu, đoạn văn cần ở HS những kỹ năng tổng hợp, không chỉ là viết chính tả theo hình thức nghe đọc – viết mà phải có vốn từ, có kiến thức tiếng Việt

thì mới có thể viết đúng. Bên cạnh đó, viết câu, đoạn còn đánh giá được NL sử dụng tiếng Việt, NL thể hiện tình cảm, cảm xúc của HS.

Kết quả khảo sát cho thấy, HS lớp 2 yêu cầu viết câu, đoạn văn yếu hơn yêu cầu viết chính tả. Xã C1 cao nhất có 44/54 bài, chiếm 81,4%, xã M1 có 32/66 bài chiếm 48,5%, xã N1 thấp nhất có 2/10 bài chiếm 20%. Xét về giới, tỉ lệ HS nam ở mức chưa hoàn thành có 44/68 HS, chiếm 64,7% rất cao, trong khi đó HS nữ có 35/62 HS chiếm 56,4%.

Xét theo các chỉ số NL thành phần, ở hầu hết các chỉ số, số HS không đạt chuẩn đều ở mức trên 30 em, có NL thành phần tới 85 em, chiếm 65,4% không đạt chuẩn, đó là con số thực sự đáng lo ngại. Tỉ lệ nghịch với số lượng lớn HS không đạt chuẩn ở những NL thành phần này là số HS đạt và vượt chuẩn khiếm tốn hơn nhiều so với các yêu cầu khác. Kết quả này phản ánh một thực tế là HS tiểu học DT Thái ở Điện Biên Đông còn rất yếu về khả năng diễn đạt mạch lạc, khả năng sử dụng thuần thục từ ngữ.

So với kết quả khảo sát 143 HS DT lớp 2 thuộc 4 tỉnh Tây Bắc của Nguyễn Thị Thu Thủy (2017), kết quả của chúng tôi cho thấy số HS không viết đủ nội dung yêu cầu của đề bài không tương đồng giữa HS DT Thái ở huyện Điện Biên Đông và mặt bằng chung. Theo đó, huyện Điện Biên Đông có 14,6% HS không viết đủ nội dung yêu cầu của đề bài trong khi đó HS DT 4 tỉnh Tây Bắc là 0%.

Xét về tổng thể, tư liệu ghi nhận có 79 HS, chiếm 60,8% ở mức 1. Như vậy, xét theo kết quả này cho thấy HS lớp 2 kết quả viết câu/ đoạn tốt tốt hơn lớp 1.

3.2.3.3. Lớp 3

a. Kết quả các chỉ số NL thành phần

Thống kê chỉ số NL thành phần các mức như sau (*xem thêm phụ lục 6.3c*):

Bảng 3.9. Kết quả các chỉ số NL thành phần viết câu/đoạn văn lớp 3

Chỉ số năng lực thành phần	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Tổng số
1 (CĐR 3.3.1) *	45	48	41	134
2 (CĐR 3.3.2)	48	47	39	134
3 (CĐR 3.3.3)	51	55	28	134
4 (CĐR 3.3.4)	38	78	18	134

***Ghi chú 1:** Các chỉ số NL thành phần (*xem thêm mục 2.3.3 chương 2*).

b. Kết quả chung về viết câu/đoạn văn

Mức 1 (< 2 điểm)	Mức 2 (2 – 3 điểm)	Mức 3 (3<...≤4 điểm)	Tổng số
77	50	7	134

Kết quả tổng thể cho thấy yêu cầu viết câu/ đoạn văn có 77/134 bài chiếm 68,1% HS ở mức chưa hoàn thành, trong đó xã C1 cao nhất với 79,2%, xã N1 có 55,6%, xã M1 40,7% chưa đạt chuẩn so với tổng số HS tham gia khảo sát của từng xã. Xét về giới, tỉ lệ HS nam ở mức chưa hoàn thành có 40/69 HS chiếm 58% cao hơn HS nữ không đáng kể (37/65 chiếm 57%).

Xét theo các chỉ số NL thành phần ở yêu cầu viết câu/đoạn văn, có 4 NL thành phần cần đánh giá và cả 4 NL đều có trên 40 HS chưa đạt chuẩn (trên 30%). Đây cũng là một con số đáng báo động. Số HS vượt chuẩn hầu hết không quá 40 em (dưới 30%). So với hai yêu cầu kiến thức tiếng Việt và viết chính tả thì yêu cầu viết câu, đoạn ở tất cả các lớp đều yếu hơn và yếu đồng đều ở tất cả các NL thành phần.

So sánh với kết quả khảo sát HS DTTS 4 tỉnh Tây Bắc của Nguyễn Thị Thu Thủy (2017), chúng tôi nhận thấy một sự khác biệt đáng chú ý, đó là khả năng hoàn thiện bài viết, theo đó, HS DT Thái huyện Điện Biên Đông còn 11,2% không viết được câu văn nào, trong khi đó ở HS 4 tỉnh Tây Bắc, tỉ lệ này 0% .

Nhận xét:

NL viết của HS lớp 1:

- Xét theo các yêu cầu đánh giá, yêu cầu về NL viết chính tả HS tỏ ra đạt kết quả khả quan hơn cả, sau đó là yêu cầu về NL kiến thức tiếng Việt, NL viết câu, đoạn văn là yếu nhất.

- Xét theo các chỉ số NL thành phần, HS lớp 1 khá ở các NL thành phần như viết đúng quy tắc chính tả tiếng Việt, viết được một số chữ ghi tiếng có vần khó, viết được đúng các dấu câu và viết được theo tốc độ yêu cầu. Bên cạnh đó, HS cũng khả quan ở các NL thành phần như nhận biết các tiếng, từ ngữ miêu tả nội dung tranh và hiểu nghĩa một số từ ngữ. Tuy nhiên, HS còn yếu ở các NL như viết chữ thường và chữ hoa theo đúng hình thức quy định, HS cũng rất yếu trong viết câu. Đây là hai NL rất cần được chú trọng để cải thiện.

- Xét theo địa phương, NL viết của HS xã C1 yếu nhất, thực trạng đã miêu tả qua các con số thống kê là rất đáng báo động, xã M1 và N1 thì tình hình khả quan hơn.

NL viết của HS lớp 2:

- Xét theo các yêu cầu đánh giá, cũng tương tự như lớp 1, yêu cầu về viết chính tả nhìn chung khả quan hơn, sau đó là yêu cầu về kiến thức tiếng Việt, yêu cầu viết câu, đoạn văn là yếu nhất.

- Xét theo các chỉ số NL thành phần, HS lớp 2 khá ở các NL thành phần như viết được đúng dấu câu, đặt dấu thanh đúng vị trí và viết được tốc độ theo yêu cầu. Bên cạnh đó, HS cũng có khả năng ở NL thành phần như nhận biết được tranh, ảnh minh họa, hiểu nghĩa một số từ ngữ. Tuy nhiên HS còn yếu ở một số nội dung như: hoàn thiện câu, viết chưa đúng quy tắc chính tả, nhất là phân biệt các phụ âm đầu: l/đ, b/v và cách diễn đạt câu văn/ đoạn văn.

- Xét theo địa phương, NL viết của HS xã C1 yếu nhất, thực trạng đã miêu tả qua các con số thống kê là rất đáng báo động, xã M1 thì tình hình khả quan hơn và xã N1 thì NL viết của HS lớp 2 khá nhất.

NL viết của HS lớp 3:

- Xét theo các yêu cầu đánh giá, yêu cầu về viết chính tả tỏ ra khả quan hơn cả, chỉ có 9/134 HS ở mức chưa hoàn thành, sau đó là yêu cầu về kiến thức tiếng Việt (48/134 HS), yêu cầu về viết câu, đoạn văn vẫn là yếu nhất (77/134 em ở mức chưa hoàn thành).

- Xét theo các chỉ số NL thành phần, HS lớp 3 khá ở các NL thành phần như tìm từ loại (NL kiến thức tiếng Việt), tốc độ viết theo yêu cầu (NL viết chính tả). Tuy nhiên, HS còn yếu ở các NL thành phần như đặt câu hỏi đúng cho bộ phận nòng cốt câu (NL kiến thức tiếng Việt), viết hoa chưa đúng quy tắc chính tả (NL viết chính tả), chưa biết sử dụng linh hoạt các từ để nối câu văn thành đoạn văn hoàn chỉnh (NL viết câu, đoạn).

- Xét theo địa phương, NL viết của HS xã C1 yếu nhất, thực trạng đã miêu tả qua các con số thống kê là rất đáng báo động, xã N1 tình hình khả quan hơn và xã M1 thì NL viết của HS lớp 3 lại khá nhất.

- Xét theo giới, NL viết của HS nữ luôn tốt hơn HS nam.

3.4. Kết quả khảo sát lỗi

Như đã trình bày ở mục phạm vi nghiên cứu, chúng tôi lựa chọn 3 xã nằm ở các vị trí khác nhau trên địa bàn huyện Điện Biên Đông, tỉnh Điện Biên có số lượng HS DT Thái tương đối đồng đều để khảo sát. Trong bài viết của HS, các lỗi tiếng Việt thường gặp là lỗi chính tả, lỗi dùng từ và viết câu/đoạn văn.

3.4.1. Lỗi chính tả

Tư liệu ghi nhận, lỗi chính tả của HS tiểu học DT Thái tại Điện Biên Đông chủ yếu có hai loại lỗi là lỗi ghi âm vị và lỗi viết hoa.

Trên cơ sở thống kê, phân loại, tư liệu ghi nhận 2762 lượt lỗi trên tổng số 383 bài khảo sát, trong đó bài của HS xã N1 có 289 lượt lỗi/55 bài, trung bình 5,3 lỗi/bài; HS xã M1 có 1128 lượt lỗi/185 bài, trung bình 6,1 lỗi/bài; bài của HS xã C1 có 1345 lượt lỗi/143 bài, trung bình 9,4 lỗi/bài.

Kết quả khảo sát ghi nhận lỗi chính tả của HS DT Thái ở Điện Biên Đông khá đa dạng. Có thể quan sát các loại lỗi qua bảng dưới đây:

Bảng 3.10. Các loại lỗi chính tả của HS DT Thái

Loại lỗi		Số lượt lỗi		Tỉ lệ %	
Viết sai chữ cái ghi phụ âm đầu		1059		38,3	
Viết sai những chữ cái ghi vần	Viết sai chữ cái ghi âm đệm	62	950	6,5	34,5
	Viết sai chữ cái ghi âm chính	398		41,9	
	Viết sai chữ cái ghi âm cuối	490		51,6	
Viết sai dấu ghi thanh điệu		235		8,5	
Lỗi viết hoa		518		18,7	
Tổng		2762		100,0	

3.4.1.1. Lỗi ghi âm vị

a. Lỗi viết sai chữ cái ghi phụ âm đầu

Kết quả thống kê cho thấy có 9 kiểu lỗi mắc nhiều nhất và một số kiểu lỗi khác có tần suất thấp hơn.

Bảng 3.11. Lỗi viết sai chữ cái ghi phụ âm đầu theo lớp

Loại lỗi	Khối lớp			Tổng số lượt lỗi	Tỉ lệ %
	1	2	3		
Lẫn lộn r/d/gi	25	108	47	180	17,0
l > đ	26	19	109	154	14,5
đ > l	17	72	30	119	11,2
v > b	13	33	72	118	11,1
b > v	14	32	35	81	7,7
tr > ch	4	48	28	80	7,6
ch > tr	3	27	45	75	7,1
x > s	2	34	19	55	5,2
s > x	1	17	24	42	4,0
Khác*	134	13	8	155	14,6
Tổng	239	403	417	1059	100,0

* *Khác*: Lỗi các loại lỗi viết nhầm lẫn các chữ cái ghi phụ âm đầu nhưng với tần suất thấp, không thành hệ thống, không thành quy luật.

Trong số các lỗi được thống kê ở bảng trên, có 9 loại lỗi đầu là những lỗi lặp đi lặp lại một cách có hệ thống, có quy luật. Theo quan điểm phân loại lỗi của Corder, đây là những lỗi sai mà ông gọi là lỗi thực sự (error).

Bên cạnh đó, có một loạt những lỗi được chúng tôi xếp vào loại lỗi “khác”. Đây là những lỗi HS mắc lẻ tẻ, không thành hệ thống, không thành quy luật và không phải hầu hết HS mắc lỗi này mà chỉ tập trung vào một số HS yếu. Theo quan điểm phân loại lỗi của Corder, đây là những lỗi mà ông chỉ xem là sai sót (mistake). Thuộc về loại này có những nhầm lẫn như: s > r, h > l, n > m, v > r, ng > nh, ng > kh... không theo một quy luật nào cả. Vì vậy, luận án cũng sẽ chủ trương không đi tìm căn nguyên cũng như cách khắc phục chúng.

Đối với những lỗi sai hệ thống, chúng tôi nhận thấy có hai tiểu loại. Tiểu loại thứ nhất là những lỗi do phát âm không phân biệt nên viết sai như r/d/gi, ch > tr, tr > ch, s > x, x > s. Đây là những lỗi mà ở những mức độ khác nhau hầu hết HS ở

Bắc Bộ mắc phải do người nói ở phương ngữ này phát âm không phân biệt. Vì vậy, đây không phải là lỗi đặc thù của HS DT Thái mà là loại lỗi chung. Loại lỗi này thì nguyên nhân đã rõ và luận án chủ trương không đi sâu vào phân tích và tìm cách khắc phục bởi nghiên cứu, phân tích và đưa ra giải pháp khắc phục những lỗi này thì nhiều nghiên cứu trước đây đã đề cập như Lê Thị Hoài Linh (2010) trong “Thực trạng lỗi chính tả của học sinh tiểu học huyện Lang Chánh, tỉnh Thanh Hóa và một số biện pháp khắc phục”; Nguyễn Thị Vân Anh (2014) trong “Những lỗi chính tả thường gặp ở học sinh tiểu học - Thực trạng và giải pháp”... Việc khắc phục sẽ là một quá trình dần dần và tự nhiên khi các em dần lớn lên, sử dụng tiếng Việt nhiều hơn, tiếp xúc với các văn bản tiếng Việt nhiều hơn và sẽ nhớ mặt chữ, cách viết ở những từ cụ thể. Đây thường là những lỗi do đặc trưng về ngữ âm - chính tả của tiếng Việt, loại lỗi mà các nhà nghiên cứu thường gọi là “lỗi tự ngữ đích” [Recharts và đồng sự, 1971, Dẫn theo Phạm Đăng Bình, 2003, tr. 162].

Tiểu loại lỗi thứ hai là những lỗi đặc thù, có hệ thống, lặp đi lặp lại ở nhiều HS DT Thái của tất cả các khối lớp. Đó là những lỗi $l > đ$; $đ > l$; $b > v$; $v > b$, những lỗi này HS DT Kinh, DT Mông không mắc. Dưới đây, luận án sẽ tập trung phân tích và cố gắng tìm hiểu những nguyên nhân có thể dẫn đến những lỗi này:

a.1. Lỗi nhầm lẫn $l > đ$

Đây là loại lỗi HS mắc nhiều với tổng số 154 lượt lỗi, chiếm 14,5% tổng số lượt lỗi phụ âm đầu. Trong bài làm của HS MLK1-01, CSK1-24 có tới 3 lần viết sai phụ âm đầu /l/ thành “đ”, viết từ “lúa” thành “đúa”.

Ví dụ: (1) Bao quanh đồng *đúa* là những ngọn núi xanh *dì* (MLK1 -01; PVK1-16; CSK1-24).

(2)... thì chắc chắn sẽ hẹn ngày quay *đại* (mã MLK3 – 03).

a.2. Lỗi nhầm lẫn $đ > l$

Lỗi này HS cũng mắc rất nhiều với 119 lượt lỗi, chiếm 11,2% tổng số lượt lỗi phụ âm đầu.

Ví dụ: (1) Ngồi trong nhà, ta thấy cả những *làn* cá rờn rờn từng *làn*, từng *làn* theo cá mẹ xuôi theo dòng nước, vào tận *lông* sâu (MLK2-11; CSK2- 52).

(2) Con đường *lã* nhiều *đần lura* tiền người bản tôi đi công tác xa (MLK3 – 03).

a.3. Lỗi nhầm lẫn v > b

Có 118 lượt lỗi, chiếm 11,1% tổng số lượt lỗi phụ âm đầu, tỉ lệ này HS mắc lỗi tương đương với lỗi nhầm phụ âm đ với l, trong đó HS xã C1 mắc nhiều nhất.

Ví dụ: (1) Đường vào bản > Đường *bào* bản (mã MLK3-09).

(2) Về bản dạy chữ > *Bê* bản dạy chữ (mã CSK 3-40).

a.4. Lỗi nhầm lẫn b > v

Có 81 lượt lỗi, chiếm 7,7% tổng số lượt lỗi phụ âm đầu, lỗi này HS mắc tương đương với lỗi về tr với ch.

Ví dụ: (1) hoa ban > hoa *van* (mã MLK3-09).

(2)“...như *viết* giữ lại hạt phù sa ở quanh mình” (mã MLK2-09).

Thực tế cho thấy, người Thái ở Điện Biên Đông kể cả người trưởng thành, thậm chí là cán bộ, công chức, viên chức khi phát âm vẫn bị nhầm lẫn giữa đ > l, l > đ, v > b, b > v một cách thường xuyên mà không tự sửa được.

Chúng tôi đã cố gắng tìm một vài căn cứ để giải thích như sau:

Thứ nhất, từ thực tiễn giao tiếp mà chúng tôi quan sát thấy trong quá trình điền dã, đại bộ phận người Thái đen ở Điện Biên Đông đều phát âm lẫn lộn l > đ hoặc đ > l; b > v hoặc v > b, không chỉ tầng lớp người bình dân, nông dân, tiểu thương như các phụ huynh HS (luận án trực tiếp khảo sát) mà cả những người làm công việc có phạm vi giao tiếp rộng hay phạm vi ảnh hưởng lớn như các cán bộ huyện, tỉnh, các giáo viên tại địa phương cũng bị tình trạng lẫn lộn như trên. Điều này cho thấy đây là một dạng biến đổi ngôn ngữ xã hội mang tính cộng đồng và phạm vi ảnh hưởng của nó cũng rộng khắp trên toàn cộng đồng.

Thứ hai, các luận cứ từ một số tài liệu nghiên cứu cho thấy tiếng Thái đen đang có sự giao động, biến đổi giữa hai phụ âm /l/ với /d/, giữa /b/ với /v/ và mức độ giao động giữa hai phụ âm của mỗi cặp có sự khác biệt qua từng vùng [W. Gednay, 1989, tr. 426). Theo W. Gednay, có vẻ như có một sự biến đổi âm thanh từ đ thành l, từ b thành v đang diễn ra và cũng mới bắt đầu diễn ra khá gần đây trong lịch sử phát triển của phương ngữ Thái đen. Theo dữ liệu của W. Gednay thì một số người,

đặc biệt là các trí thức, giáo viên thì nhận thức rằng trong sự biến đổi $đ > l$ hay $b > v$ dẫn đến lẫn lộn hai phụ âm này thì $đ$ và b là đúng (có thể do chính tả hoặc do tiếp xúc với các phương ngữ Thái mà vốn không chứa đựng sự biến đổi này như Thái Trắng, Thái Đỏ ở những vùng lân cận). Số còn lại, đặc biệt là tầng lớp lao động bình dân thì sự lẫn lộn rất phổ biến và nhiều người không thể xác định được $đ$ hay l , b hay v là dạng thức đúng.

Nhà nghiên cứu phương ngữ Việt Hoàng Thị Châu cũng đã nhắc đến sự lẫn lộn $l - đ$ trong tiếng Thái vùng Tây Bắc. Bà còn cho rằng nhiều phương ngữ Hán miền Tây Nam Trung Quốc cũng có cả hai kiểu lẫn lộn $l - n$ và $l - d$ và hiện tượng này đã lan ra như một làn sóng ngôn ngữ theo hướng từ Tây Bắc xuống Đông Nam [Hoàng Thị Châu, 2004, tr. 137].

Thực tế và các kết quả nghiên cứu đã chỉ ra cho thấy vấn đề này, có lẽ, chính là lý do giải thích cho những lẫn lộn bất bình thường mà không thể giải thích được nếu chỉ nhìn từ góc độ của tiếng Việt như trường hợp lẫn lộn $ch - tr$, $s - x$, $r - d - gi$ dẫn đến sai chính tả rất phổ biến trong cộng đồng cư dân Bắc Bộ Việt Nam. Đây thực sự là một loại lỗi giao thoa ngôn ngữ rất điển hình chứ không phải loại lỗi tự ngữ đích như trường hợp lẫn lộn $ch - tr$, $s - x$, $r - d - gi$. Theo khung phân loại lỗi của Richarts và các cộng sự mà chúng tôi đã nhắc đến ở trên thì lỗi giao thoa là một trong hai loại lỗi rất căn bản (cùng với lỗi tự ngữ đích) của người học ngôn ngữ thứ hai do sự khác biệt giữa ngôn ngữ thứ hai và tiếng mẹ đẻ của người học gây ra. Và những lỗi viết sai chữ cái ghi âm vị do phát âm lẫn lộn $l > đ$ hoặc $đ > l$; $b > v$ hoặc $v > b$ là những lỗi rất điển hình của HS tiểu học DT Thái ở Điện Biên.

b. Lỗi vằn

Qua khảo sát, luận án thu được 950 lượt lỗi, trong đó:

b.1. Lỗi âm đệm

Tư liệu ghi nhận có 62 lượt lỗi âm đệm, chiếm 6,5%, trong đó bài của HS xã N1 có 7 lượt lỗi, bài của HS xã M1 có 19 lượt lỗi, bài của HS xã C1 có 36 lượt lỗi. Trong số các loại lỗi xảy ra với thành tố của phần vằn, đây là loại lỗi HS mắc ít nhất. Điều này cũng dễ hiểu bởi âm đệm là một thành phần chỉ có 1 âm vị hiện thực

duy nhất /w/ (đổi lập với âm vị zê rô), mặc dù âm vị này được ghi trên chính tả bằng hai cách là “u” và “o”.

Bảng 3.12. Lỗi âm đệm

Loại lỗi	Khối lớp			Tổng số lượt lỗi	Tỉ lệ %
	1	2	3		
o > u	6	7	13	26	41,9
o > e	3	3	7	13	21,0
o > a	4	5	4	13	21,0
o > u	5	3	2	10	16,1
Tổng	18	18	26	62	100,0

Trong các loại lỗi vừa thống kê trên đây, có thể chia thành 3 loại cụ thể:

- Lỗi viết sai chữ ghi âm đệm: kiểu lỗi nhầm lẫn o > u HS mắc nhiều nhất chiếm 41,9%, có thể do **o** và **u** là hai cách viết của âm đệm /-w-/ tùy thuộc vào độ rộng - hẹp của nguyên âm làm âm chính đi sau nó. Khi HS chưa thật nhớ mặt chữ thì việc viết nhầm là hoàn toàn có thể xảy ra do khi viết o hay u thì khi đọc lên cũng gần giống nhau và đây có thể là nguyên nhân gây lỗi. Lỗi này, nếu xét theo quan điểm phân loại lỗi của Corder, có thể xem là dạng lỗi thứ nhất, có quy luật mà ông gọi là error.

Ví dụ: (1) áo choàng > ầu chuàng (mã NSK1-13; PVK1-08)

(2) Bác Ngoan 29 tuổi > Bác *Nguan* 29 tuổi (mã MLK3-08).

- Lỗi viết nhầm lẫn kiểu o > e, o > a hay o > u: Kiểu lỗi này HS người Kinh, thậm chí cả người trưởng thành cũng có thể mắc đơn giản chỉ là thiếu cẩn thận nên viết nhầm. Theo quan điểm phân loại lỗi của Corder, dạng lỗi này chỉ là những nhầm lẫn (mistake).

Ví dụ: (1) múa xòe > múa *xèo* (mã MLK 1 – 07).

(2) hoa ở chợ > *hao* ở chợ (mã MLK3 - 2)

(3) bông hoa > bông *hao* (mã CSK2 - 48)

(4) Hoa ban > *hư*a bon (mã PVK1-08)

b.2. Lỗi âm chính

Luận án ghi nhận 398 lượt lỗi xảy ra ở âm chính, chiếm 41,9%, trong đó xã N1 có 46 lượt lỗi, xã M1 có 135 lượt lỗi, xã C1 có 217 lượt lỗi, đây là loại lỗi phân vắn HS mắc khá nhiều. (Bảng thống kê lỗi âm chính theo các khối lớp xin xem ở Phụ lục 7a)

Trong 398 lượt lỗi thu được chủ yếu rơi vào một số nguyên âm đơn như σ , a, â, o, u và một số nguyên âm đôi như uô, uơ, ua, oa.

- Lỗi nhầm o > u.

Ví dụ: (1) con đường > *cun* đường (mã CSK1-15).

(2) người hàng xóm > người hàng *xúm* (mã PVK3-35).

- Lỗi nhầm lẫn â > σ .

Ví dụ: (1) tận chân trời > *tợn chơn* trời (mã CSK2-54).

(2) Dù ai đi đâu về đâu khi bàn *chơn* đã ... (mã CSK3 – 21).

- Lỗi nhầm lẫn σ > u, o > e, a > â, â > ă, ă > a, â > a, ô > σ , ô > â, uơ > σ , ...:

Ví dụ: (1) vàng rục > vàng *rục* (mã CSK1 - 04).

(2) những ngọn núi > những *ngẹn* núi (CSK1 - 3).

(3) Mường Thanh > Mong Thanh (CSK1 - 11)

Tất cả những lỗi về âm chính cũng giống như lỗi về âm đệm, HS mắc không phải mang tính phổ biến mà chỉ lẻ tẻ. Như vậy, theo chúng tôi có thể nguyên nhân chủ yếu chỉ là sự cầu thả của HS khi viết dẫn đến viết sai. Theo quan điểm phân loại lỗi của Corder, dạng lỗi này cũng chỉ là những nhầm lẫn (mistake) như những nhầm lẫn ở hầu hết các lỗi đối với âm đệm.

b.3. Lỗi âm cuối

Qua khảo sát có 490 lượt lỗi, trong đó xã N1 có 41 lượt lỗi, xã M1 có 142 lượt lỗi, xã C1 có 307 lượt lỗi. Đây là kiểu lỗi các em mắc khá nhiều và đa dạng các loại lỗi (Bảng thống kê lỗi âm cuối theo các khối lớp xin xem ở Phụ lục 7b):

- Lỗi nhầm lẫn y > i: Đây là kiểu lỗi HS mắc nhiều tương đương với kiểu lỗi c > ng với 20,4%.

Ví dụ: (1) về bản dạy chữ > về bản *dại* chữ (mã MLK3 - 09)).

(2) ... ngày quay lại > ... ngày *quai* lại (mã CSK3 - 03).

(3) nhảy dây > nhảy *dai* (mã CSK2 - 32).

- Lỗi nhầm lẫn c > ng: Lỗi này HS mắc khá nhiều 19,8%, trong đó lớp 2 mắc nhiều nhất tới 82 lượt lỗi trong khi đó lớp 3 chỉ có 7 lượt lỗi.

Ví dụ: (1) vườn tược > vườn *tượng* (mã CSK2 - 23, 25).

(2) gam màu vàng rực... > gam màu vàng *rưng* (mã NSK1 - 20).

(3) con đường thân thuộc > con đường thân *thuộng* (mã CSK 3-07).

- Lỗi nhầm lẫn n > ng: Lỗi này HS mắc tương đối nhiều 13,1% do các em phát âm bị ngọng nên viết cũng sai.

Ví dụ: (1) vườn tược > *vường* tược (mã MLK2 - 11).

(2) khi bàn chân đã... > khi *bàng* *châng* đã...(mã CSK3 - 07).

- Lỗi nhầm lẫn n > t: Lỗi này HS lớp 2 mắc ít nhất và rải rác ở các lớp đều có HS mắc lỗi.

Ví dụ: (1) ... vào *tật* đồng sâu (mã CSK2 - 46).

(2) ... thì chắc chắn sẽ *het* ngày quay lại (mã CSK3 - 03).

- Lỗi nhầm lẫn n > m: HS mắc lỗi này cũng không nhiều, có 7,3%.

Ví dụ: (1) gan dạ > *gam* dạ (mã MLK1-10).

(2) mùa lúa chín > mùa lúa *chím* (mã NSK1-17).

Ngoài ra, còn 10,6% lẻ tẻ các lỗi khác nhau như m > n, i > n, ng > n... và thừa chữ hoặc thiếu chữ mà các em mắc phải. Chúng tôi cho rằng hầu hết các lỗi xảy ra đối với âm cuối trên đây đều chỉ là những lỗi nhầm lẫn, sai sót (mistake) theo quan điểm phân loại của Corder và việc khắc phục những lỗi này chỉ cần các em chú ý là có thể sửa được. Bên cạnh các lỗi nhầm lẫn đó, theo chúng tôi, chỉ có lỗi viết nhầm y > i là lỗi có thể giải thích do nhầm chữ ghi bán nguyên âm cuối /i/. Tuy nhiên, để sửa lỗi này, cũng chỉ cần HS chú ý.

c. Lỗi về dấu thanh

Đây là loại lỗi mà HS cũng mắc tương đối nhiều, nhưng ít hơn lỗi viết nhầm phụ âm đầu và phần vần. Chúng tôi thống kê được 235 lượt lỗi, trong đó HS xã N1 mắc 40 lượt lỗi, HS xã M1 mắc 122 lượt lỗi, HS xã C1 mắc 73 lượt lỗi. Các bài mắc lỗi viết nhầm dấu thanh hết sức đa dạng, nhưng cơ bản 4 loại lỗi sau:

Bảng 3.13. Lỗi về thanh điệu

Loại lỗi	Khối lớp			Tổng số lượt lỗi	Tỉ lệ %
	1	2	3		
Thiếu dấu thanh	32	35	15	82	34,9
ngã > sắc	2	34	15	51	21,7
sắc > ngã	8	18	12	38	16,1
ngang > huyền	8	11	3	22	9,4
Khác*	22	9	11	42	17,9
Tổng	72	107	56	235	100,0

* *Khác*: Lỗi viết nhầm dấu thanh với tần suất ít.

- Lỗi viết thiếu dấu thanh: Loại lỗi này tất cả các lớp đều có HS mắc lỗi với tỉ lệ cao nhất 34,9%, trong đó lớp 1, 2 tỉ lệ HS mắc nhiều.

Ví dụ: (1) ... *tung* đàn, *tung* đàn theo *ca me* xuôi theo dòng *nước*. (mã CSK2 - 14)

(2) ... đưa *tiên* người *ban*... (mã NSK3 - 06).

- Lỗi viết nhầm dấu ngã > sắc: Loại lỗi này HS cũng mắc khá nhiều, dường như những HS này chưa phân biệt được khi nào dùng dấu sắc, khi nào dùng dấu ngã nên viết lẫn lộn.

Ví dụ: (1) ... *nhúng* cánh đồng (mã CSK2 - 21).

(2) ... như biết *giữ* lại hạt phù sa ở quanh mình (mã NSK2 - 10).

(3) ... cô giáo về bản dạy *chứ* (mã CSK3 - 23).

- Lỗi viết nhầm dấu sắc > ngã: Loại lỗi này, tất cả lớp nào cũng có HS mắc lỗi.

Ví dụ: (1) nhìn *thấy* (mã PVK2 -19).

(2) ... từng *đơn* mừng cô giáo về bản dạy *chứ* (mã MLK3 - 23).

(3) *mũa* xòe (mã PVK1 -20).

- Lỗi viết nhầm dấu thanh ngang > huyền: Loại lỗi này HS mắc không nhiều, lớp 3 chỉ có 3 lượt lỗi.

Ví dụ: (1) ... *cây* cỏ như biết giữ lại hạt phù sa ở quanh mình (mã NSK2 -02).

(2) ...với *gàm* màu vàng... (mã PVK1-12).

Bên cạnh các lỗi mắc với tần suất nhiều như tổng hợp ở trên, chúng tôi thấy các em vẫn mắc một số kiểu lỗi khác như viết nhầm dấu hỏi > ngã, ngang > ngã, ngang > huyền, huyền > hỏi, hỏi > huyền...tới 42 lượt lỗi.

Ngoài lỗi thiếu dấu thanh chiếm nhiều nhất, 34,9% trong tổng số lượt lỗi về dấu thanh, có hai loại lỗi đáng chú ý, đó là viết nhầm dấu ngã > sắc (21,7%) và viết nhầm dấu sắc > ngã (16,1%). Theo W. Gedney (1989) “lỗi này, qua xem xét đặc điểm thanh điệu tiếng Thái đen, chúng tôi xác định không có sự đập nhập hay lẫn lộn hai thanh tương ứng này trong tiếng Thái đen, vì vậy, đây không phải lỗi giao thoa ngôn ngữ do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ” [tr. 439-440].

3.4.1.2 Lỗi viết hoa

Lỗi về viết hoa, chúng tôi thống kê được 518 lượt lỗi, trong đó xã N1 có 78 lượt lỗi, xã M1 có 238 lượt lỗi, xã C1 có 202 lượt lỗi thuộc 3 loại lỗi: lỗi không viết hoa tên riêng, lỗi không viết hoa đầu câu và lỗi viết hoa tùy tiện.

Bảng 3.14. Lỗi viết hoa

Loại lỗi	Khối lớp			Tổng số lượt lỗi	Tỉ lệ %
	1	2	3		
Lỗi không viết hoa tên riêng	12	0	337	349	67,4
Lỗi không viết hoa đầu câu	49	36	32	117	22,6
Lỗi viết hoa tùy tiện	28	12	12	52	10,0
Tổng	89	48	381	518	100,0

a. Lỗi không viết hoa tên riêng: Đây là kiểu lỗi HS mắc nhiều nhất 67,4%, lớp 3 HS mắc nhiều nhất nhưng không phải do có sự bất thường mà yêu cầu của Bộ công cụ khảo sát có nội dung viết đoạn văn kể về người hàng xóm và viết câu có địa danh nên số lượt lỗi này lớn. Lớp 2 không có em nào mắc lỗi này cũng không phải là sự bất thường mà do yêu cầu của Bộ công cụ khảo sát không có danh từ riêng. Điều này được xác định có thể là do thói quen khi viết mà không chú ý đến quy tắc

viết hoa nên hầu hết danh từ riêng các em đều viết thường. Vì vậy với lỗi này, chúng tôi không đặt vấn đề việc HS lớp 2 có viết tốt hơn HS lớp 1 và lớp 3 hay không.

Ví dụ: (1) Người hàng xóm của em là bác *phong* (mã MLK3-10),....

(2) Lễ hội hoa ban của tỉnh *điện biên*...(mã CSK3 - 11).

(3) Mùa *thanh* như một tấm áo... (mã PVK1 -30).

b. Lỗi không viết hoa đầu câu: Kiểu lỗi này HS mắc khá nhiều ở tất cả các lớp nhưng tỉ lệ bằng 1/3 lỗi không viết hoa tên riêng. Có thể thành một thói quen nên sau khi chấm câu HS cứ thế viết đều đều mà không tự ý thức được việc viết hoa chữ cái đầu câu theo quy tắc.

Ví dụ: (1) *đồng* ruộng vườn tược và cây cỏ... (mã CSK2 -24).

(2) *dù* ai đi đâu về đâu... (mã MLK3 – 01).

(3) *hoa* ban nở rất đẹp. (mã NSK1 -17).

c. Lỗi viết hoa tùy tiện: Kiểu lỗi này HS mắc ít hơn hai kiểu lỗi trên nhưng ở tất cả các lớp đều có một số HS mắc lỗi, chiếm 10,0%. Theo chúng tôi, do một số HS có thói quen cảm tính khi viết một từ hoặc một câu văn nào đó, chữ nào thích viết hoa là viết mà không ý thức được khi nào bắt buộc phải viết hoa, khi nào không phải viết hoa. Chính việc viết hoa tùy tiện này cũng đều bị trừ điểm trong bài viết, đặc biệt là bài viết chính tả.

Ví dụ: (1) Hoa ban nở Rất đẹp (mã PVK1-24).

(2) Con *Đường* đã nhiều lần... (mã NSK3 -24).

(3) Nó được làm Bằng gỗ. (mã MLK2-29).

3.4.1.3. Nhận xét chung về các loại lỗi chính tả của HS tiểu học DT Thái

Kết quả khảo sát cho thấy HS DT Thái huyện Điện Biên Đông có những mẫu mắc ít từ 1 đến 2 lượt lỗi (trường phổ thông DTBT THCS, TH N, trường phổ thông DTBT THCS, TH M), nhưng có mẫu mắc khá nhiều tới hơn 20 lượt lỗi (trường phổ thông DTBT TH C). Cá biệt có những bài viết mắc quá nhiều lỗi chính tả cả về âm đầu, âm chính, âm cuối, thanh điệu làm cho người đọc không hiểu HS viết gì, chẳng hạn bài viết chính tả của HS xã C1 như sau:

Mua nướng nôi dăng dọ, bươ tục bà cai cở như vil đain ho cu xo ở nung nin, nức dai chon dông. Gôi chan nha, ta thài cở thư dan đăn, tân đần, tung đăng, ca mo num ban tai tôi un (mã CSK2-17).

Trong các lỗi, HS mắc lỗi sai ở phụ âm đầu /đ - l/, /l - đ/, /b - v/, /v - b/ mang tính phổ biến. Các lỗi khác như /r - d/, /r - gi/ hoặc /s - x/, /ch - tr/ tuy tỉ lệ số lượt lỗi nhiều nhưng không mang tính phổ biến vì chỉ xảy ra ở một số HS mắc lỗi lặp đi lặp lại trên cùng một bài khảo sát. Do khi người Thái Đen phát âm bị lẫn những cặp phụ âm đầu /đ- l/, /b-v/ nên khi viết cũng bị nhầm lẫn như khi nói, chẳng hạn *đen > len, bản > vản*.... So với một vài nghiên cứu ở các địa phương khác như HS TH huyện Lang Chánh, Thanh Hóa thì nhầm lẫn s/x. ch/tr. r/d/gi chiếm tỉ lệ cao nhất [Lê Thị Hoài Linh, 2010, tr. 28], cùng với đó HS Thành phố Hồ Chí Minh cũng bị nhầm lẫn s/x (chiếm 87,4%), r/d/gi (chiếm 84,62%), tr/ch (chiếm 65,59%) [Nguyễn Thị Vân Anh, 2014, tr. 28].

Lỗi về phân vần có tỉ lệ thấp hơn lỗi phụ âm đầu. Đối với các chữ ghi âm chính, HS DT Thái chủ yếu sai ở một số âm mà được ghi trên chính tả là a, ă, ơ, â, và nhầm lẫn âm cuối i/y, c/ng chiếm tỉ lệ cao... So sánh với một vài nghiên cứu đã thực hiện ở các địa phương khác, chúng tôi thấy HS tiểu học huyện Lang Chánh, tỉnh Thanh Hóa cũng giống như HS Điện Biên Đông đều nhầm lẫn âm cuối i/y chiếm tỉ lệ cao, nhưng HS Lang Chánh lại mắc lỗi các âm chính ơ > iê, ơ > i [Lê Thị Hoài Linh, 2010, tr. 30 - 31], trong khi đó HS của Thành phố Hồ Chí Minh qua khảo sát của giáo viên đều nhận xét rằng các em chủ yếu nhầm lẫn vần iu > iêu (chiếm 51,42%) và ưu > uou (chiếm 43,73%) [Nguyễn Thị Vân Anh, 2014, tr. 30].

Về thanh điệu, các em viết bị quên dấu thanh khá nhiều, hoặc có nhầm lẫn dấu ghi thanh *ngã > sắc, sắc > ngã, ngang > huyền*.. nhưng lại không phải là phổ biến vì mỗi em lại mắc một kiểu khác nhau. So sánh với một vài nghiên cứu đã thực hiện ở các địa phương khác, chúng tôi thấy so với HS tiểu học DT Kinh, theo nghiên cứu của Nguyễn Thị Vân Anh (2014) tại Thành phố Hồ Chí Minh, có hai loại lỗi phổ biến, mắc nhiều nhất là lỗi lẫn lộn dấu hỏi và dấu ngã (chiếm tỉ lệ 46,96%), sau đó là lỗi thiếu dấu thanh (22,1%). Lỗi thiếu dấu thanh thì hầu như

vùng miền nào HS cũng mắc, còn lỗi lẫn lộn dấu hỏi và dấu ngã được nghiên cứu này xác định là lỗi chính tả phương ngữ [Nguyễn Thị Vân Anh, 2014, tr. 32- 36]. Còn đối với HS ở Thanh Hoá thì kết quả ghi nhận qua nghiên cứu của Lê Thị Hoài Linh (2010), tỉ lệ HS mắc loại lỗi chuyển thanh ngã thành thanh sắc cao hơn tỉ lệ loại lỗi nhầm thanh ngã thành thanh hỏi [Lê Thị Hoài Linh, 2010, tr. 32], lỗi chính tả ghi nhầm dấu thanh cũng rơi vào cặp thanh hỏi/ngã và lỗi này cũng được xác định nguyên nhân là do ảnh hưởng của việc phát âm theo phương ngữ gây ra.

Về viết hoa, HS DT Thái Điện Biên Đông chủ yếu mắc lỗi sai không viết hoa tên riêng chiếm tỉ lệ cao nhất nhưng cũng không phải là phổ biến vì có thể do thói quen khi viết mà không chú ý đến quy tắc viết hoa. So sánh với một vài nghiên cứu đã thực hiện ở các địa phương khác như HS tiểu học huyện Lang Chánh, tỉnh Thanh Hóa theo ghi nhận của Lê Thị Hoài Linh (2010) lỗi không viết hoa tên riêng cũng giống HS DT Thái huyện Điện Biên Đông chiếm tỉ lệ cao nhất trên 45% [Lê Thị Hoài Linh, 2010, tr. 33] và HS Thành phố Hồ chính Minh theo ghi nhận của Nguyễn Thị Vân Anh (2014) cũng mắc lỗi này nhiều nhất [Nguyễn Thị Vân Anh, 2014, tr. 35].

3.4.2. Lỗi dùng từ

Lỗi về dùng từ, luận án thống kê được 507 lượt lỗi thuộc 3 kiểu lỗi chính là lỗi dùng sai khả năng kết hợp của từ; lỗi dùng sai nghĩa của từ; lỗi lặp từ, thừa từ:

Bảng 3.15. Lỗi về dùng từ

Loại lỗi	Lượt lỗi/ khối lớp			Tổng số lượt lỗi	Tỉ lệ %
	1	2	3		
Lỗi dùng sai khả năng kết hợp của từ	81	136	12	229	45,2
Lỗi dùng sai nghĩa của từ	63	87	21	171	33,7
Lỗi lặp từ, thừa từ	16	39	42	107	21,1
Tổng	160	262	85	507	100,0

3.3.2.1. Lỗi dùng sai khả năng kết hợp của từ:

Đây là kiểu lỗi HS mắc nhiều nhất 45,2% tổng số lỗi về từ do các em có vốn từ ít nên khi viết không biết sẽ sử dụng như thế nào cho đúng nên cứ viết mang tính

chất tự do dẫn đến nghĩa của câu bị sai hoặc vô nghĩa. Xét theo khối lớp, HS lớp 2 mắc nhiều nhất, tiếp đến là lớp 1, ít nhất là lớp 3. Điều này cũng dễ hiểu vì bộ công cụ có yêu cầu lớp 1 và lớp 2 nối các nội dung giữa cột A với B sao cho phù hợp nên các em mắc lỗi này khá nhiều.

Ví dụ: (1) *Bầu trời rách rách.* (MLK1 - 06);

(2) *Biển lúa đỏ mọng.* (PVK2 - 29);

3.3.2.2. Lỗi dùng sai nghĩa của từ:

Kiểu lỗi này HS mắc khá nhiều 33,7% do các em không hiểu được nghĩa từ vựng nên dùng từ một cách ngẫu hứng theo kiểu “nghĩ gì viết vậy” dẫn đến câu văn hoàn toàn sai về nghĩa. Cách dùng từ này hoàn toàn không có chủ đích, khác với nhà văn, nhà thơ dùng từ có chủ đích để tạo nên lỗi “chệch chuẩn mực” nhưng lại là “lỗi nên có” để tạo nên sắc thái tu từ và phong cách của tác giả.

Ví dụ: (1) Cái thước của em rất *ngoan* (mã PVK2 - 01).

(2) Bác Thiện 45 tuổi làm nghề nông, bác ấy rất *ngoan* nên cả bản quý bác. (mã CSK3 - 09).

Ở ví dụ 1 từ “ngoan” là một tính từ để chỉ tính cách nhưng HS lại miêu tả cho “cái thước” là đồ vật vô tri vô giác, như vậy hiển nhiên câu văn trên trở thành vô nghĩa. Còn ví dụ 2, do không hiểu nghĩa của từ, đáng lẽ HS phải dùng từ “tốt” hoặc “hiền” mới phù hợp nhưng lại dùng từ “ngoan” để nói về tính cách của một người đã nhiều tuổi (từ này chỉ dùng cho người ít tuổi) do vậy làm cho câu văn trở lên tối nghĩa, khó chấp nhận.

Xét theo khối lớp, cũng giống như lỗi về khả năng kết hợp của từ, HS lớp 2 mắc nhiều nhất. Nguyên nhân dẫn đến việc HS lớp 2 mắc lỗi về dùng từ và sử dụng sai nghĩa của từ nhiều có thể do đây là lớp đầu tiên thay đổi về hình thức và nội dung học tập rất rõ rệt. Nếu lớp 1 chỉ cần viết 1 đến 2 câu thì lớp 2 phải viết nhiều câu văn để thành một đoạn, khi lên lớp 3 HS đã quen và nhuần nhuyễn với việc viết đoạn văn ở lớp 2. Do vậy, lớp 2 có thể được coi là lớp khó khăn nhất vì phải tiếp cận với hình thức và nội dung mới nên việc mắc lỗi nhiều hơn lớp 1 và lớp 3 là điều có thể.

3.4.2.3. Lỗi lặp từ, thừa từ:

Kiểu lỗi này tỉ lệ HS mắc thấp hơn các kiểu lỗi trên, chiếm 21,1%. Tính chuẩn mực trong khi viết tiếng Việt còn được thể hiện ở sự khác biệt về cách sử dụng các phương tiện của ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết. Ngôn ngữ nói sử dụng những yếu tố dư như các hình thức lặp lại. Bởi lẽ khi giao tiếp trực tiếp, đối với những tình huống bất ngờ xảy ra như sự chuyển hướng đề tài một cách đột ngột làm cho người nói không kịp phản ứng. Để bù đắp vào chỗ lúng túng và lấp đầy những khoảng trống đó, ta thấy sự xuất hiện hiện tượng lặp nhằm tạo ra sự liền mạch trong tâm lí của những người tham gia giao tiếp. Nhưng khi viết, do tính không đổi mặt, người viết và người đọc bị tách ra khỏi ngữ cảnh giao tiếp, điều đó buộc người viết phải khôi phục ngữ cảnh hoàn chỉnh. Nếu có sự chuyển hướng đề tài thì người viết cũng không bị chi phối bởi áp lực thời gian để đảm bảo sự giao tiếp diễn ra liên tục như khi nói; không cần lấp đầy khoảng trống. Người viết có thời gian để lựa chọn từ ngữ phù hợp. Nếu người viết vẫn giữ thói quen sử dụng những yếu tố dư như khi nói thì sẽ làm cho sự diễn đạt trở nên lủng củng, dài dòng. Chính vì thế, HS sử dụng các yếu tố lặp từ một cách không có chủ đích thì bị xem là mắc lỗi.

Ví dụ: (1) bạn ấy mặc bộ quần áo, áo thì màu nâu, quần thì màu đen....(mã MLK3 - 03)

(2) Những hoa ban là loài hoa em thích nhất... (mã CSK3 - 01).

(3) Sinh nhật mẹ em mua tặng em một chiếc cái cặp màu đỏ... (mã CSK2 -41).

Nhận xét: Lỗi về dùng từ HSĐT Thái cấp tiểu học tại huyện Điện Biên Đông mắc khá nhiều, trong đó lỗi dùng sai khả năng kết hợp của từ nhiều nhất. Bên cạnh đó là các kiểu lỗi như dùng từ sai nghĩa, lặp từ, thừa từ cũng là một lỗi khá lớn ít nhiều ảnh hưởng đến kết quả đầu ra. HS chưa biết lựa chọn từ ngữ thích hợp để tạo câu dẫn đến câu văn sai về nội dung thông báo hoặc vô nghĩa. Nguyên nhân là do các em có vốn từ còn ít nên khả năng giao tiếp hạn chế, ngoài thời gian học ở trường thì về nhà các em gần như hoàn toàn giao tiếp bằng tiếng Thái. HS vốn dĩ hạn chế vốn từ vựng nên khi viết văn đòi hỏi các em phải sử dụng một cách linh

hoạt, đa dạng do đó thường rơi vào tình trạng ‘bí từ’ nên “nghĩ gì viết nấy” sẽ bị đan xen cả ngôn ngữ nói vào bài viết.

3.4.3. Lỗi về viết câu

Ngôn ngữ viết hướng tới những câu có kết cấu hoàn chỉnh, có quan hệ cú pháp bên trong rõ ràng giữa các thành phần nhằm biểu hiện thật chính xác nội dung. Những câu không đủ thành phần bắt buộc (thiếu chủ ngữ, thiếu vị ngữ, thiếu cả chủ ngữ và vị ngữ, thiếu một vế trong câu ghép), câu chập cấu trúc, vị trí các thành tố trong câu không phù hợp do thói quen nói năng, câu thiếu lượng tin, sai hoặc thiếu về dấu câu đều bị xem là câu mắc lỗi ngữ pháp. Đối với HS lớp 1, 2, 3 các em chưa được học cụ thể về cấu tạo ngữ pháp của câu. Lớp 1 chỉ yêu cầu HS nhìn vào tranh để viết lại nội dung theo tranh và sắp xếp lại các từ cho trước tạo thành 1 câu hoàn chỉnh. Lớp 2 các em mới học mẫu câu theo các kiểu như câu chỉ sự vật, câu giới thiệu, câu nêu đặc điểm. Lớp 3 nâng cao hơn một chút, HS phải đặt và trả lời cho câu hỏi: bằng gì?, khi nào?, ở đâu?. vv... đúng thành phần theo mẫu. Do vậy, chúng tôi chỉ tiến hành khảo sát bằng cách đánh giá HS viết câu với hai loại lỗi như: câu sai do thiếu lượng tin và sai về dấu câu. Kết quả khảo sát đối với HS DT Thái Điện Biên Đông ghi nhận như sau:

Bảng 3.16. Lỗi về viết câu

Loại lỗi	Khối lớp			Tổng số lượt lỗi	Tỉ lệ %
	1	2	3		
Sai do thiếu lượng tin	88	167	97	352	68,8
Sai về dấu câu	49	62	49	160	31,2
Tổng	137	229	146	512	100,0

3.4.3.1. Lỗi sai do thiếu lượng tin trong câu:

Kiểu lỗi này HS mắc nhiều nhất 68,8% ở tất cả các lớp. Trong đó, câu thiếu các thành phần trả lời cho câu hỏi: Viết về ai? Viết về cái gì, việc gì? và Ai như thế nào?, Cái đó, việc đó thế nào?.

Do thiếu lượng tin nên câu văn viết khi đọc lên thấy không rõ nghĩa hoặc không có nghĩa. Có câu viết vừa sai chính tả, vừa thiếu lượng thông tin làm cho câu

văn gần như vô nghĩa, thậm chí người đọc không hiểu được ý tưởng của người viết muốn nói gì.

Ví dụ: (1) Đông là lễ hội hoa ban. (mã NSK3 - 24).

(2) *lồng đưa chính vàng nước suối cong beo.* (mã MLK1 - 01).

(3) Em rất thích một cái bút chì màu nó có một cái đặc điểm. (mã MLK2 - 29).

Đọc câu văn trong ví dụ 1, chúng ta sẽ không hiểu được HS này muốn cho ta thông tin gì mà sẽ hiểu theo nhiều hướng khác nhau: (1) Mùa đông là lễ hội hoa ban, (2) Đông người là lễ hội hoa ban ... dù cho hiểu theo cách nào đi nữa, chúng ta cũng không được phép tự suy diễn. Còn ở ví dụ 2, HS vừa viết sai chính tả theo kiểu nhầm lẫn đ > l, l > đ, a > ă, tr > c, v > b, n > nh cùng với đó hai vế của câu văn giữa “đồng lúa chín vàng” với “nước suối trong veo” (nếu viết đúng chính tả) không có mối liên hệ với nhau nên câu văn trở thành vô nghĩa.

3.4.3.2. Lỗi sai về dấu câu:

Kiểu lỗi này HS mắc tuy ít hơn, có 31,2% số lượng lượt lỗi ở các lớp cơ bản tương đồng nhau. Kết quả khảo sát ghi nhận, HS chủ yếu mắc 2 lỗi sau:

a. Lỗi do thiếu hoặc đặt dấu phẩy không đúng vị trí.

Lỗi này HS mắc khá nhiều ở tất cả các lớp:

Ví dụ: (1) Chúng tớ nhảy, đây thật là vui. (mã CSK2 - 27).

(2) Người hàng, xóm của em, là bác Thiệu bác ấy 30 tuổi. (mã CSK3 - 40).

(3) Hoa ban, nở, rất đẹp. (mã CSK1 - 37).

Ví dụ trên cho thấy HS đã đánh dấu phẩy không đúng vị trí dẫn đến các nội dung thông báo chưa trọn nghĩa hoặc trọn ý. Từ việc đặt sai vị trí dấu phẩy nên các câu văn trở nên lủng củng, tối nghĩa.

b. Lỗi do thiếu hoặc đặt dấu chấm câu không đúng vị trí.

Ví dụ (1): Người hàng xóm của em là bác Quân năm nay bác ấy 35 tuổi và làm nghề nông dân em rất thích bác Quân bác ấy rất tốt với em. (mã CSK3 - 31)

(2) Người đó là bác Thiệp 38 tuổi. Làm nghề xây nhà. Rất yêu mến bác hàng xóm. (mã CSK3 - 14)

Ví dụ 1, do HS viết liền không tách và đặt dấu chấm hết câu theo từng ý nên khi đọc chúng ta có cảm giác dài lê thê, các nội dung thông báo chằng chéo đan xen. Ngược lại ở ví dụ 2, HS đặt dấu chấm câu không đúng vị trí làm cho câu văn thiếu chủ thể nên bị lủng củng, không rõ nghĩa và trở thành sai.

Nhận xét: Khi viết câu, HS mắc khá nhiều lỗi do thiếu lượng tin hoặc sai dấu câu dẫn đến câu “què”, câu “cụt”, có bài viết sai chính tả quá nhiều, khi đọc lên không hiểu được nội dung người viết muốn thông tin gì. Một trong những lỗi mang tính đại trà là việc viết câu thiếu lượng tin làm cho câu văn lủng củng, điều này làm ảnh hưởng không nhỏ đến kết quả đầu ra chung của môn tiếng Việt. Lỗi này có một phần do sự cầu thả của HS dẫn đến viết sai.

3.4.4. Lỗi về đoạn văn

Qua kết quả khảo sát, luận án ghi nhận 3 loại lỗi viết đoạn văn mà HS thường mắc là: Lỗi về liên kết và mạch lạc (*mạch lạc trong việc dùng từ, dấu câu*); lỗi về chủ đề (*lạc chủ đề*); lỗi về hình thức trình bày một đoạn văn (*Mở đầu đoạn văn phải viết lùi vào một ô vuông của giấy, khi kết thúc một câu phải chấm câu và viết tiếp câu khác nhưng HS lại không lùi vào 1 ô và viết hết 1 câu lại xuống dòng tự do được coi như 1 lỗi về hình thức*). Đối với lớp 1 yêu cầu HS viết một câu theo chủ đề cho trước, không có yêu cầu viết đoạn văn nên luận án không khảo sát loại lỗi này ở lớp 1.

Bảng 3.17. Lỗi về đoạn văn/ bài văn

Loại lỗi	Khối lớp			Tổng số lượt lỗi	Tỉ lệ %
	1	2	3		
Lỗi về liên kết và mạch lạc	00	58	84	142	48,0
Lỗi về hình thức đoạn văn	00	24	75	99	33,4
Lỗi về chủ đề	00	23	32	55	18,6
Tổng	00	105	191	296	100,0

3.4.4.1. Lỗi về liên kết và mạch lạc:

Đây là kiểu lỗi HS mắc nhiều nhất chiếm 48% tổng số lỗi về viết đoạn văn. Do ảnh hưởng từ văn nói nên khi viết HS thường “nhớ gì viết nấy” mang tính tự do nên có thể bị lặp đi lặp lại nhiều lần, nội dung trình bày lủng củng không rõ ràng, vòng vo không thoát ý. Các câu văn chưa bám sát với phần gợi ý nên không mạch lạc, rõ ràng hoặc trả lời từng câu theo gợi ý mang tính chất liệt kê một cách cứng nhắc.

Ví dụ: (1) Em muốn kể về những người rất yêu em người đó tên là bác Thương bác ấy yêu em bác ấy làm nương bác ấy 30 tuổi (mã NSK3 - 09).

(2) Em muốn tả đồ vật là búp bê.

Đồ vật đó màu hồng.

Em thường dùng đồ vật đó vào lúc nghỉ học.

Tình cảm của em đối với đồ vật đó rất tốt. (mã CSK2 -24)

Từ các ngữ liệu trong ví dụ 1, chúng ta thấy HS đang muốn kể về một người thân là bác Thương 30 tuổi, nghề nghiệp làm nương nhưng cách diễn đạt vòng vo theo kiểu nói chuyện, không sử dụng các dấu câu để ngắt ý trong cùng một câu hoặc tách thành câu khác nên người đọc cảm thấy một câu dài lê thê, một số từ lặp lại dẫn đến câu văn không mạch lạc. Ví dụ 2, HS viết theo cách trả lời từng câu hỏi của gợi ý, mỗi câu viết xong lại xuống dòng nên đoạn văn vừa bị lỗi về hình thức lại không có sự liên kết dẫn đến rời rạc.

3.4.4.2. Lỗi về hình thức đoạn văn: Đây là kiểu lỗi tuy chiếm tỉ lệ ít hơn lỗi về liên kết và mạch lạc nhưng vẫn ở mức cao 33,4%. Kiểu lỗi này, chúng tôi chủ yếu khảo sát đến việc cấu trúc tối thiểu của một đoạn văn. Theo yêu cầu viết đoạn văn về một nội dung cụ thể 4 - 5 câu (lớp 2), 5 - 7 câu (lớp 3), mở đầu đoạn HS phải lùi vào 1 ô giấy, khi viết hết câu phải chấm và viết tiếp không xuống dòng tùy tiện nhưng thực tế khảo sát cho thấy có HS viết được 1 câu hoặc 2 câu lại xuống dòng tách đoạn mà vẫn là 1 ý, như vậy đây cũng được coi như một lỗi. Số HS mắc lỗi này chủ yếu tập trung ở trường phổ thông DT bán trú TH C và trường phổ thông DTBT TH L.

Ví dụ: (1) Người em yêu quý nhất là chị Thu.

Chị ấy 19 tuổi.

Chị ấy làm nghề cô giáo.

Cả nhà em rất yêu mến chị ấy. (mã CSK3 - 45)

(2) Lò Thị Định

23 tuổi

cô giáo

bạn thân

rất yêu thương. (mã CSK3 - 48)

Với 2 ví dụ trên, chúng ta thấy HS chỉ viết mang tính liệt kê. Ví dụ 1 tuy bị lỗi về hình thức, không đảm bảo một đoạn văn theo quy định nhưng các câu văn đều có chủ thể và nội dung thông báo rõ ràng, cũng có nghĩa là lượng tin đã đầy đủ. Ví dụ 2 bị lỗi cả về hình thức và lỗi về liên kết, mạch lạc. Các cụm từ được tách ra một cách rời rạc thiếu logic theo kiểu liệt kê. Chủ thể và nội dung thông báo của từng câu chưa đầy đủ, làm cho người đọc phải hình dung mới hiểu được ý tưởng của người viết.

3.4.4.3. Lỗi về chủ đề:

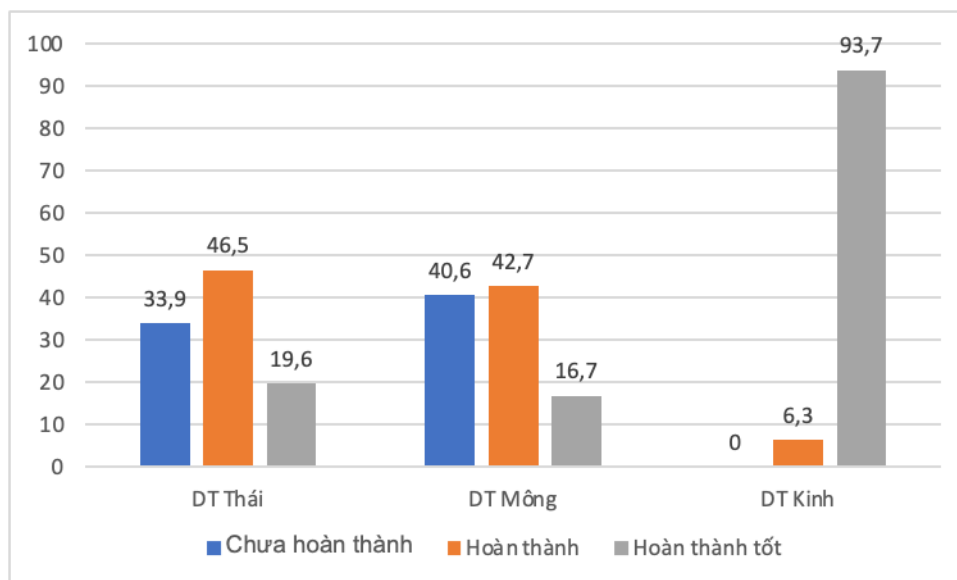
Kiểu lỗi này chính là lỗi lạc đề nên HS mắc ít hơn, chiếm 18,6%. Theo kết quả khảo sát, lỗi này HS xã C1 mắc nhiều nhất. Cá biệt có một số HS không viết được chữ nào phần này nên còn bỏ trống hoặc có viết được 1-2 câu nhưng không đúng nội dung (mã CSK3 -11; CSK3 -13; CSK3 -15.. .)

Ví dụ: Lớp 2 yêu cầu tả một đồ vật nhưng HS lại đi tả con vật (mã CSK2 – 06; CSK2-19)...

Nhận xét: Phần viết câu/ đoạn văn là phần khó nhất đối với HSĐT Thái tại huyện Điện Biên Đông vì thực tế cho thấy yêu cầu này tỉ lệ điểm đạt mức 1 cao hơn yêu cầu về kiến thức tiếng Việt và yêu cầu viết chính tả. Do mắc lỗi về diễn đạt nên nhiều bài viết còn rất lủng củng, diễn đạt lan man theo kiểu “nhớ chi tiết nào trước thì viết trước” không theo trình tự. Một số HS không biết cách trình bày một đoạn văn, viết được vài từ hoặc một câu lại xuống dòng tùy tiện, có HS lại viết tràn lan từ đầu đến cuối theo cảm tính không có dấu chấm, phẩy. Cá biệt vẫn còn một số HS không viết được câu văn nào hoặc lạc đề.

3.5. Tổng hợp kết quả khảo sát năng lực viết tiếng Việt của HS tiểu học DT Thái tại huyện Điện Biên Đông

Biểu đồ 3.7. Kết quả các mức chung toàn huyện



Biểu đồ cho thấy có 66,1% HS các lớp từ lớp 1 đến lớp 3 hoàn thành năng lực viết trở lên (đáp ứng yêu cầu cần đạt của chương trình), đồng nghĩa với việc vẫn còn 33,9% HS dân tộc Thái từ lớp 1 đến lớp 3 của huyện Điện Biên Đông chưa đáp ứng yêu cầu cần đạt về NL viết theo chương trình giáo dục phổ thông. Tỷ lệ này rất đáng báo động.

Theo kết quả khảo sát HS DT Mông lớp 1, 2, 3 cùng trường trên cùng một bộ công cụ thì trong 96 HS được khảo sát, có 39 HS chưa đạt CĐR, chiếm 40,6%, đồng nghĩa với việc có 59,4 HS đạt và vượt CĐR. Cùng bộ công cụ này, kết quả khảo sát 32 HS Kinh cùng trường cũng cho biết một tình hình khả quan là không có HS nào chưa đạt CĐR, 100% đạt và vượt chuẩn, trong đó tỷ lệ HS vượt chuẩn chiếm tới 93,7%. Trong số các yêu cầu mà bộ công cụ đưa ra, yêu cầu viết câu/ đoạn văn vẫn là phần khó nhất đối với tất cả HS Thái, Mông, Kinh tại Điện Biên Đông, nhưng HS Mông và Thái yếu hơn cả. Như vậy, xét trên tổng thể các yêu cầu về NL viết tiếng Việt thì HS Kinh đáp ứng tốt hơn, kế sau là HS Thái và cuối cùng là HS Mông. Theo chúng tôi, đây là một kết quả hợp lý, bởi lẽ HS Kinh có môi trường giao tiếp gia đình thuận lợi hơn cho việc củng cố và nâng cao NL tiếng Việt, mọi

sinh hoạt hằng ngày điều bằng tiếng Việt vì đây là tiếng mẹ đẻ nên các em được tiếp xúc ngay từ khi sinh ra. Sau HS Kinh là HS Thái, do DT này thường sống ở vùng thấp, gần khu trung tâm hơn, tuy tiếng Việt không phải là tiếng mẹ đẻ nhưng ngôn ngữ giao tiếp trong gia đình thường có sự pha trộn. So với HS Mông thì đời sống kinh tế gia đình của HS Thái cũng có phần tốt hơn và điều này cũng ảnh hưởng tích cực, tạo điều kiện để HS Thái có NL tiếng Việt tốt hơn, tuy không bằng HS Kinh. HS DT Mông do tập quán cư trú và canh tác của đồng bào nên đa số ở khá xa khu vực trung tâm, chủ yếu trên khu vực đồi núi cao, cuộc sống còn nhiều khó khăn. Các em chỉ được tiếp cận với tiếng Việt khi đến trường học. Do vậy NL viết của các em yếu nhất. Tính đến thời điểm luận án này khảo sát, chưa có một nghiên cứu nào đánh giá cụ thể và so sánh NL viết của HS tiểu học 3 DT Thái, Kinh, Mông ở cùng một môi trường học tập, trên cùng một bộ công cụ, cùng thời điểm đánh giá trên địa bàn tỉnh Điện Biên, vì vậy, chúng tôi chưa có điều kiện để so sánh với các nghiên cứu khác.

Từ kết quả phân tích ở trên, cho thấy tỉ lệ HS DT Thái chưa đạt CDR giảm dần theo lớp: lớp 1 (41,2%), lớp 2 (39,2%), lớp 3 (22,4%).

Kết quả khảo sát của một số tác giả khác cho thấy, nhóm tác giả khác như Nguyễn Thị Thu Thủy đã khảo sát 725 bài kiểm tra của HS DTTS khu vực Tây Bắc đã đưa ra các tiêu chí và chỉ báo hành vi cụ thể đối với tiêu chuẩn viết chính tả và viết đoạn/bài văn. Khảo sát NL viết chính tả của 140 HS lớp 1, các tác giả ghi nhận có 28,6% HS không viết hoa đúng quy định, 9,3 % HS viết thiếu chữ (chưa hoàn thiện bài viết). Khảo sát của chúng tôi ghi nhận, HS lớp 1 DT Thái ở Điện Biên Đông có 9,2% viết hoa không đúng quy định, 16% HS chưa hoàn thành bài viết. Như vậy, kết quả HS DT Thái Điện Biên Đông có mặt khả quan hơn nhưng có mặt lại kém hơn kết quả HS DTTS khu vực Tây Bắc.

Khảo sát 143 HS lớp 2 NL về viết chính tả, các tác giả cũng ghi nhận không có em nào chưa hoàn thành bài viết, 34% viết hoa không đúng quy tắc; NL viết đoạn văn không có HS nào không viết đủ nội dung yêu cầu. Khảo sát của chúng tôi ghi nhận, HS lớp 2 DT Thái ở Điện Biên Đông viết chính tả còn 8,5% chưa hoàn thành

bài viết, 9,2% không viết hoa đúng quy tắc. NL viết câu/đoạn văn còn 14,6% HS không viết đủ nội dung yêu cầu. Theo kết quả này, HS lớp 2 DT Thái Điện Biên Đông NL viết thấp hơn HS Tây Bắc.

Khảo sát 143 HS lớp 3 NL viết chính tả ghi nhận 10% HS viết không đúng cỡ chữ, mẫu chữ và viết hoa theo quy tắc; NL viết đoạn văn không có HS nào bỏ trống. Khảo sát của chúng tôi ghi nhận, HS lớp 3 DT Thái ở Điện Biên Đông viết chính tả có 2,2% viết không đúng cỡ chữ, mẫu chữ và viết hoa theo quy tắc. NL viết đoạn văn có 11,2% HS không viết được câu văn nào. Theo kết quả ghi nhận HS lớp 3 DT Thái Điện Biên Đông có khả năng hơn về quy tắc viết chính tả nhưng lại yếu hơn về NL viết đoạn văn so với HS DTTS Tây Bắc.

Đây là kết quả khảo sát của HS tiểu học các DT Tây Bắc nói chung (nhiều dân tộc), tác giả không đánh giá theo mức độ HS đạt hay không đạt CĐR và chỉ dừng lại ở việc khảo sát tỉ lệ mắc lỗi của 2 yêu cầu đó là viết chính tả và viết đoạn/bài văn. Nhưng đối với luận án này, chúng tôi đã khảo sát NL viết tiếng Việt dựa trên 3 yêu cầu (Kiến thức tiếng Việt, chính tả, viết câu/đoạn văn) trong phạm vi một thành phần DT Thái cho thấy kết quả NL viết chính tả và viết câu/đoạn văn thấp hơn HS DTTS Tây Bắc nói chung.

Bảng 3.18. Số HS chưa đạt chuẩn trên tổng số HS theo xã

Lớp	Xã N1			Xã M1			Xã C1		
	TSHS	SHS CDC	%	TSHS	SHS CDC	%	TSHS	SHS CDC	%
1	18	2	11,1	59	14	23,7	42	33	78,6
2	10	0	00	67	22	32,8	53	29	54,7
3	27	5	18,5	59	5	8,5	48	20	41,7
Tổng	55	7	12,7	185	41	22,2	143	82	57,3

* Ghi chú:

- TSHS (Tổng số học sinh)
- SHSCĐC (Số học sinh chưa đạt chuẩn)

Tiểu kết chương 3

Như vậy, kết quả khảo sát NL viết tiếng Việt của HS tiểu học DT Thái ở Điện Biên Đông cho phép luận án đưa ra một vài nhận định khái quát sau:

- Xét tổng thể NL viết nói chung: Với bộ công cụ luận án đã xây dựng dựa trên các yêu cầu cần đạt của chương trình, chúng tôi đã tiến hành khảo sát và ghi nhận một kết quả là tỉ lệ HS chưa đạt CDR theo cả 3 yêu cầu tương đối cao, tới 130/383 HS, chiếm 33,9%. Như vậy, chỉ có 66,1% HS tiểu học DT Thái ở huyện Điện Biên Đông đạt CDR đối với NL viết tiếng Việt.

- Xét theo các yêu cầu cần đạt: Kết quả ghi nhận tỉ lệ HS chưa đạt CDR (mức 1) tương đối cao. Chẳng hạn, yêu cầu viết câu, đoạn văn có 242/383 HS, chiếm 63,2% chưa đạt; yêu cầu kiến thức tiếng Việt có 131/383 HS, chiếm 34,2% chưa đạt; yêu cầu viết chính tả có 102 HS, chiếm 26,6% chưa đạt. Trong 3 yêu cầu này, yêu cầu viết câu/ đoạn văn của HS là đáng báo động nhất.

- Xét theo địa phương: Ba xã được luận án lựa chọn khảo sát đều có đa thành phần DT sống đan xen. Đặc điểm vị trí địa lý không giống nhau, xã ở gần vùng thuận lợi, xã ở vùng khó khăn xã trung tâm huyện. Kết quả khảo sát ở 3 yêu cầu đều ghi nhận HS xã N1 và trường Phổ thông dân tộc bán trú TH, THCS M thuộc xã M1 có NL viết tiếng Việt tốt hơn HS trường tiểu học L cũng thuộc xã M1 và trường tiểu học C. Trong số này, HS xã C1 yếu nhất ở cả 3 yêu cầu, nhất là yêu cầu viết câu/ đoạn văn, nhiều HS lớp 2, 3 chỉ viết được 1 câu văn chưa trọn vẹn. Từ kết quả này, có thể thấy HS càng ở gần khu vực có điều kiện thuận lợi sẽ có NL viết tiếng Việt tốt hơn khu vực thuộc vùng sâu, vùng xa.

- Xét theo giới: Kết quả khảo sát ghi nhận ở mỗi yêu cầu của từng lớp tỉ lệ nam, nữ đạt CDR có sự khác nhau, xét chung cả 3 yêu cầu, tỉ lệ HS nữ đạt CDR về NL viết tiếng Việt cao hơn HS nam. Đặc biệt, ở yêu cầu viết câu/ đoạn văn, tỉ lệ HS nữ đạt CDR và vượt chuẩn cao hơn nhiều lần so với HS nam.

Một trong những yếu tố ảnh hưởng đến kết quả chung của NL viết là tỉ lệ mắc lỗi của HS trong các bài viết. Kết quả khảo sát ghi nhận HS tiểu học DT Thái tại

huyện Điện Biên Đông còn mắc lỗi khá nhiều và điều này đã ảnh hưởng không nhỏ đến kết quả CĐR của các lớp. Có thể tóm lược các loại lỗi của HS như sau:

Về lỗi chính tả: các lỗi phổ biến là nhầm chữ ghi phụ âm đầu, nhầm chữ ghi vần, sai dấu thanh, không viết hoa hoặc viết hoa tùy tiện, trong đó lỗi nhầm chữ ghi phụ âm đầu chiếm tỉ lệ cao nhất.

Về lỗi từ ngữ: HS mắc nhiều các loại lỗi khác nhau, nhưng phổ biến là lỗi lặp từ, thừa từ, lỗi dùng sai nghĩa của từ, lỗi dùng sai khả năng kết hợp của từ.

Về lỗi viết câu: lỗi sai do thiếu lượng tin là lỗi mà HS mắc nhiều nhất, chẳng hạn như câu thiếu chủ thể hoặc thiếu nội dung thông báo của câu. câu thiếu dấu câu hoặc đặt dấu không đúng vị trí cũng là loại lỗi thường gặp đối với HS tiểu học DT Thái ở Điện Biên Đông.

Về lỗi viết đoạn văn: Đây là nội dung khó nhất đối với HS, đặc biệt là HS DTTS, bởi lẽ các em cần phải có vốn từ vựng tiếng Việt phong phú, có một chút kỹ năng tư duy thì mới làm bài viết đáp ứng được yêu cầu. Kết quả ghi nhận HS mắc khá nhiều kiểu lỗi nhưng phổ biến là lỗi về liên kết và mạch lạc, lỗi về hình thức đoạn văn, lỗi về chủ đề. HS diễn đạt câu văn lủng củng, lan man “nghĩ gì viết này”.... Một số trường hợp, HS chưa xác định được yêu cầu của đề dẫn đến lạc đề, thậm chí không viết được câu văn nào.

Như vậy, có thể nói, kết quả khảo sát ghi nhận một bức tranh không mấy sáng sủa về NL viết tiếng Việt của HS tiểu học DT Thái tại huyện Điện Biên Đông. Bức tranh này cho thấy HS cần nhận được sự quan tâm nhiều hơn của gia đình, thầy cô, nhà trường và các cấp quản lý để có được những giải pháp đồng bộ, hữu ích giúp ngày càng nhiều hơn số các em tiếp cận được với CĐR của môn học. Có như vậy, các em mới sớm làm chủ được tiếng Việt để làm công cụ cho những bậc học cao hơn.

Chương 4

MỘT SỐ NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN NĂNG LỰC VIẾT VÀ GIẢI PHÁP NHẪM NÂNG CAO NĂNG LỰC VIẾT CHO HỌC SINH DÂN TỘC THÁI (LỚP 1, 2, 3) TẠI HUYỆN ĐIỆN BIÊN ĐÔNG, TỈNH ĐIỆN BIÊN

4.1. Dẫn nhập

Việc xem xét các nhân tố ngoài ngôn ngữ ảnh hưởng đến NL sử dụng tiếng Việt của HS tiểu học đã được một số tác giả, nhóm tác giả quan tâm và bước đầu, một vài nghiên cứu chỉ ra những nhân tố có thể ảnh hưởng tới năng lực tiếng Việt của HS, nhất là HS người DTTS. Ngô Thị Thanh Quý cùng cộng sự (2018) cho rằng điều kiện tự nhiên, kinh tế - xã hội; môi trường sử dụng tiếng Việt ở cộng đồng; hiện tượng giao thoa ngôn ngữ giữa tiếng mẹ đẻ và tiếng Việt; phương pháp dạy học tiếng Việt có thể là những nhân tố ảnh hưởng trực tiếp đến NL sử dụng tiếng Việt của HS [Ngô Thị Thanh Quý, 2018, tr. 156-176]. Bùi Thị Ngọc Anh (2020) lại cho rằng giới tính, môi trường nhà trường và điều kiện gia đình là những biến xã hội có ảnh hưởng đến NL giao tiếp của HS tiểu học [Bùi Thị Ngọc Anh, 2020, tr. 38]. Trong nghiên cứu này, dựa trên cơ sở một vài chỉ báo như đã trình bày của chương 2, luận án cũng khảo sát một số nhân tố được cho là có thể ảnh hưởng đến NL tiếng Việt nói chung, NL viết tiếng Việt nói riêng của HS tiểu học DT Thái. Dựa trên kết quả đó, kết hợp với những kết quả phân tích lỗi qua bài kiểm tra đánh giá NL, luận án sẽ cố gắng đưa ra một số giải pháp nâng cao NL viết tiếng Việt cho HS tiểu học DT Thái ở Điện Biên.

4.2. Một số nhân tố ảnh hưởng đến năng lực viết tiếng Việt của học sinh dân tộc Thái (lớp 1, 2, 3) tại huyện Điện Biên Đông, tỉnh Điện Biên

Với 115 phiếu khảo sát của HS và phụ huynh, chúng tôi xử lý bằng phần mềm thống kê SPSS để phân tích dữ liệu với 3 loại tương quan sau:

- (1) Tương quan giữa kết quả đánh giá NL của HS với các đặc điểm xã hội liên quan đến HS và phụ huynh;
- (2) Tương quan giữa kết quả đánh giá NL của HS với đặc điểm, thói quen, thái độ và sự lựa chọn ngôn ngữ của HS;

(3) Tương quan giữa kết quả đánh giá NL của HS với thái độ và sự lựa chọn ngôn ngữ của phụ huynh.

4.2.1 Các nhân tố chung

4.2.1.1. Điều kiện tự nhiên và kinh tế - xã hội

Điện Biên Đông là một trong 74 huyện nghèo nhất cả nước, được thụ hưởng chính sách theo Nghị quyết 30a/2008/NQ-CP ngày 27/12/2008 của Chính phủ. Tính đến cuối năm 2022, theo chuẩn nghèo giai đoạn 2022-2025, toàn huyện có 6.682 hộ nghèo, chiếm tỉ lệ 47,73%; hộ cận nghèo là 1.172 hộ, chiếm tỉ lệ 8,37% so với tổng số dân cư. Điều kiện tự nhiên, kinh tế - xã hội không thuận lợi, địa hình phức tạp, dân cư phân bố không đồng đều, chủ yếu sinh sống ở vùng sâu, vùng xa; giao thông đi lại giữa các xã, bản trên địa bàn huyện gặp nhiều khó khăn, đặc biệt là vào mùa mưa lũ; một số hủ tục lạc hậu như hôn nhân cận huyết, tảo hôn vẫn tồn tại nhiều là những nhân tố được cho là ảnh hưởng lớn đến chất lượng cuộc sống của người dân (*theo báo cáo của Trung tâm Y tế huyện năm 2023 có 215 người tảo hôn*). Trong 14 đơn vị hành chính thuộc huyện, xét về vị trí địa lý, xã C1 ở vùng đặc biệt khó khăn, cách xã trung tâm huyện, tỉ lệ hộ nghèo chiếm 55,40%, hộ cận nghèo 8,0%, hiện tại còn 06 bản chưa có điện lưới quốc gia. Xã M1 có 34,67% hộ nghèo, hộ cận nghèo chiếm 6,0%. Xã N1 có 18,15% hộ nghèo, 11,68% hộ cận nghèo (*Nguồn: báo cáo Điều tra, rà soát hộ nghèo huyện Điện Biên Đông năm 2022*). Ở các xã này, đa số HS DT đều sống ở vùng xa xôi hẻo lánh, đi lại khó khăn, mức sống vật chất nghèo nàn, điều kiện sống ở vùng núi, khu vực nông thôn thường khó khăn hơn so với các khu vực đô thị, điều này có thể ảnh hưởng nhiều đến việc học tập của HS.

4.2.1.2. Môi trường nhà trường

a. Về đội ngũ giáo viên

- *Chất lượng đội ngũ*: Điện Biên Đông là một huyện vùng cao, nhiều năm trước đây đội ngũ giáo viên thiếu quá nhiều. Do vậy, hầu hết giáo viên Tiểu học là người địa phương, nhiều người mới học hết lớp 5 sau đó được huy động đi dạy xóa mù chữ rồi theo học các lớp Trung học hoàn chỉnh hoặc học hết lớp 9 chương trình giáo dục phổ thông, sau đó đi học Sư phạm tiểu học trở về làm giáo viên. Đến nay,

để hoàn thiện bằng cấp hầu hết các thầy cô đã có bằng Cao đẳng, Đại học Sư phạm nhưng đều là hệ tại chức hoặc từ xa. Trình độ giáo dục phổ thông ở mức thấp, chẳng hạn, năm học 2022-2023, toàn huyện có 539 giáo viên và cán bộ quản lý cấp tiểu học, trong đó có 201 giáo viên (37,3%) chưa đạt trình độ THPT trước khi đi học sư phạm [Nguồn: Báo cáo của phòng GD-ĐT huyện Điện Biên Đông].

Một vài quan sát trực tiếp cho thấy, các thầy cô nói tiếng Việt còn chưa chuẩn xác (lãnh đạo ngành giáo dục địa phương gọi là “ngọng”), phát âm sai các phụ âm đầu, phần vần, thậm chí một số thầy cô còn dùng sai dấu thanh khi viết. Như vậy sự pha trộn ngôn ngữ trong nhà trường hiển nhiên tồn tại, từ đó có thể dẫn đến những ảnh hưởng nhất định đối với giao tiếp tiếng Việt của học sinh.

- *Thành phần dân tộc*: Thành phần dân tộc của giáo viên thì rất đa dạng, trong đó, dân tộc Kinh có 258 người (số này chủ yếu là giáo viên mới tuyển dụng từ năm 2018 trở lại đây), dân tộc Thái có 204 người, còn lại là DT khác. Chẳng hạn, trường Tiểu học C, xã C1 (trong nhóm được chọn để khảo sát) có 33 giáo viên thì 2 giáo viên người Kinh còn trẻ mới ra trường, 21 giáo viên người Thái, còn lại là dân tộc khác. Giáo viên dân tộc Thái chiếm gần 64% giáo viên toàn trường. Về trình độ, có 8 người trình độ lớp 5 và lớp 9 [Nguồn: Báo cáo của phòng GD-ĐT huyện, năm học 2022-2023].

- *Việc phân bố thời lượng giảng dạy*: thời lượng dành cho việc học viết tiếng Việt của học sinh chưa nhiều, vì còn nhiều môn học khác, do đó thời lượng để giáo viên rèn luyện viết tiếng Việt cho HS chưa được quan tâm đúng mức trong các buổi học, đặc biệt là trong việc soát lỗi, sửa lỗi. Thông thường chỉ có giáo viên bộ môn tiếng Việt mới có yêu cầu về viết đúng chính tả trong bài làm của học sinh, các giáo viên bộ môn khác ít quan tâm đến việc phát âm, rèn chính tả và chưa chú ý đến kiểu chữ, cỡ chữ viết của học sinh, thậm chí chỉ yêu cầu học sinh trả lời đúng, không lưu tâm chính tả đúng hay không.

b. Về đội ngũ cán bộ quản lý

Một số cán bộ quản lý, chỉ đạo chuyên môn trong nhà trường chưa quan tâm đúng mức tới chất lượng học tập môn tiếng Việt nói chung, viết tiếng Việt nói

riêng, chưa có sự hướng dẫn, chỉ đạo đúng mức về mặt chuyên môn cho giáo viên dạy HSĐT. Trong kiểm tra, đánh giá định kì còn nặng về mặt thành tích, xem nhẹ phần kỹ năng thực sự, trong đó có kỹ năng viết tiếng Việt.

c. Về cơ sở vật chất của nhà trường

Điện Biên Đông có cơ sở hạ tầng còn nhiều thiếu thốn. Các cơ sở giáo dục tại huyện không có phòng học kiên cố, hiện đại, chủ yếu các phòng học được thiết kế dưới dạng “ba cứng” (nền vữa xi măng, tường xây lửng thung tôn và mái lợp phibro xi-măng), diện tích cũng không đủ theo số HS. Mỗi xã lại có nhiều điểm trường lẻ tại các bản riêng biệt chỉ là phòng học tạm hoặc xây cấp 4. Hằng năm, đồ dùng, trang thiết bị dạy học cũng được đầu tư nhưng không đủ. Xã C1 có gần 800 HS tiểu học nhưng trường chưa có một lớp học nào kiên cố (*xem ảnh phụ lục 6*). Trường tiểu học L, xã M1 có 306 HS nhưng chỉ có 4 phòng học kiên cố, còn lại là nhà “ba cứng”. Trường TH, THCS N, xã N1 có 281 học sinh tiểu học nhưng 100% là nhà xây cấp 4 được xây dựng từ trước năm 2000. Theo quy định của Bộ GD&ĐT tại Thông tư số 20/2023/TT-BGDĐT, ngày 30/10/2023, biên chế HS tiểu học trong một lớp vùng 1 bình quân 25 em. Thực tế, tại các chòm bản nhỏ vùng sâu vùng xa, đặc biệt khó khăn, xa trung tâm xã, chỉ có vài ba chục hộ gia đình, số học sinh cùng một trình độ rất ít nên buộc phải sắp xếp các em vào một lớp học đa trình độ (lớp ghép). Mô hình lớp học này cũng ảnh hưởng lớn đến kết quả học tập. Hiện nay, do chính sách hạn chế dần các lớp ghép, ở huyện không còn lớp ghép có 3 đến 4 trình độ, nhưng vẫn đang tồn tại lớp ghép 2 trình độ lớp 1 và lớp 2 tại điểm bản.

4.2.1.3. Các nhân tố về ngôn ngữ

a. Sự ảnh hưởng của tiếng Thái đến năng lực viết tiếng Việt của học sinh Thái.

Tiếng Thái ở Điện Biên là tiếng Thái đen (Tay đăm) thuộc loại hình ngôn ngữ đơn lập âm tiết tính nên có nhiều điểm tương đồng với tiếng Việt. Đây là ngôn ngữ DTTS, hiện đang sử dụng hai loại văn tự. Ở luận án này, chúng tôi chỉ nói về cách dùng chữ Latinh để ghi ngữ âm tiếng Thái. Theo Đinh Thị Huyền Trang (2015), trong tình hình hiện nay, chữ Thái đen Latinh vùng Tây Bắc đang được dùng là kiểu chữ viết theo phương án chữ Thái do Ủy ban khoa học xã hội Việt Nam cùng với Ủy ban nhân dân ba tỉnh Sơn La, Lai Châu cũ (Điện Biên và Lai Châu) và Hoàng

Liên Sơn xây dựng năm 1981 [Đinh Thị Huyền Trang, 2015, tr. 73-74]. Tiếng Thái đen gồm 21 phụ âm đầu, 17 nguyên âm, 14 âm cuối viết bằng chữ Latinh [Hoàng Trần Nghịch -Tùng Kim Ân, 1989, tr 9 -16].

Chữ viết tiếng Thái và tiếng Việt có những điểm tương đồng và khác biệt. Tiếng Việt và tiếng Thái đều cùng là ngôn ngữ đơn lập âm tiết tính nên có tính độc lập cao của các âm tiết khi phát âm, có khả năng biểu hiện nghĩa của âm tiết và có cấu trúc chặt chẽ. Mặc dù có nhiều điểm tương đồng, nhưng giữa tiếng Việt và tiếng Thái cũng có nhiều điểm khác biệt. Theo Đinh Thị Huyền Trang, chữ viết của tiếng Thái không có những âm và vần như: r, d, ngh, ây, âu... và không dùng phụ âm nh làm phụ âm cuối, nhưng lại có những vần mà tiếng Việt không có như au [Đinh Thị Huyền Trang, 2015, tr. 84]. Sự giao thoa giữa ngôn ngữ tiếng mẹ đẻ (tiếng Thái) với tiếng Việt đã ảnh hưởng phần nào đến việc HS mắc lỗi khi học tiếng Việt. Như vậy, tình trạng song ngữ ảnh hưởng không nhỏ đến NL viết tiếng Việt của HS.

b. Sự ảnh hưởng từ trạng thái đa ngữ đến năng lực viết tiếng Việt của học sinh

Trạng thái đa ngữ có thể có những ảnh hưởng khác nhau đến năng lực viết tiếng Việt của HS, tùy thuộc vào ngữ cảnh, cách tiếp cận giáo dục, và mức độ thành thạo các ngôn ngữ mà HS sử dụng. Môi trường đa ngữ thường có một lợi thế là giúp HS phát triển khả năng tư duy linh hoạt hơn, ít nhiều có khả năng nhận biết được cấu trúc ngữ pháp và từ vựng của các ngôn ngữ khác nhau. Điều này có thể hỗ trợ quá trình học viết tiếng Việt khi các em biết cách áp dụng tư duy so sánh và đối chiếu ngữ pháp giữa các ngôn ngữ. Môi trường đa ngữ cũng có thể giúp HS mở rộng vốn từ vựng của mình thông qua việc tiếp cận các ngôn ngữ khác nhau. Một số từ ngữ hoặc khái niệm trong tiếng Việt có thể dễ dàng được hiểu và sử dụng chính xác hơn nhờ những hiểu biết về các ngôn ngữ khác. Đối với lớp 1 vùng DTTS, chẳng hạn như lớp HS DT Thái thì rất cần giáo viên là người DT Thái giảng dạy. Bởi lẽ khi bắt đầu vào học, các em chưa biết nhiều tiếng Việt nên giáo viên thường phải dạy song ngữ sẽ giúp HS nắm bắt nhanh hơn. Áp dụng phương pháp giáo dục song ngữ có thể giúp học sinh phát triển đồng thời cả hai ngôn ngữ mà không ảnh hưởng tiêu cực đến một trong hai, qua đó duy trì và phát triển tốt kỹ năng viết tiếng Việt.

Tuy nhiên, trạng thái đa ngữ cũng có thể có những ảnh hưởng tiêu cực đến việc nói và viết tiếng Việt. Nếu HS tiếp xúc nhiều với tiếng Việt trong gia đình hoặc tại trường học, khả năng viết tiếng Việt của các em sẽ được củng cố hơn. Ngược lại, nếu môi trường xung quanh chủ yếu sử dụng ngôn ngữ khác, khả năng viết tiếng Việt có thể bị giảm sút. Một ngôn ngữ mà HS sử dụng nhiều hơn có thể trở thành "ngôn ngữ mạnh" và ảnh hưởng đến khả năng nói và viết tiếng Việt. Điều này đôi khi sẽ làm cho một số HS có thể cảm thấy thiếu tự tin trong việc giao tiếp tiếng Việt nếu các em quen sử dụng ngôn ngữ khác thường xuyên hơn.

c. Sự ảnh hưởng của ngôn ngữ nói đến ngôn ngữ viết của học sinh

Ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết là hai hình thức giao tiếp chủ yếu của con người, mỗi hình thức có những đặc điểm riêng biệt nhưng lại tương tác và bổ trợ lẫn nhau, tạo nên một hệ thống ngôn ngữ hoàn chỉnh và phong phú. Ngôn ngữ nói có ảnh hưởng tiêu cực hoặc tích cực đến ngôn ngữ viết của HS. Kết quả khảo sát cho thấy, khi HS viết, ngôn ngữ nói thường có xu hướng ảnh hưởng đến cách diễn đạt của các em. Học sinh thường sử dụng lối diễn đạt tự nhiên như khi trò chuyện, dẫn đến việc ngôn ngữ viết có thể trở nên đơn giản, thiếu tính trang trọng hay chuẩn mực cần có. Ngôn ngữ nói thường có sự linh hoạt và đôi khi không tuân thủ chặt chẽ các quy tắc ngữ pháp. Điều này có thể dẫn đến lỗi ngữ pháp khi HS viết gây ra các lỗi khi viết như thiếu chủ ngữ, vị ngữ hoặc sai trật tự từ hoặc thừa từ.

Tuy nhiên, ngôn ngữ nói cũng có thể giúp HS phát triển kỹ năng viết nếu các em biết cách sử dụng ngôn ngữ nói để diễn đạt ý tưởng mạch lạc, rõ ràng. Ngôn ngữ nói thường diễn đạt tư duy nhanh, giúp HS có thể phản ánh ý tưởng tự nhiên và trôi chảy hơn trong bài viết.

4.2.2. Một số nhân tố cụ thể

Để xem xét những nhân tố cụ thể có thể ảnh hưởng đến NL viết tiếng Việt nói chung, NL viết tiếng Việt nói riêng của HSĐT Thái cấp tiểu học tại tỉnh Điện Biên, luận án đã làm một khảo sát trường hợp với 115 HS và 115 bố/mẹ của chính các HS ấy (như đã trình bày ở Chương 2). Đây là một nghiên cứu trường hợp mà nhân tố trung tâm, chịu ảnh hưởng của các nhân tố khác được xem là biến phụ thuộc, các

nhân tố được đưa vào xem xét mức độ ảnh hưởng đối với nhân tố trung tâm ấy được xem là các biến độc lập. Trong chương trình phân tích định lượng được áp dụng để phân tích sự ảnh hưởng của những nhân tố ngoài ngôn ngữ đến NL ngôn ngữ của HS, các biến được quy ước như sau:

- *Biến phụ thuộc*: kết quả đánh giá NL viết tiếng Việt đã thu được ở chương 3.

- *Biến độc lập*: giới tính, khu vực cư trú, loại ngôn ngữ được dùng để giao tiếp trong gia đình (quan sát của gia HS); loại ngôn ngữ được dùng để giao tiếp ở trường (trong giờ học); loại ngôn ngữ được dùng để giao tiếp với bạn bè (ngoài lớp học); loại ngôn ngữ được dùng để giao tiếp với thầy cô (ngoài lớp học); hoạt động yêu thích (đọc; viết chính tả; viết câu, đoạn; nói...) khi học tiếng Việt; hoạt động gặp khó khăn khi học tiếng Việt; thái độ ứng xử khi gặp bài khó; tần suất đọc sách, truyện bằng tiếng Việt; tần suất xem các chương trình TV bằng tiếng Việt; trình độ của phụ huynh; nghề nghiệp của phụ huynh; thành phần dân tộc của phụ huynh; điều kiện kinh tế gia đình (Có thuộc diện hộ nghèo không?); loại ngôn ngữ được dùng để giao tiếp trong đình (quan sát của phụ huynh); sự quan tâm của phụ huynh đối với việc đọc sách, truyện của con; quan điểm của phụ huynh về loại ngôn ngữ mà con mình nên đầu tư thời gian học; sự hỗ trợ của phụ huynh đối với việc học của con cái.

Các đặc trưng của mẫu đã được trình bày cụ thể ở Chương 2.

Luận án sẽ lần lượt tìm hiểu 3 kiểu tương quan sau đây:

4.2.2.1. *Tương quan giữa kết quả đánh giá NL của HS với các đặc điểm xã hội liên quan đến HS và phụ huynh*

Kết quả khảo sát:

Bảng 4.1: Tương quan giữa kết quả đánh giá NL của HS với các đặc điểm xã hội liên quan đến HS và phụ huynh

		Mức độ bài đánh giá NL tiếng Việt							
		Mức 1		Mức 2		Mức 3		Tổng	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Giới tính	Nam	27	60,0	33	56,9	2	16,7	62	53,9
	Nữ	18	40,0	25	43,1	10	83,3	53	46,1

của HS	Tổng	45	100,0	58	100,0	12	100,0	115	100,0
	p = 0,023 (*)³								
Khu vực cư trú	Gần TT	4	9,5	3	5,7	1	8,3	8	7,5
	Xa TT	38	90,5	50	94,3	11	91,7	99	92,5
	Tổng	42	100,0	53	100,0	12	100,0	107	100,0
	p = 0,771 (-)								
Nghề nghiệp của PH 1 (bố)	Làm ruộng	44	100,0	54	94,7	7	58,3	105	92,9
	Buôn bán nhỏ	0	0,0	3	5,3	1	8,3	4	3,5
	Khác	0	0,0	0	0	4	33,3	4	3,5
	Tổng	44	100,0	57	100,0	12	100,0	113	100,0
	p = 0,000 (**)								
Nghề nghiệp của PH2 (mẹ)	Làm ruộng	44	97,8	56	96,6	7	58,3	107	93,0
	Buôn bán nhỏ	1	2,2	2	3,4	4	33,3	7	6,1
	Khác	0	0,0	0	0	1	8,3	1	0,9
	Tổng	45	100,0	58	100,0	12	100,0	115	100,0
	p = 0,037 (*)								
Học vấn của phụ huynh	TH, THCS	40	86,9	50	86,2	6	50,0	96	83,5
	THPT	3	6,7	8	13,8	5	41,7	16	13,9
	Cao đẳng,	0	0,0	0	0	1	8,3	1	0,9
	ĐH	2	4,4	0	0	0	0,0	2	1,7
	Khác	45	100,0	58	100,0	12	100,0	115	100,0
	Tổng								

³ p là độ khác biệt có ý nghĩa thống kê. Độ khác biệt này được xác định bằng test kiểm định mức độ đáng kể của thống kê có tên là Chi-Square Test. Theo quy ước chung của SPSS, mức độ khác biệt có ý nghĩa thống kê được tính là 95%, tức là khi Chi-Square Test cho giá trị của $p = 0,05$. Tất cả mọi giá trị của $p \leq 0,05$ đều được xem như là đạt mức độ khác biệt có ý nghĩa thống kê và $p > 0,05$ được xem như là không đạt mức độ khác biệt có ý nghĩa thống kê. Theo đó, dấu (*) thể hiện sự khác biệt có ý nghĩa thống kê, còn dấu (**) thể hiện sự khác biệt rất có ý nghĩa thống kê, dấu (+) thể hiện mức độ khác biệt gần đạt mức đáng kể thống kê mà trong một số trường hợp thì đây cũng là mức độ khác biệt đáng lưu ý, còn dấu (-) là không đạt mức khác biệt có ý nghĩa thống kê.

		p = 0,001 (**)							
Kinh tế gia đình	Hộ nghèo	32	71,1	29	50,0	0	0,0	61	53,0
	Kg hộ nghèo	13	28,9	29	50,0	12	100,0	54	47,0
	Tổng	45	100,0	58	100,0	12	100,0	115	100,0
		p = 0,000 (**)							

Nhận xét:

Kết quả phân tích định lượng ghi nhận rằng giới tính của HS có liên quan nhất định đến kết quả đánh giá NL. Theo đó, mức độ không đạt chuẩn (mức 1) ở HS nam có xu hướng cao hơn HS nữ, mức đạt chuẩn (mức 2) thì HS nam và nữ có xu hướng tương đương nhau, tuy nhiên mức trên chuẩn (mức 3) thì tỉ lệ HS nữ cao hơn hẳn HS nam. Sự khác biệt có ý nghĩa thống kê cho thấy tính khuynh hướng khác biệt giới rất rõ trong kết quả học tập ở các cấp học thấp. Sự chăm chỉ của HS nữ thường được ghi nhận ngay bằng kết quả. So sánh với các nghiên cứu đi trước về tương quan giữa kết quả học tập và giới tính, có thể thấy, nghiên cứu của Bùi Thị Ngọc Anh cùng cộng sự (2020) trong đề tài khoa học cấp Bộ *Khảo sát năng lực giao tiếp của học sinh tiểu học và một số nhân tố tác động* (Trường hợp học sinh tiểu học ở Thanh Hóa) ghi nhận NL viết ở HS nữ của cả 3 khối 3, 4, 5 đều tốt hơn HS nam. Cụ thể, về viết chính tả, kĩ năng của nữ vượt hơn hẳn nam, về viết đoạn văn/ bài văn (là phần thể hiện rõ khả năng sáng tạo của HS trong môn tiếng Việt) thì tỉ lệ HS nam đạt yêu cầu ở hai mức nhận biết và thông hiểu cao hơn HS nữ, song ở mức vận dụng HS nữ lại cao hơn HS nam cùng khối. Kết quả khảo sát chung cho thấy HS nữ của cả 3 khối 3, 4, 5 có NL viết tốt hơn HS nam [Bùi Thị Ngọc Anh, 2020, tr. 61-64]. Như vậy, kết quả khảo sát của chúng tôi cũng chia sẻ với nghiên cứu đi trước.

Các nhân tố xã hội khác liên quan đến bố mẹ cũng có ảnh hưởng quan trọng đến kết quả đánh giá NL. Về nghề nghiệp của bố mẹ, có thể thấy, dữ liệu khá tương đồng về nghề nghiệp của phụ huynh theo cặp, sự chênh lệch chỉ là những con số rất nhỏ (ví dụ: có 4 bố và 7 mẹ làm nghề buôn bán nhỏ, có 105 bố và 107 mẹ làm ruộng/nương). Mặc dù tư liệu ghi nhận số lượng bố mẹ làm ruộng/nương là chủ

yếu, tỉ lệ bố mẹ buôn bán nhỏ hay làm nghề khác khá khiêm tốn nhưng kết quả vẫn cho thấy một xu hướng cơ bản là tỉ lệ HS có bố mẹ làm nghề nông không đạt chuẩn về NL tiếng Việt là rất lớn, và tỉ lệ này có xu hướng giảm đi rõ rệt ở các mức chuẩn cao hơn. Trong khi đó, xu hướng ngược lại ở nhóm HS có bố mẹ là tiểu thương hay nghề khác (2 nhóm này không có HS không đạt chuẩn, trong đó đáng chú ý là xu hướng tăng rõ rệt từ mức đạt chuẩn đến mức trên chuẩn). Sự khác biệt này đạt mức rất đáng kể về mặt thống kê ($p = 0,001$ với bố và $p = 0,000$ với mẹ). Bên cạnh yếu tố nghề nghiệp này, học vấn của bố mẹ cũng là một nhân tố ảnh hưởng quan trọng đến kết quả học tập của con cái họ (cũng xin lưu ý là dữ liệu ghi nhận mức độ tương đồng cao gần như tuyệt đối về học vấn của phụ huynh theo cặp – giống như yếu tố nghề nghiệp của phụ huynh nhưng mức độ tương đồng còn cao hơn, vì vậy chúng tôi chỉ đề cập đến “học vấn của phụ huynh” nói chung mà không đề riêng bố và mẹ). Xu hướng chung là trình độ học vấn của bố mẹ tỉ lệ thuận với kết quả đánh giá NL tiếng Việt của con cái họ. Theo đó, bố mẹ có trình độ Tiểu học và THCS có tỉ lệ con cái không đạt chuẩn khá cao (tới 88,9%) và tỉ lệ này có xu hướng giảm ở những mức NL cao hơn. Bố mẹ có trình độ học vấn từ THPT đến cao đẳng và đại học thì tương ứng với kết quả đánh giá NL tiếng Việt của con cái có xu hướng ngược lại. Tương quan này cũng có giá trị của $p = 0,001$ tức là mức khác biệt thống kê rất cao. Tất nhiên, chúng tôi vẫn biết rằng đây là một khuynh hướng phổ biến và việc kiểm tra khuynh hướng này ở HS tiểu học DT Thái tỉnh Điện Biên cũng chỉ là thêm cứ liệu ủng hộ nhưng trong một thiết kế nghiên cứu chung thì việc kiểm tra mối tương quan đó vẫn là cần thiết. So sánh với các nghiên cứu đi trước, có thể thấy, nghiên cứu của Bùi Thị Ngọc Anh cùng cộng sự (2020) ghi nhận “trình độ học vấn của bố mẹ ảnh hưởng đáng kể đến NL giao tiếp của HS, cụ thể ở các kỹ năng đọc, viết và nói. Những gia đình mà bố mẹ có trình độ đại học thì con cái của họ thường có kết quả học tập vượt trội hơn những HS mà bố mẹ có trình độ học vấn thấp hơn” [Bùi Thị Ngọc Anh, 2020, tr. 137].

Một trong những nhân tố nữa được dữ liệu định lượng ghi nhận là ảnh hưởng rất mạnh đến kết quả học tập của HS là hoàn cảnh gia đình. Theo đó, trong số HS

không đạt chuẩn, tỉ lệ HS thuộc hộ nghèo chiếm tới 71,1%, HS không thuộc hộ nghèo chỉ xấp xỉ 30%. Trong số các HS vượt chuẩn, tỉ lệ HS thuộc hộ nghèo là 0%, còn HS không thuộc hộ nghèo chiếm tới mức 100%. Tương quan này đạt mức khác biệt rất có ý nghĩa thống kê ($p = 0,000$). So sánh với các nghiên cứu đi trước, Phan Thái Bích Thủy (2014) và Bùi Thị Ngọc Anh (2020) đều ghi nhận *năng lực tiếng Việt có mối liên hệ tương quan với điều kiện kinh tế gia đình*.

Trong số 5 biến xã hội được đưa vào xem xét, khu vực cư trú (gần hay xa trung tâm thị trấn) có dữ liệu phân tích không đạt mức khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p = 0,771$) và cũng không biểu hiện một xu hướng nào. Đây là một điều chúng tôi rất lấy làm lạ. Tuy nhiên, đây là kết quả có được qua câu trả lời của học sinh trong bảng hỏi cấu trúc. Điều này liên quan đến cách hiểu của các em về khái niệm “gần/xa thị trấn”. Dữ liệu điều tra cho thấy, trong số 107 HS trả lời bảng hỏi, chỉ có 8 HS (7,5%) cho rằng mình cư trú gần thị trấn, số còn lại 92,5% HS cho rằng gia đình mình cư trú xa thị trấn. Dữ liệu này dẫn đến việc một vài ô trong thống kê bị ở mức dưới 5 đơn vị và mức khác biệt có ý nghĩa thống kê không được đảm bảo. Dữ liệu này mâu thuẫn với kết quả thống kê ở chương 3 theo trường, cũng có nghĩa là theo đơn vị hành chính (xã). Trong đó, HS xã C1 (xã xa trung tâm huyện nhất) có tỉ lệ chưa đạt chuẩn (mức 1) cao nhất, gần 60%, chỉ có trên 40% HS đạt hoặc vượt chuẩn. Trong khi đó, xã N1 (xã gần trung tâm huyện nhất) cho thấy một tình hình đáng ngạc nhiên hơn nhiều, theo đó tỉ lệ HS chưa đạt chuẩn chỉ dưới 20%, tỉ lệ đạt và vượt chuẩn tới trên 80%. HS xã M1 (xã có khoảng cách được đánh giá là không gần nhưng cũng không xa trung tâm huyện thì có kết quả đánh giá NL viết tiếng Việt của HS ở mức giữa hai xã trên. Như vậy, nếu xét khu vực cư trú trong sự tương ứng tương đối với khu vực hành chính thì rõ ràng nhân tố này cũng có ảnh hưởng đáng kể đến kết quả đánh giá NL viết tiếng Việt của HS.

Như vậy, trong số các tương quan được xét trên đây, các nhân tố giới tính, nghề nghiệp, học vấn của phụ huynh và điều kiện kinh tế gia đình có ảnh hưởng quan trọng đến kết quả đánh giá NL viết tiếng Việt của HS. Các tương quan này đều

đạt mức đáng kể, thậm chí rất đáng kể về mặt thống kê. Kết quả này hoàn toàn tương ứng với kết quả của các nghiên cứu trước đó ở các cộng đồng DTTS khác.

4.2.2.2. *Tương quan giữa kết quả đánh giá NL của HS với đặc điểm, thói quen, thái độ và sự lựa chọn ngôn ngữ của HS*

Kết quả khảo sát:

Bảng 4.2: Tương quan giữa kết quả đánh giá NL của HS với đặc điểm, thói quen, thái độ và sự lựa chọn ngôn ngữ của HS

		Mức độ bài đánh giá NL tiếng Việt							
		Mức 1		Mức 2		Mức 3		Tổng	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
NN giao tiếp trong gia đình	T Việt	4	8,9	9	15,5	3	25	16	13,9
	T Thái	37	82,2	43	74,1	7	58,3	87	75,9
	Khác	1	2,2	0	0,0	0	0,0	1	0,9
	Pha trộn	3	6,7	6	10,3	2	16,7	11	9,6
	Tổng	46	100,0	58	100,0	12	100,0	115	100,0
p = 0,499 (-)									
NN giao tiếp với bạn bè	T Việt	16	35,6	21	36,2	5	41,7	42	36,5
	T Thái	15	33,3	17	29,3	4	33,3	36	31,3
	Khác	1	2,2	0	0,0	0	0,0	1	0,9
	Pha trộn	13	28,9	20	34,5	3	25,0	36	31,3
	Tổng	45	100,0	58	100,0	12	100,0	115	100,0
p = 0,898 (-)									
Hoạt động thích nhất	Đọc	36	80,0	24	41,4	0	0,0	60	52,2
	Viết								
	chính tả	4	8,9	13	22,4	0	0,0	17	14,8
	Câu/ đoạn văn	4	8,9	18	31,0	12	100,0	34	29,6
	Nói	1	2,2	3	5,2	0	0,0	4	3,5
Tổng	45	100,0	48	100,0	12	100,0	115	100,0	

	p = 0,000 (**)								
Hoạt động khó nhất	Đọc	5	11,1	1	1,7	1	8,3	7	6,1
	Viết								
	chính tả	8	17,8	10	17,2	3	25,0	21	18,3
	Viết câu/đoạn văn	30	66,7	45	77,6	4	33,3	79	68,7
	Nói	2	4,4	2	3,4	4	33,3	8	7,0
	Tổng	45	100,0	58	100,0	12	100,0	115	100,0
	p = 0,002 (**)								
Ứng xử khi gặp bài khó	Gấp sách lại	19	42,2	11	19,0	0	0,0	30	26,1
	Hỏi người thân	26	57,8	27	46,6	0	0,0	53	46,1
	Cố tự làm	0	0	20	34,5	12	100,0	32	27,8
	Tổng	45	100,0	58	100,0	12	100,0	115	100,0
		p = 0,000 (**)							
Tần suất đọc sách, truyện TV	Thường xuyên	26	59,1	30	52,6	6	50,0	62	46,2
	Thỉnh thoảng	16	36,4	26	45,6	6	50,0	48	51,1
	Không bao giờ	2	4,5	1	1,8	0	0,0	3	2,7
	Tổng	44	100,0	57	100,0	12	100,0	113	100,0
		p = 0,734 (-)							
Tần suất xem ti vi TV	Thường xuyên	17	37,8	23	39,7	4	33,3	44	38,3
	Thỉnh thoảng	21	46,7	29	50,0	8	66,7	58	50,4
	Không								
									11,3

	bao giờ	7	15,6	6	10,3	0	0,0	13	100,0
	Tổng	45	100,0	58	100,0	12	100,0	115	
$p = 0,560 (-)$									

Nhận xét:

Kết quả phân tích tương quan giữa NL viết tiếng Việt của HS với đặc điểm, thói quen, thái độ và sự lựa chọn ngôn ngữ của chính các em cho thấy trong giao tiếp gia đình hằng ngày, ngôn ngữ mà các em sử dụng chủ yếu là tiếng Thái, có một tỉ lệ nhỏ các em nói tiếng Việt và các dạng thức pha trộn nhưng không đáng kể, tỉ lệ dùng tiếng Thái vẫn áp đảo (75,9%). Tuy nhiên, xét tương quan giữa các lựa chọn, theo SPSS, sự lựa chọn ngôn ngữ trong giao tiếp gia đình chưa đạt mức khác biệt về mặt thống kê.

Trong giao tiếp với bạn bè tại trường học, sự lựa chọn ngôn ngữ của HS nghiêng đáng kể về phía tiếng Việt và các dạng thức ngôn ngữ pha trộn. Nếu trong giao tiếp gia đình, chỉ có 13,9% HS dùng tiếng Việt và 0,9% HS dùng pha trộn các ngôn ngữ thì trong giao tiếp với bạn bè, tỉ lệ sử dụng tiếng Việt đã tăng lên đáng kể, tới 36,5% HS, tương ứng là tỉ lệ dùng tiếng Thái giảm mạnh từ 75,9% xuống còn 31,3%. Sự thay đổi, biến động trong lựa chọn ngôn ngữ này là do đối tượng giao tiếp thay đổi. Nếu trong gia đình, đối tượng giao tiếp của HS chỉ là bố mẹ, anh chị em, thì tiếng mẹ đẻ (tiếng Thái) đương nhiên sẽ áp đảo, nếu có HS nào đó dùng tiếng Việt hay các dạng thức ngôn ngữ pha trộn thì chỉ là cá biệt và trong những hoàn cảnh nhất định, vì những lý do nhất định mà thôi. Còn trong giao tiếp với bạn bè ở trường học, đối tượng giao tiếp đã mất đi độ thuần nhất dân tộc vốn có trong gia đình, thay vào đó là HS các dân tộc khác cùng giao tiếp như người Kinh, người Mông, người Khơ mú, người Xinh Mun, người Lào... thì tiếng Việt (với tư cách là ngôn ngữ chung) hay các dạng thức ngôn ngữ pha trộn (giữa tiếng Việt với tiếng Mông – với tư cách là ngôn ngữ phổ thông vùng, với tiếng Thái hay các ngôn ngữ khác) sẽ được ưu tiên hơn trong sự lựa chọn của HS. Những biến động trên đây thực sự cho thấy môi trường giao tiếp, đối tượng giao tiếp chi phối sự lựa chọn ngôn ngữ như thế nào. Tuy vậy, sự

lựa chọn ngôn ngữ trong giao tiếp với bạn bè của HS mới chỉ gần đạt mức khác biệt có ý nghĩa.

Trong số các môi tương quan được xem xét ở Bảng 4.2, có hai tương quan rất đáng chú ý với mức khác biệt cao về mặt thống kê. Đó là tương quan giữa kết quả đánh giá NL viết tiếng Việt với hoạt động học tiếng Việt mà HS thấy yêu thích nhất hoặc gặp khó khăn nhất khi học. Đối với tương quan thứ nhất, các HS lựa chọn yêu thích hoạt động đọc (số này rất đông) thường có tỉ lệ không đạt chuẩn về NL viết cao, ngược lại, số HS yêu thích viết chính tả và viết câu, đoạn thì chỉ có một tỉ lệ nhỏ không đạt chuẩn về NL viết, còn lại là đạt và vượt chuẩn. Đặc biệt, có 12 HS vượt chuẩn về NL viết (điểm tốt, mức 3) thì cả 12 em đều có hoạt động yêu thích là viết sáng tạo. Đây là một tương quan rất có lý. Những khác biệt giữa hoạt động học tiếng Việt yêu thích với NL viết đạt mức đáng kể thống kê rất cao ($p = 0,000$).

Gần gũi với tương quan này là tương quan giữa NL viết tiếng Việt với hoạt động học tiếng Việt khó nhất. Đầu tiên, dễ nhận thấy là có tới 79 HS (chiếm 68,7%) cho rằng hoạt động viết câu, đoạn là khó nhất, xếp thứ hai là 21 HS (chiếm 18,3%) cho rằng hoạt động viết chính tả là khó nhất. Như vậy, có tới gần 90% số HS được điều tra gặp khó khăn ở các hoạt động liên quan đến VIẾT. Điều này cho thấy việc lựa chọn khảo sát thực trạng NL viết tiếng Việt để có những giải pháp giúp HS nâng cao NL này là xác đáng và cần thiết. Kết quả phân tích định lượng ghi nhận rằng trong 79 HS gặp khó khăn với viết câu, đoạn thì có tới 30 HS không đạt chuẩn, 45 HS ở mức đạt chuẩn và chỉ có 4 HS vượt chuẩn. Tương tự, trong 21 HS gặp khó khăn với viết chính tả thì có tới 8 HS không đạt chuẩn, 10 HS ở mức đạt chuẩn và chỉ có 3 HS vượt chuẩn. Như vậy, khó khăn ở các hoạt động liên quan đến VIẾT sẽ trực tiếp ảnh hưởng và kéo kết quả đánh giá NL viết của HS xuống rất thấp. Tương quan này cũng đạt mức đáng kể thống kê rất cao ($p = 0,002$).

Tương quan giữa NL viết tiếng Việt với cách ứng xử của HS khi gặp bài khó cũng là một tương quan có ý nghĩa, gợi nhiều điều đáng suy nghĩ liên quan đến phẩm chất và năng lực nói chung của HS. Khi thiết kế câu hỏi này, chúng tôi suy

nghĩ nhiều về các phương án trả lời. Theo chúng tôi, bản thân hành vi ứng xử của HS khi gặp bài khó sẽ phản ánh phẩm chất và NL của HS. Những HS khi thấy bài khó mà gấp ngay sách lại thường sẽ là những HS lười động não, cũng thường là lười học, học kém, dễ nản chí, kết quả học tập không cao. Những HS khi thấy bài khó mà cầu viện ngay đến sự giúp đỡ của người thân thì trước hết phải ghi nhận rằng các em cũng đã biết tìm cách giải quyết khi gặp khó khăn nhưng cũng lại là những HS có xu hướng lười suy nghĩ, có tâm lý dựa dẫm, ỷ lại. Những HS này cũng thường có kết quả học tập không thật cao. Những HS khi thấy bài khó mà cố tự làm, không bỏ, không dựa vào người khác thường là những HS chăm chỉ, tự lập, không ngại khó, luôn muốn vươn lên và sẵn sàng chinh phục khó khăn. Những HS xuất sắc, có kết quả học tập vượt trội thường nằm trong số này. Quả thật, kết quả phân tích định lượng ghi nhận những HS nhóm đầu tiên (gặp bài khó thì gấp sách lại) có kết quả đánh giá NL viết tiếng Việt thấp nhất (19/30 HS không đạt chuẩn, 11/30 đạt chuẩn và không có HS nào vượt chuẩn). Tương ứng, với những HS nhóm gặp bài khó thì hỏi người thân có khả năng hơn nhưng vẫn đáng lo ngại (26/53 không đạt chuẩn, 27/53 đạt chuẩn, 0/53 vượt chuẩn). Trong khi đó, nhóm thứ ba (gặp bài khó thì cố gắng tự làm) có một kết quả hoàn toàn khác biệt (không có HS nào không đạt, 20/32 đạt và đặc biệt có 12 HS vượt chuẩn thì đều thuộc nhóm này, 12/32). Các tương quan này thể hiện rõ rằng cách ứng xử khi gặp bài khó hay vấn đề khó phản ánh rõ phẩm chất và năng lực của HS, cũng phản ánh trên kết quả học tập và đặc biệt là khi các tương quan này được SPSS chỉ ra rằng rất có ý nghĩa về mặt thống kê ($p = 0,000$).

Hai tương quan cuối cùng là tương quan giữa NL viết tiếng Việt với tần suất đọc sách, truyện và xem các chương trình TV bằng tiếng Việt được chương trình phân tích định lượng SPSS ghi nhận là không đạt mức khác biệt thống kê ($p = 0,734$ và $p = 0,560$). Vì vậy, có thể khẳng định hai tương quan này không có ý nghĩa.

4.2.2.3. Tương quan giữa kết quả đánh giá NL của HS với thái độ và sự lựa chọn ngôn ngữ của phụ huynh

Kết quả khảo sát:

Bảng 4.3: Tương quan giữa kết quả đánh giá NL của HS với thái độ và sự lựa chọn ngôn ngữ của phụ huynh

		Mức độ bài đánh giá NL tiếng Việt							
		Mức 1		Mức 2		Mức 3		Tổng	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
NN thành viên gia đình giao tiếp	Tiếng Việt	0	0,0	0	0,0	3	25,0	3	2,6
	Tiếng Thái	44	97,8	56	98,2	7	58,3	107	93,9
	Pha trộn	1	2,2	1	1,8	2	16,7	4	3,5
	Tổng	45	100,0	57	100,0	12	100,0	114	100,0
	p = 0,000 (**)								
Hỗ trợ con học	Có	21	46,7	15	25,9	11	91,7	47	40,9
	Không	24	53,3	43	74,1	1	8,3	68	59,1
	Tổng	45	100,0	58	100,0	12	100,0	115	100,0
	p = 0,000 (**)								
Mua sách, truyện TV cho con	Thường xuyên	12	27,3	6	10,7	4	33,3	22	19,6
	Thỉnh thoảng	29	65,9	50	89,3	8	66,7	87	77,7
	Không bao giờ	3	6,8	0	0	0	0,0	3	2,7
	Tổng	44	100,0	56	100,0	12	100,0	112	100,0
	p = 0,023 (*)								
NN con cần học	Tiếng Việt	27	60,0	24	41,4	8	66,7	59	51,3
	Tiếng Thái	5	11,1	7	12,1	0	0,0	12	10,4
	Cả hai	13	28,9	27	46,6	4	33,3	44	38,3
	Tổng	45	100,0	58	100,0	12	100,0	115	100,0
	p = 0,011 (*)								

Nhận xét:

Gia đình là một trong hai môi trường chính và quan trọng nhất (cùng với nhà trường) ảnh hưởng đến thái độ cũng như kết quả học tập của HS. Sự tham gia của cha mẹ thể hiện qua nhiều yếu tố. Đối với HS DTTS, tiếng Việt là ngôn ngữ thứ 2 nên việc giao tiếp bằng ngôn ngữ nào trong sinh hoạt hằng ngày của mọi người trong gia đình sẽ có ảnh hưởng rất lớn đến NL ngôn ngữ của con cái. Trả lời cho câu hỏi “Gia đình ông bà/anh chị dùng ngôn ngữ nào trong giao tiếp gia đình”, chỉ có hơn 6% phụ huynh trả lời “tiếng Việt” và “các dạng thức pha trộn”, còn lại là tỉ lệ dùng tiếng Thái (93,9%). Kết quả phân tích tương quan giữa NL viết tiếng Việt của HS với thái độ và sự lựa chọn ngôn ngữ của phụ huynh cho thấy những HS có phụ huynh lựa chọn dùng tiếng Việt và các dạng thức pha trộn ngôn ngữ có tỉ lệ đạt và vượt chuẩn cao hơn (6/7 HS), số lượng không đạt chuẩn rất ít (chỉ 1/7 HS). Nhiều nghiên cứu đi trước cũng đã ghi nhận rằng kết quả học tập của HS có liên quan đến yếu tố gia đình, như “Coleman và các đồng tác giả (1966) thông báo rằng ảnh hưởng của gia đình là yếu tố quan trọng hơn ảnh hưởng của nhà trường tác động đến quá trình học tập của các em” [dẫn theo Bùi Thị Ngọc Anh, tr. 46]. Các tương quan này đạt mức rất khác biệt về mặt thống kê ($p = 0,000$). Kết quả này hoàn toàn tương ứng với kết quả của các nghiên cứu trước đó ở các cộng đồng dân tộc khác.

Tương quan giữa NL viết tiếng Việt với cách ứng xử của phụ huynh khi con gặp bài khó cần sự hỗ trợ cũng là một tương quan có ý nghĩa, gợi nhiều điều đáng suy nghĩ liên quan đến sự quan tâm của gia đình, đặc biệt là của bố mẹ đối với việc học tập của con cái. Sự tham gia của gia đình vào việc dạy con học ở nhà là một nhân tố quan trọng ảnh hưởng đến kết quả học tập của HS. Sự khác biệt này cho thấy rất rõ, gia đình nào có sự hỗ trợ con học tập ở nhà của phụ huynh thì kết quả học tập của con cái họ có sự khác biệt lớn đối với những HS mà không nhận được sự hỗ trợ từ gia đình. Xem xét hai giá trị là tỉ lệ chưa đạt chuẩn và tỉ lệ vượt chuẩn thì thấy rất rõ. HS được bố mẹ dạy học khi ở nhà có 46,7% không đạt chuẩn, những HS không được bố mẹ dạy học khi ở nhà thì có 53,3% không đạt chuẩn. Đặc biệt hơn, trong số những HS vượt chuẩn, có tới 91,7% số các em được bố mẹ hỗ trợ ở

nhà, chỉ có 8,3% các em không được hỗ trợ. Tương quan này cũng đạt mức đáng kể thống kê rất cao ($p = 0,000$).

Trong số các mối tương quan được xem xét, có hai tương quan nữa cũng đạt mức khác biệt cao. Đó là tương quan giữa kết quả đánh giá NL viết tiếng Việt của HS với việc gia đình có thường mua sách, truyện tiếng Việt cho con đọc ở nhà không. Kết quả cho thấy, những gia đình mà bố mẹ, anh chị thường xuyên hoặc thỉnh thoảng mua sách, truyện tiếng Việt cho con đọc thì kết quả học tập của con đạt hoặc vượt chuẩn tương đối cao. Đối với gia đình không bao giờ mua sách, truyện cho con thì kết quả học tập của con hoàn toàn tương quan với nhau, có cả 3/3 HS chỉ đạt mức 1, không có HS nào đạt mức 2 và 3. Mặc dù còn có 3 phụ huynh không tỏ rõ ý kiến của mình khi được hỏi nhưng dữ liệu phân tích đối với tương quan này vẫn đảm bảo mức đáng kể thống kê ($p = 0,023$).

Khi được hỏi ngôn ngữ mà con cần học theo phụ huynh là gì, 51,3% phụ huynh đã trả lời “tiếng Việt”, chỉ 10,4% chọn tiếng Thái, còn lại 38,3% chọn “tiếng Việt và tiếng Thái”. Điều này cũng có thể hiểu được, bởi có lẽ một mặt các phụ huynh đều mong muốn con học tiếng Việt để có thể theo được chương trình giáo dục phổ thông, để học được lên những bậc cao hơn, có thêm những cơ hội tốt cho cuộc đời nhưng họ cũng không muốn tiếng mẹ đẻ của họ bị thế hệ trẻ dần lãng quên, họ vẫn mong muốn tiếng nói, chữ viết của DT Thái phải được bảo tồn trong giai đoạn hội nhập và phát triển như ngày nay. Trong tương quan này, rất đáng chú ý là tỉ lệ HS đạt và vượt chuẩn nghiêng về số HS mà bố mẹ cho rằng tiếng Việt hoặc cả tiếng Việt và tiếng Thái là cần thiết, còn đối với những HS mà phụ huynh cho rằng chỉ tiếng Thái là cần thiết thì tỉ lệ đạt và vượt chuẩn về NL viết tiếng Việt rất khiêm tốn. Mức đáng kể thống kê $p = 0,011$ cho thấy đây cũng là một tương quan có ý nghĩa.

4.3. Một số giải pháp nhằm nâng cao năng lực viết tiếng Việt cho học sinh dân tộc Thái cấp tiểu học tại huyện Điện Biên Đông, tỉnh Điện Biên

4.3.1. Những giải pháp chung

4.3.1.1. Nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên

Như đã trình bày ở mục 4.2.1.2, thực tế đội ngũ giáo viên tiểu học tại Điện

Biên Đông chủ yếu là người địa phương, nhiều giáo viên mới học hết lớp 5 sau đó đi dạy xóa mù chữ rồi theo học các lớp Trung học hoàn chỉnh hoặc học hết lớp 9 chương trình giáo dục phổ thông, sau đó đi học Sư phạm tiểu học. Do vậy, việc giáo viên ít nhiều còn lúng túng khi tiếp cận với phương pháp dạy học, chương trình và sách giáo khoa mới (mặc dù đã được tập huấn chuyên đề) là có thể hiểu được.

Với một thực tế như vậy, giải pháp đầu tiên, cũng là cơ bản nhất đối với giáo viên, đó là họ luôn luôn phải cập nhật, tự học, tự hoàn thiện kiến thức tiếng Việt và kỹ năng sư phạm cho mình. Cách thức để thực hiện việc này cần rất thực tế, theo kiểu thiếu đâu bù đấy, lệch chỗ nào kê chỗ ấy chứ không thể tự học, tự bổ sung kiến thức một cách chung chung vì như vậy giáo viên sẽ không biết bắt đầu từ đâu và việc này có thể khiến họ nản chí khi mà điều kiện sống vẫn còn ở mức rất khó khăn. Cụ thể, căn cứ theo từng khối lớp, từng vấn đề, từng kỹ năng, thậm chí từng bài học mà giáo viên cần giảng dạy, giáo viên nên dành thời gian:

- Nghiên cứu kỹ bài học để xác định những vấn đề mình đã nắm chắc, những vấn đề mình phải nghiên cứu thêm.

- Nghiên cứu kỹ sách hướng dẫn giáo viên, đặc biệt là đối với những nội dung, những hoạt động mình còn chưa quen hoặc chưa có kinh nghiệm để xem cách triển khai nội dung ấy, hoạt động ấy như thế nào. Cụ thể, đối với CTGDPT và SGK mới, việc dạy kỹ năng viết có nhiều đổi mới so với trước đây về yêu cầu, cách tiếp cận, về cách thức tổ chức hoạt động và điều này được hướng dẫn khá kỹ trong sách giáo viên. Vì vậy, việc nghiên cứu chu đáo những hướng dẫn này sẽ giúp giáo viên gợi ý tốt để triển khai các hoạt động thuận tiện hơn và cũng giúp giáo viên từng bước tự chuẩn hoá kiến thức tiếng Việt của mình.

- Nghiên cứu thêm các tiết dạy mẫu đối với mỗi loại hoạt động trên kênh **Hành trang số** của Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam (hanhtrangso.nxbgd.vn), đặc biệt là những tiết dạy triển khai hoạt động viết. Đây là những tiết dạy được chuẩn bị kỹ lưỡng, được sự tư vấn, góp ý chu đáo của đội ngũ tác giả SGK và các giáo viên tiểu học dạy giỏi, nhiều kinh nghiệm, vì vậy, những tiết học này có thể trở thành một kênh tham khảo rất tốt cho giáo viên các vùng miền khi triển khai các hoạt

động dạy học theo tinh thần đổi mới Chương trình và SGK mới.

- Trên cơ sở tự trang bị thêm những kiến thức, kỹ năng qua những hoạt động trên đây, giáo viên cần phải lập kế hoạch bài dạy tỉ mỉ, chu đáo, nội dung phải rõ ràng chi tiết, hình thức tổ chức nên linh hoạt, sáng tạo, phù hợp với mọi đối tượng HS, phân loại được HS ở từng mức độ để có phương pháp rèn viết sao cho chuẩn tiếng Việt. Đặc biệt đối với mỗi bài, giáo viên nên lưu ý khả năng sử dụng giáo cụ trực quan, sinh động, nội dung gần gũi với đời sống hàng ngày để giúp HS dễ hiểu hơn.

- Về việc sử dụng ngôn ngữ trên lớp học, giáo viên cần chú ý điều tiết việc sử dụng song ngữ Thái - Việt phù hợp với mục tiêu giảng dạy. Xuất phát từ thực trạng lạm dụng song ngữ trong các lớp HS tiểu học vùng dân tộc thiểu số, giáo viên nên có ý thức điều tiết, chỉ sử dụng tiếng Thái khi cần thiết để giải nghĩa từ ngữ tiếng Việt.

- Đối với việc sử dụng tiếng Việt trên lớp, việc giáo viên chú ý rèn luyện để có phát âm chuẩn xác cũng là cần thiết. Đối với HS tiểu học, giáo viên phát âm được đúng với chính tả của tiếng Việt hiện đại là một cách tốt để dạy HS đọc đúng, nói đúng, từ đó viết đúng. Trong việc tự rèn luyện để phát âm đúng, giáo viên cũng nên lưu ý đúng mức đến những cách phát âm lệch chuẩn do phương ngữ như lẫn lộn l/n của phương ngữ Bắc, những lẫn lộn đặc thù của HS DT Thái như lẫn l/đ, v/b. Ngoài ra, những vấn đề ngữ âm liên quan đến quy tắc chính tả tiếng Việt cũng cần được giáo viên chú ý.

- Đối với đối tượng đặc thù là HS tiểu học DT Thái, việc có những hiểu biết nhất định về những giao thoa ngôn ngữ có thể xảy ra khi HS Thái học tiếng Việt cũng là điều giáo viên cần lưu ý trang bị cho mình.

- Cuối cùng, để nâng cao NL viết cho HS, việc thường xuyên giao bài tập viết, bài thực hành các quy tắc chính tả, tập làm văn và có kế hoạch nhận xét, đánh giá, sửa lỗi giúp nâng cao NL viết cho HS cũng là việc mà giáo viên cần quan tâm đúng mức.

Đây là một vài gợi ý để giáo viên tự hoàn thiện, từng bước nâng cao NL dạy học của mình trong điều kiện những kiến thức, kỹ năng mà giáo viên được tiếp nhận trong quá trình đào tạo chưa thật sự cơ bản, bài bản. Các giải pháp này tuy không phải các giải pháp có thể giải quyết vấn đề tận gốc nhưng là những giải pháp tình thế, có thể có hiệu quả đối với việc tổ chức hoạt động qua từng tiết dạy, bài dạy, có

thể giúp nâng cao chất lượng từng bài dạy cụ thể.

4.3.1.2. Đầu tư cơ sở hạ tầng đảm bảo

Một trong những nhân tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của HS, bên cạnh chất lượng bài giảng của giáo viên và sự quan tâm của gia đình, còn có vấn đề cơ sở hạ tầng, trang thiết bị phục vụ giáo dục. Để nâng cao chất lượng dạy học, hỗ trợ nâng cao NL của HS nói chung, NL tiếng Việt nói riêng, chính quyền các cấp, các tổ chức chính trị - xã hội, ngành giáo dục địa phương cần huy động nguồn lực kinh tế - xã hội thoả đáng để đầu tư, ủng hộ về nhân lực, vật lực xây dựng và tu sửa cơ sở vật chất trường, lớp đảm bảo tối thiểu có đủ diện tích, có phòng học bộ môn, thư viện, tạo cảnh quan môi trường, xây dựng trường học thân thiện học sinh tích cực. Đặc biệt, đối với những trường học ở vùng sâu, xa, các trường có nhiều HS DTTS thì việc đầu tư máy móc (máy tính, máy chiếu, loa, micro...), trang thiết bị, đồ dùng dạy học trực quan là nhân tố quan trọng trong việc nâng cao chất lượng dạy học, tiến tới hỗ trợ nâng cao NL học tập của HS.

4.3.1.3. Chú trọng xây dựng trường học Phổ thông dân tộc bán trú

Tiếng Việt có một vị trí hết sức quan trọng đối với con người trong quá trình phát triển xã hội. Về lâu dài, như chúng ta đã biết, trong công tác giáo dục ở miền núi, việc dạy tiếng Việt cho con em DTTS, tạo cho HS công cụ để tiếp nhận tri thức khoa học ở các bậc học tiếp theo là một nhiệm vụ quan trọng hàng đầu. Luật Giáo dục Việt Nam năm 2019 nêu rõ *Tiếng Việt là ngôn ngữ chính thức dùng trong cơ sở giáo dục* [Điều 11]. Tiếng Việt được chọn làm ngôn ngữ chung cho các DT trên đất nước Việt Nam, chính vì vậy để giúp HSĐT thiểu số nói chung và DT Thái nâng cao NL sử dụng tiếng Việt, việc đầu tiên liên quan đến đầu tư cơ sở vật chất là cần phải chú trọng xây dựng trường học bán trú cho học sinh. Hiện nay đa phần mỗi huyện thuộc các tỉnh miền núi sẽ có 01 trường phổ thông DT nội trú THPT. Các em đến trường được ăn, nghỉ tại trường và có các thầy cô giáo quản lý hằng ngày. Không có chế độ nội trú nhưng đối với HS DTTS cấp tiểu học và THCS, nếu nhà cách trường 4 km trở lên sẽ được ở bán trú tại trường và hưởng chế độ chính sách gần như nội trú.

Môi trường trường học bán trú sẽ giúp HS có cơ hội sử dụng tiếng Việt nhiều hơn trong đời sống thường ngày. Việc thường xuyên giao tiếp với bạn bè thuộc nhiều dân tộc trong trường buộc các em phải nói tiếng Việt như một ngôn ngữ giao tiếp chung. Bên cạnh đó, khi ở bán trú, HS sẽ được gần gũi, tiếp xúc với thầy cô giáo nhiều hơn, các em sẽ có điều kiện thường xuyên để trao đổi với giáo viên, với các bạn trong lớp về những điều chưa hiểu, những lỗi hay mắc phải để cùng nhau góp ý, bổ sung và sửa lỗi cho nhau, có cơ hội giao lưu, từ đó hình thành cho mình kỹ năng và thói quen sử dụng tiếng Việt. Nhờ ở bán trú, các em sẽ không phải mất nhiều thời gian đi lại trong ngày, có thêm thời gian để học tập. Đây là một trong những cách thức quan trọng, mang lại hiệu quả cao, giúp HS có thể học được nói tiếng Việt, qua đó nâng cao NL viết tiếng Việt. Quá trình giao tiếp với việc sử dụng tiếng Việt trong những hoàn cảnh cụ thể, với những con người cụ thể sẽ giúp HS khắc sâu vốn từ trong trí nhớ của mình. Việc sử dụng lặp đi lặp lại các từ trong giao tiếp sẽ giúp HS nhớ lâu, tiến tới hình thành thói quen trong sử dụng, cả trong khi nói và viết. Điều quan trọng, không còn tình trạng lớp ghép nhiều trình độ như ở điểm bản và HS được tham gia tất cả các hoạt động của nhà trường.

4.3.1.4. Huy động tất cả trẻ 5 tuổi ra học mẫu giáo

Huy động tất cả trẻ 5 tuổi ra học mẫu giáo mang lại nhiều lợi ích thiết thực cho trẻ, gia đình và xã hội. Đây là bước chuẩn bị quan trọng giúp trẻ phát triển toàn diện, giảm thiểu bất bình đẳng trong giáo dục, và tạo nền tảng vững chắc cho sự thành công trong tương lai. Việc phổ cập giáo dục mầm non cần được chú trọng để đảm bảo tất cả trẻ em đều có cơ hội được học tập và phát triển tốt nhất ngay từ giai đoạn đầu đời. Học mẫu giáo giúp trẻ 5 tuổi làm quen với môi trường học tập và giáo dục, chuẩn bị tâm lý và kỹ năng cần thiết để bước vào lớp 1. Trẻ sẽ được làm quen với việc tuân theo kỷ luật lớp học, học cách lắng nghe, làm việc theo nhóm, và bắt đầu phát triển các kỹ năng nhận thức quan trọng như tư duy logic và ngôn ngữ. Ngôn ngữ là phương tiện giao tiếp rất quan trọng để chuẩn bị cho trẻ vào lớp 1. Trẻ không chỉ sử dụng ngôn ngữ nói trong trò chuyện, trao đổi mà còn sử dụng thường

xuyên trong việc học bộ môn Tiếng Việt sau này. Điều này thể hiện rõ trong Quyết định 239/QĐ-TTg ngày 09/02/2010 của Thủ tướng Chính phủ “Bảo đảm hầu hết trẻ em 5 tuổi ở mọi vùng miền được đến lớp để thực hiện chăm sóc, giáo dục 2 buổi/ngày, đủ một năm học, nhằm chuẩn bị tốt về thể chất, trí tuệ, tình cảm, thẩm mỹ, tiếng Việt và tâm lý sẵn sàng đi học, bảo đảm chất lượng để trẻ em vào lớp 1”. Do vậy, để đảm bảo sự liên thông giữa cấp học mầm non và tiểu học thì việc nâng cao chất lượng giáo dục, chuẩn bị tâm thế cho trẻ 5 tuổi vào lớp 1 là vô cùng quan trọng.

4.3.1.5. Xây dựng chính sách ngôn ngữ phù hợp

a. Việt Nam là một quốc gia đa dạng văn hóa với nhiều DTTS sinh sống khắp mọi miền đất nước. Để thúc đẩy sự phát triển toàn diện và bền vững, việc xây dựng chính sách ngôn ngữ phù hợp với vùng DTTS không chỉ là cần thiết mà còn là một yếu tố quyết định đối với sự hòa nhập xã hội và phát triển kinh tế của cả nước. Chính sách ngôn ngữ phù hợp giúp bảo vệ và duy trì tiếng mẹ đẻ của các DTTS. Ngôn ngữ không chỉ là phương tiện giao tiếp mà còn là bảo tàng vô hình chứa đựng những giá trị văn hóa, lịch sử và tâm linh. Việc bảo tồn ngôn ngữ giúp củng cố tình đoàn kết giữa các dân tộc, tạo điều kiện cho họ duy trì và phát triển đồng thời với sự đa dạng văn hóa toàn cầu.

b. Việc xây dựng chính sách ngôn ngữ phù hợp sẽ có vai trò lớn trong việc phát triển vùng DTTS ở nước ta. Cụ thể:

- Chính sách ngôn ngữ phù hợp giúp cải thiện khả năng giao tiếp của cộng đồng DTTS. Bằng cách cung cấp tri thức thông qua giáo dục và thông tin bằng ngôn ngữ bản địa, người DTTS có cơ hội học hỏi và tham gia vào cuộc sống xã hội một cách tích cực hơn. Điều này không chỉ tạo ra một môi trường học tập thuận lợi mà còn giúp HS tự tin hơn khi tương tác với xã hội lớn, đồng thời không chỉ giúp người DTTS hòa nhập xã hội mà còn góp phần quan trọng vào phát triển kinh tế và xã hội. Khi mọi thành viên trong cộng đồng có khả năng tiếp cận thông tin và kiến thức một cách dễ dàng, họ sẽ có thêm cơ hội nghề

nghiệp và kinh doanh. Điều này tạo ra sự đa dạng trong lực lượng lao động và đóng góp vào sự phát triển bền vững của quốc gia.

- Chính sách ngôn ngữ phù hợp đóng vai trò quan trọng trong việc bảo vệ quyền lợi và đảm bảo sự công bằng xã hội cho cộng đồng DTTS. Việc cung cấp dịch vụ công cộng, y tế, và giáo dục ngôn ngữ mẹ đẻ giúp họ không bị tụt lại về mọi mặt so với các cộng đồng đa dạng khác.

c. Nhiệm vụ xây dựng chính sách ngôn ngữ phù hợp với vùng DTTS ở Việt Nam không chỉ là trách nhiệm xã hội mà còn là chiến lược quan trọng để thúc đẩy sự đa dạng văn hóa và phát triển bền vững của quốc gia. Chính sách này không chỉ giữ cho ngôn ngữ truyền thống sống mãi mà còn giúp mở ra những cơ hội mới cho cộng đồng, đóng góp vào sự phồn thịnh của cả nước. Trong bối cảnh hiện nay, việc xây dựng chính sách ngôn ngữ đặt ra những thách thức đặc biệt, đặc biệt là đối với đồng bào DTTS. Do vậy chính sách cần tập trung vào việc bảo tồn và phát triển ngôn ngữ của các DTTS. Việc giảng dạy ngôn ngữ bằng cách tích hợp vào các chương trình học tập cơ bản sẽ giúp truyền đạt kiến thức và giá trị văn hóa từ thế hệ này sang thế hệ khác. Chính phủ và các tổ chức nên đầu tư vào việc phát triển văn bản, từ điển, và tài liệu giáo trình bằng ngôn ngữ các DTTS. Các nguồn lực cần được cung cấp để hỗ trợ việc nghiên cứu và xuất bản, giúp tạo ra một hệ thống ngôn ngữ đa dạng và phong phú. Chính sách cần khuyến khích sự đa dạng trong truyền thông và giao tiếp xã hội. Việc tạo cơ hội cho các sự kiện văn hóa, hội thảo, và các hoạt động giáo dục sẽ thúc đẩy việc sử dụng và truyền đạt ngôn ngữ của các DTTS.

4.3.2. Những giải pháp cụ thể

4.3.2.1. Những giải pháp khắc phục lỗi ngôn ngữ

a. Giải pháp khắc phục lỗi chính tả

Như đã trình bày ở chương 3, trong số các lỗi nhầm lẫn chữ cái ghi phụ âm đầu do phát âm không phân biệt nên viết sai như r/d/gi, ch/tr, s/x thì đây là những lỗi mà ở các mức độ khác nhau hầu hết HS Bắc Bộ mắc phải do người nói ở phương ngữ này phát âm không phân biệt. Vì vậy, đây không phải là lỗi đặc thù của HS DT Thái mà là loại lỗi chung. Giải pháp khắc phục những lỗi này có nhiều cách như

dựa vào mẹo láy âm, mẹo từ vựng, mẹo kết hợp âm đệm, mẹo đồng nghĩa... và các mẹo luật khác thì nhiều nghiên cứu trước đây đã đề xuất như Nguyễn Đỗ Tiểu Long Nữ (2012) trong “Ảnh hưởng của ngôn ngữ nói đối với ngôn ngữ viết tiếng Việt (qua khảo sát bài làm văn của học sinh Trung học cơ sở tại Thành phố Hồ Chí Minh)”, Nguyễn Thị Hải (2016) trong “Một số biện pháp giúp học sinh tiểu học vùng dân tộc và miền núi nâng cao năng lực viết đúng chính tả”, Đinh Thị Như (2019) trong “Lỗi chính tả và dùng từ tiếng Việt của học sinh Jrai bậc Trung học phổ thông tỉnh Gia Lai”...

Dưới đây, chúng tôi sẽ tập trung vào việc đưa ra biện pháp khắc phục một số loại lỗi mà HS tiểu học DT Thái tại huyện Điện Biên Đông mắc nhiều nhất:

a.1. Biện pháp khắc phục lỗi viết sai các cặp âm đầu

* Cặp phụ âm b / v và l / đ:

Theo ghi nhận của chúng tôi, dân tộc Thái ở huyện Điện Biên Đông, từ trẻ em, người lớn và thậm chí cả giáo viên, cán bộ vẫn còn lẫn lộn cả khi nói và khi viết âm/ chữ “b” và “v”, “l” và “đ”. Như đã trình bày ở chương 3, mục 3.3.1.1, tiểu mục a.4, khi đi tìm căn nguyên của lỗi lẫn lộn $b > v$ hoặc $v > b$, $l > đ$ hoặc $đ > l$, luận án đã đưa ra hai căn cứ có thể lý giải cho sự lẫn lộn này. Đó là: Thứ nhất, quá trình điều tra ghi nhận một thực tiễn giao tiếp là đại bộ phận người Thái đen ở Điện Biên Đông đều phát âm lẫn lộn $b > v$ hoặc $v > b$; $l > đ$ hoặc $đ > l$. Thứ hai, các luận cứ từ một số tài liệu nghiên cứu cho thấy “tiếng Thái đen đang có sự giao động, biến đổi giữa hai cặp phụ âm /b/ với /v/, /l/ và /d/ dẫn tới việc phát âm nhầm âm vị và viết nhầm chữ cái và mức độ giao động giữa hai cặp phụ âm này có sự khác biệt qua từng vùng” [W. Gedney, 1989, tr. 426]. Điều này đã gây lỗi giao thoa rất điển hình do sự khác biệt giữa ngôn ngữ thứ hai và tiếng mẹ đẻ của người học gây ra.

Để hạn chế được lỗi này, theo chúng tôi, có thể sử dụng các biện pháp sau:

(1) Dựa vào nghĩa từ vựng: Giáo viên nên giải nghĩa cho HS từng từ và hướng dẫn các em cách tra từ điển để biết nghĩa, đồng thời biết cách viết (mặt chữ) của từ và so sánh nghĩa của các từ có cùng vần nhưng khác phụ âm đầu từ đó HS sẽ nhận

ra việc mình nói/viết sai dẫn đến nghĩa của từ đó cũng sai, người nghe/đọc không hiểu được hoặc hiểu sai.

(2) Dựa vào mẹo láy âm: Đây là “mẹo” mà các giáo viên tiểu học thường sử dụng theo cách hơi có phần “kinh nghiệm chủ nghĩa”. Trong từ láy phụ âm đầu, thông thường v chỉ láy với chính nó mà ít khi láy với âm đầu khác như *vội vàng*, *vi vu*, *vuơng vấn*, *vẽn vẹn*, *vu vơ*, *vụng về*, *vuơng vãi*... còn b có thể láy vẫn với các âm đầu khác như *bẽn lẽn*, *bòm xòm*, *bép xép*, *bồn chồn*, *bùn rùn*...

Phụ âm đầu l láy được với chính nó và có thể láy vẫn với các phụ âm khác như *lù đù*, *lom khom*, *lồm bồm*, *la cà*, *lờ đờ*, *lạch bạch*, *lu bu*... còn phụ âm đầu đ chỉ láy được với chính nó như *đu đũa*, *đơ đở*, *đời đời*, *đu đưa*, *đủng đĩnh*, *đông dảnh*...

(3) Dựa vào mẹo xác suất: Trong đời sống hằng ngày, chúng ta thường thấy b gắn với tên các con vật như bò, báo, bạch tuộc, bướm, bìm bịp, ba ba, be, beo, ba khía... (ngoại lệ voi, vịt, vượn, vẹt thì dùng v). Rất nhiều tên các đồ vật bắt đầu bằng b như bàn, bảng, bè, bát, bô, bao, bật lửa, bôm, bom, băng dính, bình nước... (ngoại lệ: vải, vớ (tất) thì dùng v).

Phụ âm đầu đ dùng trong các từ chỉ hoạt động thường ngày của con người khá nhiều. Với mẹo này, tuy không phải mang tính đại diện có tần suất lớn, nhưng chúng tôi kiểm tra trong từ điển tiếng Việt của Hoàng Phê thì thấy có 21 từ xuất hiện như vậy, như: *đậy*, *đá*, *đan*, *đánh*, *đào (đất)*, *đào (com)*, *đáp (lựu đạn)*, *đạp*, *đâm*, *đằm (đằm mình dưới nước)*, *đám*, *đập (tay xuống bàn)*, *đẩy*, *đẽo*, *đi*, *đính (khuy áo)*, *đỡ (bóng)*, *đùn*, *đưa (thư)*, *đút (com)*, *đứng*. Từ thực tế cho thấy, giáo viên tiểu học tại Điện Biên Đông cũng thường áp dụng biện pháp này để rèn HS khi bị nhầm lẫn đ/l. Do vậy, chúng tôi cho rằng đây có thể được coi là một biện pháp ít nhiều cũng giúp HS khắc phục phần nào tình trạng nhầm lẫn như trên.

Ngoài các biện pháp trên, riêng đối với hai phụ âm l và đ, còn có thể:

(4) Dựa vào mẹo kết hợp âm đệm: Phụ âm l có thể kết hợp được với các âm đệm /w/ (viết bằng “o” trong oa, oă, oe...; viết bằng “u” trong uy, uân...) như: *cái loa*, *loắt choắt*, *quần loe*, *thành lũy*, *loãng quãng*..... nhưng phụ âm đ thì không có

khả năng kết hợp được với hết tất cả vần có âm đệm /w/ được viết bằng “o” (ngoại lệ *đóa hoa, đọa đầy*). (kiểm tra trong từ điển ít nhất 1 vần).

a.2. Biện pháp khắc phục lỗi nhầm các chữ ghi phân vần

** Biện pháp khắc phục lỗi nhầm lẫn chữ cái viết âm đệm*

Trong số lỗi các chữ ghi âm đệm này, chỉ có viết nhầm một trong hai chữ ghi âm đệm - “o” và “u” là lỗi phổ biến nhất mà chúng tôi coi là lỗi hệ thống (error) còn lại là những lỗi không hệ thống mà HS mắc chỉ do thiếu chú ý nên viết nhầm (mistake) Để khắc phục lỗi hệ thống trên đây, chúng tôi đề xuất một vài biện pháp sau:

(1) Nâng cao nhận thức về âm đệm: GV cần cho HS biết “u” và “o” đều tròn môi, nhưng “u” được phát âm với miệng hẹp hơn. Âm này đi sau âm đầu, được viết là “u” khi sau nó là y, ê, â, được viết là “o” khi sau nó là a, e, ă; Nó cũng được viết là “u” khi trước nó là q. Giáo viên cũng cần cho HS biết nếu viết lẫn lộn sẽ dẫn đến sai về nghĩa hoặc không có nghĩa. Ví dụ như: *ngoan ngoãn* > *nguan nguãn*, *hoa ban* > *hua ban*.

3) Sử dụng công cụ hỗ trợ: Giáo viên thường xuyên cho HS sử dụng từ điển để tra nghĩa và cách viết đúng của các từ có âm đệm viết bằng “o” bị nhầm thành “u”.

- Ngoài lỗi viết nhầm o > u, các lỗi còn lại như o > e, o >, o > u đều là các lỗi viết nhầm do không để ý hoặc thiếu cẩn thận (mistake). Loại lỗi này thường chỉ được khắc phục khi HS chú ý hơn, cẩn thận hơn.

** Biện pháp khắc phục lỗi nhầm lẫn chữ cái viết âm chính:*

Như đã trình bày ở chương 3, tất cả các lỗi xảy ra ở âm chính đều là những lỗi không xuất hiện đều đặn, không thể đúc rút thành quy luật, và vì thế, không thể có những giải pháp tổng thể và cụ thể để sửa những lỗi này. Tất cả chỉ trông vào sự chú ý, cẩn thận của HS mà thôi.

** Biện pháp khắc phục lỗi nhầm lẫn âm cuối*

Trong số các lỗi về âm cuối, chỉ có lỗi viết lẫn lộn y/i là xuất hiện đều đặn, có quy luật. Để khắc phục thực trạng này, có hai cơ sở để có thể dựa vào. Đó là cơ sở ngữ âm tiếng Việt và cơ sở về những mẹo luật chính tả mà giáo viên thường áp dụng trong thực tế. Cơ sở thứ nhất mang tính lí luận, cơ sở thứ hai mang tính thực

tiền cao hơn. Tất nhiên, về bản chất, những mẹo luật chính tả mà giáo viên thường áp dụng cũng phần nào có cơ sở từ những kiến thức lí luận về ngữ âm tiếng Việt. Tuy nhiên, vì là “mẹo luật”, được giáo viên tiểu học áp dụng sao cho HS dễ nhớ, dễ áp dụng nhất (dưới dạng các giải pháp) nên đôi khi nó không nghiêm ngặt, chặt chẽ và khoa học như những cơ sở ngữ âm học mà có phần đơn giản, nôm na, thậm chí không chịu sự chi phối chặt chẽ của kiến thức ngữ âm học. Và chính vì vậy, những mẹo luật này đôi khi không thật chính xác về cách gọi hay xác định các thành phần âm tiết mà chỉ cốt sao cho HS dễ hiểu, dễ nhớ nhất bằng trực quan mà thôi.

(1) Dựa vào cơ sở ngữ âm tiếng Việt:

+ Âm cuối /-i/ được viết bằng “y” khi đi sau các nguyên âm ngắn /ă, ɤ ngắn/:
máy cày, máy đay, hay hay, áy náy, hây hây, đây đây...

+ Âm cuối /-i/ được viết bằng “i” trong các trường hợp còn lại: *đuổi muỗi buổi tối, lúi xùi, tối thui...*

Phải viết i hoặc y bắt buộc do phân biệt nghĩa nên giáo viên phải chỉ rõ cho HS thấy khi viết nhầm lẫn y/i dẫn đến nghĩa từ vựng hoàn toàn khác nhau, ví dụ như: tay/tai, may/mai, khay/khai, hay/hai, chay/chai....

(2) Luyện phát âm: Trước hết, giáo viên phải phát âm chuẩn và cho HS thường xuyên luyện phát âm chính xác các từ có âm cuối y/i để HS thấy rõ việc phải phát âm khác nhau với hai tiếng kết thúc là y hoặc i trong khi các thành phần còn lại như nhau. Tăng cường kĩ năng nghe các cặp tối thiểu (như tai – tay; hai – hay, mai – may, dài – dày, mới – mây, đọi – đây...) để tăng khả năng nhận biết sự khác nhau giữa các tiếng có cùng âm cuối nhưng cách ghi khác nhau - y hoặc i. Từ đó HS tự sửa lại tiếng mình vừa phát âm sai, như vậy HS sẽ nhớ lâu và dần dần trở thành một thói quen.

Các lỗi viết nhầm âm cuối còn lại đều là những lỗi không hệ thống, do nhầm lẫn (mistake) và chỉ có thể được khắc phục khi HS chú ý hơn. Nhiệm vụ của giáo viên là luôn nhắc nhở các em chú ý.

a.3. Biện pháp khắc phục lỗi viết sai dấu thanh

Các lỗi ghi sai/ nhầm dấu thanh của HS DT Thái ở Điện Biên Đông thường là: viết thiếu dấu thanh (34,9%) chiếm tỉ lệ lớn nhất, nhầm dấu ngã > dấu sắc (21,7%), dấu sắc > dấu ngã (16,1%), không dấu > dấu huyền (9,4%), và 17,9% là các lỗi khác. Nguyên nhân chủ yếu, theo chúng tôi do các em phát âm sai (chẳng hạn: ngã > sắc, hỏi > nặng) dẫn đến viết sai và không loại trừ do sự thiếu cẩn thận. Biện pháp khắc phục như sau:

(1) Dựa vào việc nhớ mặt từ.

(2) Luyện đọc và luyện viết thường xuyên: Giáo viên có thể xây dựng các dạng bài tập như bài tập phát hiện (tìm từ sai chính tả và sửa lại cho đúng), bài tập điền khuyết (điền dấu thanh vào chỗ chấm cho phù hợp), bài tập lựa chọn (chọn từ thích hợp trong ngoặc điền vào chỗ trống) ..., yêu cầu HS tự tìm ra và sửa lại. Cách làm như vậy nhiều lần có thể HS sẽ tự ý thức được sai - đúng khi viết sẽ chuẩn chính tả hơn.

a.4. Biện pháp khắc phục lỗi viết hoa

Như đã trình bày ở chương 3, theo kết quả khảo sát, có 518 lượt lỗi viết hoa, thuộc 3 loại lỗi như: (i) Lỗi không viết hoa tên riêng (76,4%), Ở lỗi này, HS mắc chủ yếu không viết hoa cả họ, tên đệm, tên người hoặc không viết hoa bộ phận tên đệm và không viết hoa tên địa danh. (ii) Lỗi không viết hoa đầu câu (22,6%). (iii) Lỗi viết hoa tùy tiện 10,0%). Ba loại lỗi này đều xuất phát từ việc HS chưa nắm được qui tắc chính tả khi nào phải viết hoa và do thói quen khi viết vô tình đã tạo thành lỗi. Do vậy, chúng tôi chỉ đề xuất một số biện pháp để khắc phục lỗi viết hoa nói chung như sau:

(1) Cung cấp cho HS qui tắc viết hoa cơ bản: Viết hoa tên riêng bao gồm tên riêng của người, địa danh, sự kiện lịch sử, tác phẩm nghệ thuật....; Viết hoa chữ cái đầu câu, tất cả các câu; Viết hoa các danh từ chỉ tên tổ chức, cơ quan, trường học, v.v.; Viết hoa tu từ theo dụng ý của người viết; Viết hoa trường hợp từ chỉ phương hướng với tên riêng địa lí, như miền Bắc, miền Nam ...Ngoài ra, cần hướng dẫn HS nắm các quy tắc viết hoa tên các huân chương, giải thưởng, danh hiệu, chức danh, viết hoa những từ ngữ tỏ ý tôn trọng,...

(2) Rèn luyện thường xuyên: Giáo viên thường xuyên cho HS tự tìm ra các lỗi viết hoa thông qua các bài tập cụ thể và yêu cầu các em sửa lại cho đúng. Song song với việc luyện tập này, có thể cho HS học qua sách giáo khoa, bài báo để HS nhận biết được tốt hơn với phương châm “chăm hay không bằng một thấy”.

(3) Giáo viên sửa khi chấm bài: Khi chấm bài của HS, nhất là bài viết chính tả và viết câu, đoạn văn, giáo viên phải dùng bút đỏ gạch chân tất cả những từ viết sai và sửa ngay bên cạnh để HS biết và nhận thấy mình đã viết sai. Đây là việc làm mất rất nhiều thời gian của giáo viên nhưng đối với HS tiểu học, nếu giáo viên không dành thời gian thoả đáng để sửa chính tả, HS sẽ dần hình thành thói quen và sẽ luôn luôn viết sai, khi học lên bậc cao hơn, các em sẽ rất khó sửa lỗi.

Những giải pháp trên có thể áp dụng với tất cả 3 khối lớp, nhưng với HS lớp 1 là năm đầu tiên các em học phổ thông nên khả năng tiếp cận với tất cả các giải pháp trên có thể còn khó. Giáo viên có thể xem xét, cân nhắc vận dụng thêm các giải pháp sau:

- khuyến cáo HS ghi nhớ cách viết của từng từ ngữ cụ thể: Viết đúng chính tả là một quá trình rèn luyện khổ công và lâu dài. Vì vậy, giáo viên cần động viên các em rèn đọc và viết hằng ngày. Trong khi đọc và viết, các em cần ghi nhớ cách viết của từng từ ngữ cụ thể và cần đặt các từ ngữ đó trong văn cảnh cụ thể để hiểu nghĩa của từ.

- Cho HS luyện cách phát âm đúng với cách viết chính tả: Tiếng Việt là chữ ghi âm, phát âm thế nào thì viết như thế. Khi HS phát âm đúng thì sẽ viết đúng. Chính tả là cách viết chữ được coi là đúng, là chuẩn (Hoàng Phê, 2006, tr. 163). Khi luyện phát âm, HS cần phải phát âm rõ tiếng, đúng chuẩn, phân biệt được các thanh điệu như thanh sắc và nặng, phân biệt được các âm đầu v/b, đ/l mà HS dân tộc Thái hay bị nhầm lẫn.

- Tăng cường các bài tập chính tả cho HS: Giáo viên cần cho HS thực hiện các dạng bài tập chính tả khác nhau, đặc biệt là các dạng bài sửa lỗi (cho các từ, ngữ, câu có chứa những từ viết sai phụ âm đầu, sai phần vần, sai dấu thanh hoặc không viết hoa và yêu cầu HS tìm từ viết sai và sửa lại cho đúng). Cách làm này được một số giáo viên đã áp dụng cho là rất hiệu quả nhưng hơi mất thời gian, đòi hỏi giáo

viên và HS phải có sự kiên trì. Sau mỗi bài tập, các em rút ra được quy tắc chính tả để ghi nhớ.

b. Giải pháp về lỗi dùng từ

Không giống như lỗi về chính tả, lỗi dùng từ không thể xây dựng thành các mẹo cụ thể, ở đây chúng tôi chỉ có thể đưa ra hướng khắc phục mang tính chất chung nhất.

b.1. Biện pháp khắc phục lỗi về khả năng kết hợp của từ

HS thường mắc các lỗi không biết cách kết hợp các từ theo đúng quan hệ ngữ pháp hay phù hợp về nghĩa.

Để khắc phục được lỗi này, chúng ta nên phân biệt được các danh từ, động từ, tính từ để lẫn lộn bằng cách dùng các kết hợp với các từ đứng trước hoặc sau nó như sau:

(1) Danh từ: Có khả năng kết hợp với các phụ từ đứng trước nó như:

- Các từ chỉ lượng hoặc số lượng: *một, hai, ba, ..., những, mỗi, các, ...* (*một chiến sĩ, hai học sinh, ... những tình cảm...*)

- Các từ chỉ đơn vị: *con, cái, hàng, rặng, dãy, chiếc, mẩu, miếng, ngôi, bức, ...* (*con gà, cái bàn, hàng dừa, rặng cây, ...*)

- Danh từ kết hợp được với các phụ từ đứng sau nó là những từ chỉ định: *này, kia, ấy, đó, ...* (*trận đấu này, máy tính kia, ...*)

(2) Động từ: Có khả năng kết hợp với phụ từ đứng trước nó như:

- Từ chỉ mệnh lệnh hoặc từ mang ý nghĩa phủ định, khẳng định như: *hãy, đừng, chớ, ...*, ở phía trước (*hãy nhớ, đừng bán khoán, chớ hỏi hỏi, ...*)

- Từ chỉ thời thể: *đã, sẽ, đang, sắp, ...* (*đã học, sẽ đi, ...*)

- Có khả năng kết hợp với phụ từ đứng sau nó là các từ chỉ sự hoàn thành hoặc từ để hỏi như: *rồi, xong, ..., chưa, không, chứ, ...* (*làm rồi, viết xong, ..., ăn chưa, đi chứ, ...*)

(3) Tính từ: Có khả năng kết hợp trước hoặc sau nó là các từ chỉ mức độ như: *rất, hơi, lắm, quá, cực kì, vô cùng, ...* (*rất tốt, hơi dài, đẹp lắm, quá khó, cực kì hay, thom vô cùng, ...*)

b.2. Biện pháp khắc phục lỗi do dùng sai nghĩa của từ

Qua khảo sát, luận án ghi nhận đa số các loại lỗi từ vựng đều liên quan đến lỗi về nghĩa của từ. Đối với HS DT Thái ở Điện Biên Đông các em sử dụng sai nghĩa của từ khá nhiều. Đây là việc dùng từ sai hoàn toàn về nghĩa hoặc không đúng sắc thái, không đúng hình thức ngữ âm của từ. Có thể có nhiều nguyên nhân dẫn đến việc mắc lỗi này, nhưng có thể có hai nguyên nhân cơ bản: (1) Do HS không hiểu nghĩa của từ. (2) Do HS lẫn lộn từ gần âm, đồng nghĩa và không nắm rõ sắc thái ý nghĩa của từ.

Để khắc phục được lỗi này, theo chúng tôi nên sử dụng một số biện pháp sau:

(1) Giáo viên thường xuyên rèn cho HS có ý thức tự trau dồi vốn từ bằng cách tra từ điển, đọc sách, báo, đọc tài liệu tham khảo hoặc giao tiếp bằng tiếng Việt thường xuyên ở trường, ở nhà và ở ngoài cộng đồng để tăng cường vốn từ, hiểu được nghĩa từ vựng.

(2) Hướng dẫn HS khi dùng từ cần phải lựa chọn những từ ngữ phù hợp với nội dung, ngữ cảnh giao tiếp.

(3) Khi chấm bài kiểm tra, giáo viên nên gạch chân những từ mà HS dùng sai, yêu cầu các em tự sửa chữa vào bên cạnh để nhớ. Nếu làm nhiều lần như vậy chắc chắn các em sẽ dần nhận ra lỗi của mình và tự sửa.

b.3. Biện pháp khắc phục lỗi do lặp từ, thừa từ

Đây là hiện tượng phổ biến ở bài viết của học sinh. Sở dĩ HS mắc loại lỗi này là do các em chưa có sự cân nhắc, lựa chọn từ ngữ khi viết, “nghĩ gì viết nấy” và quan trọng là HS chưa ý thức được bản thân đã bị tách ra khỏi ngữ cảnh giao tiếp, cần phải khôi phục ngữ cảnh hoàn chỉnh. Mặt khác do vốn từ ngữ của HS còn nghèo nên trong khi viết câu hoặc bài văn, HS sử dụng các yếu tố lặp một cách không có chủ đích thì bị xem là mắc lỗi.

Để giúp HS cải thiện loại lỗi này, theo chúng tôi giáo viên cần phải:

(1) Mở rộng vốn từ cho HS: HS muốn viết được câu văn hay, giàu hình ảnh chắc chắn phải có vốn từ đa dạng, phong phú. Một trong những cách để có nhiều vốn từ, HS phải đọc nhiều tài liệu tham khảo như sách, báo, ..v.v.

(2) Luyện cho HS thói quen đọc lại và chỉnh sửa bài viết sau khi viết xong.

(3) Hướng dẫn HS biết cách sử dụng những từ đồng nghĩa hoặc sử dụng phép thế (ở nội dung này HS THCS mới được học) để viết sẽ tránh được lặp từ. Chẳng hạn, để tránh lặp lại từ "đẹp" nhiều lần, HS có thể sử dụng từ "xinh xắn" v.v.

(4) Khi chấm bài, giáo viên phải dùng bút đỏ chỉ ra từng chỗ sai cụ thể để HS biết và hướng dẫn HS sửa trên chính bài của các em vừa làm. Cách làm này đòi hỏi giáo viên phải tỉ mỉ nhưng rất hiệu quả vì HS sẽ nhớ lâu hơn.

Những giải pháp trên có thể áp dụng cho cả ba khối lớp, nhưng đối với HS lớp 1, lớp 2, các em có vốn từ còn hạn chế nên giáo viên nên cân nhắc vận dụng linh hoạt các giải pháp sao cho phù hợp với nhận thức của từng lứa tuổi, đồng thời có thể cân nhắc thực hiện thêm các giải pháp sau:

- Giải nghĩa của từ để HS mở rộng được vốn từ. Sở dĩ các em viết thừa từ, sai khả năng kết hợp của từ có nhiều nguyên nhân, trong đó có nguyên nhân không hiểu nghĩa của từ.

- Giáo viên thường xuyên cho HS luyện bằng các dạng bài tập như cho một từ ghép không hợp logic hoặc một câu viết sai từ, thừa từ, lặp từ, đảo trật tự, yêu cầu HS tìm ra chỗ sai và tự sửa lại cho đúng.

c. Giải pháp về lỗi viết câu

c.1. Biện pháp khắc phục lỗi sai do thiếu lượng tin

Như đã trình bày ở chương 3, đối với lớp 1, 2, 3 mặc dù chưa được học về ngữ pháp của câu, nhưng giáo viên dạy cho HS khi viết một câu bao giờ cũng phải có kết cấu hoàn chỉnh bao gồm chủ thể và nội dung cần nói (sau này ở lớp cao hơn gọi là chủ ngữ và vị ngữ). Nếu thiếu các yêu cầu này, câu sẽ thiếu lượng tin. Qua khảo sát, luận án ghi nhận có 68,8% HS viết câu sai do thiếu lượng tin. Để khắc phục lỗi này, có thể sử dụng biện pháp sau:

- Nếu câu thiếu chủ thể, giáo viên hướng dẫn HS đặt câu hỏi: Ai?, Con gì?, Cái gì?, Sự việc gì? cho câu văn định viết để tìm chủ thể. Như vậy, HS trả lời được các câu hỏi này, nghĩa là câu văn đó đã có chủ thể.

Ví dụ: Rất yêu mến bác hàng xóm. (mã CSK3 - 14)

Để tìm được chủ thể cho câu này, chúng ta phải đặt câu hỏi: **Ai** rất yêu mến bác hàng xóm? Chắc chắn HS sẽ trả lời ngay: **Em/ gia đình em** rất yêu mến bác hàng xóm. Cách bổ sung này làm cho câu văn hoàn chỉnh cả chủ thể và nội dung thông báo.

- Nếu câu thiếu nội dung thông báo hoặc diễn giải của chủ thể, giáo viên hướng dẫn HS trả lời các câu hỏi như: Là gì? Ai làm gì? Là sao? Ai như thế nào?. HS trả lời được các câu hỏi trên, tức là câu văn đó đã có nội dung thông báo hoặc diễn giải rõ ràng.

Ví dụ: Lò Thị Định. (mã CSK3 - 48)

Cần bổ sung được nội dung cho ví dụ này để thành câu hoàn chỉnh, giáo viên hướng dẫn HS đặt câu hỏi: Lò Thị Định **làm gì**? Chắc chắn HS sẽ trả lời được ngay: *Lò Thị Định làm nghề giáo viên*. Như vậy, câu văn ngắn gọn nhưng đã đầy đủ cả chủ thể và nội dung thông báo.

Các giải pháp này đòi hỏi giáo viên phải có tâm huyết, dành nhiều thời gian để luyện cho HS, luyện nhiều lần tạo cho các em một thói quen trước khi đặt bút viết một câu văn bao giờ cũng đặt ra câu hỏi và tự trả lời để xem câu mình sắp viết ra có đúng hay không.

c.2. Biện pháp khắc phục lỗi về dấu câu

Qua khảo sát, luận án ghi nhận HS mắc lỗi sai về dấu câu ở các trường hợp sau:

- Lỗi do thiếu hoặc đặt dấu phẩy không đúng vị trí: Đây là một lỗi mà HS mắc khá nhiều, do khi viết câu không ngắt ý, không ngăn cách các vế câu bằng dấu phẩy hoặc viết chưa hết ý đã viết dấu phẩy nên người đọc không hiểu được người viết muốn viết gì.

Ví dụ: Chúng tớ nhây, đây thật là vui. (mã CSK2 – 27).

Để khắc phục lỗi này, giáo viên phải hướng dẫn cho HS biết dấu phẩy được đặt ở đâu trong câu. Một câu có thể có một hoặc nhiều dấu phẩy. Dấu phẩy giúp cho việc phân tách các bộ phận đồng chức; tách các bộ phận phụ với chủ thể và nội dung thông báo chính hoặc để tách các vế câu ghép mà sau này các em sẽ được học ở lớp cao hơn.

- Lỗi do thiếu hoặc đặt dấu chấm hết câu không đúng vị trí: Dấu chấm đặt ở cuối câu báo hiệu câu đã kết thúc. Giáo viên nhắc HS viết hết câu phải ghi dấu chấm, không được chấm câu tùy tiện khi câu chưa hoàn chỉnh. Giải pháp này phải được luyện thường xuyên để các em nhớ.

Khi chấm bài của HS, giáo viên cần chữa trực tiếp vào bài để các em nhận thấy lỗi sai của mình và sửa lại, nhắc nhở nhiều lần sẽ tạo cho các em một ý thức tốt, thói quen sử dụng dấu chấm kết thúc khi viết câu văn, đoạn văn.

d. Giải pháp khắc phục lỗi viết đoạn văn

d.1. Biện pháp khắc phục lỗi về liên kết và mạch lạc

Để khắc phục những lỗi này, có thể thực hiện như sau:

(1) Giáo viên phải hướng dẫn HS xây dựng dàn ý trước khi viết (điều này SGK có hướng dẫn) và nhắc HS viết theo dàn ý đã xây dựng.

(2) Giáo viên có thể viết mẫu theo các gợi ý cho trước hoặc sửa lại bài viết của HS làm tốt để đọc cho tất cả lớp nghe coi như đó là bài mẫu.

(3) Hướng dẫn HS tự sửa lại các câu đã viết trong đoạn văn của mình và cho HS học khá hơn giúp đỡ HS yếu dưới sự quản lý của giáo viên. Dành thời gian hợp lý trong các tiết luyện viết để cho HS được luyện nhiều lần sẽ thành quen.

d.2. Biện pháp khắc phục lỗi về hình thức đoạn văn

Để khắc phục lỗi này, có thể thực hiện các nội dung sau:

(1) Hướng dẫn cho HS khi viết 1 đoạn văn bao gồm nhiều câu, câu mở đầu phải lùi vào 1 chữ. Khi kết thúc một câu phải chấm hết câu và viết tiếp không xuống dòng, viết tương tự như vậy cho đến khi kết thúc đoạn văn và trọn một ý theo chủ đề, chủ điểm.

(2) Rèn luyện cho HS thường xuyên về kỹ năng viết cả về nội dung và hình thức của đoạn văn. Làm nhiều lần, HS sẽ có kỹ năng viết tốt hơn.

d.3. Biện pháp khắc phục lỗi về chủ đề

Theo Đỗ Hữu Châu, chủ đề văn bản được coi là *sợi chỉ đỏ*, là hạt nhân ngữ nghĩa xuyên chuỗi các câu tạo thành một mạng lưới. Chủ đề văn bản là hệ quy chiếu

cho toàn bộ các thành tố ở các cấp độ khác nhau trong văn bản như câu, đoạn...[Đỗ Hữu Châu (chủ biên) cùng cộng sự, 1996, tr. 19].

Lỗi về chủ đề (lạc chủ đề) HS dân tộc Thái tiểu học huyện Điện Biên Đông mắc ít hơn các lỗi khác, theo chúng tôi, biện pháp khắc phục lỗi này, giáo viên nên làm như sau:

(1) Trước khi tạo lập đoạn văn, GV phải cho HS phải đọc thật kỹ yêu cầu, chú ý đến những từ khóa (quan trọng) để xác định đúng chủ đề. Có thể xác định chủ đề bằng cách đặt và trả lời câu hỏi: **Bức tranh này có những hình ảnh gì?/yêu cầu tả gì?/yêu cầu kể về ai?...** Đây là bước vô cùng quan trọng, nếu xác định chưa chuẩn xác dẫn đến lạc đề thì toàn bộ nội dung làm sau đó sẽ không có sự logic với chủ đề theo yêu cầu.

(2) Thường xuyên luyện viết các đoạn văn theo nhiều chủ đề khác nhau để nâng cao kỹ năng, giáo viên đọc và nhận xét tỉ mỉ bài viết của HS để các em nhận ra và sửa lại.

(3) Rèn cho HS thường xuyên đọc các bài văn mẫu để tự trau dồi kiến thức và kỹ năng. Hướng dẫn HS tránh viết vội vàng dẫn đến thiếu sót và dễ bị lạc đề, phải soát lại bài viết sau khi viết xong để chỉnh sửa các lỗi sai hoặc thiếu.

4.3.2.2. Những giải pháp căn cứ vào kết quả điều tra ảnh hưởng của những yếu tố ngoài ngôn ngữ

Trong nghiên cứu này, những nhân tố ngoài ngôn ngữ được giả định là có thể ảnh hưởng đến NL viết tiếng Việt của HS đã được luận án đưa vào khảo sát bằng bảng hỏi được phát cho cả HS và phụ huynh (như trình bày ở phần 4.1). Theo đó, những nhân tố được đưa vào khảo sát gồm:

- Những nhân tố liên quan đến HS: giới tính, ngôn ngữ HS dùng để giao tiếp trong gia đình, ngôn ngữ HS dùng để giao tiếp với bạn bè, phân môn tiếng Việt yêu thích, phân môn tiếng Việt khó nhất, ứng xử khi gặp bài khó, tần suất đọc sách/truyện bằng tiếng Việt, tần suất xem TV bằng tiếng Việt.

- Những nhân tố liên quan đến phụ huynh và gia đình nói chung: nghề nghiệp, học vấn, kinh tế gia đình, khu vực cư trú, ngôn ngữ phụ huynh dùng để giao tiếp

trong gia đình (với con cái), tần suất mua sách/truyện tiếng Việt cho con, quan điểm về ngôn ngữ con cần học.

Kết quả khảo sát cho thấy những nhân tố có ảnh hưởng đến NL tiếng Việt nói chung, NL viết tiếng Việt nói riêng của HS (được xác định qua test kiểm định mức khác biệt thống kê theo SPSS) bao gồm:

- Về phía HS: giới tính ($p = 0,023$), hoạt động học tiếng Việt yêu thích ($p = 0,000$), hoạt động học tiếng Việt khó nhất ($p = 0,002$), ứng xử khi gặp bài khó ($p = 0,000$).

- Về phía phụ huynh và gia đình nói chung: nghề nghiệp ($p = 0,000$), học vấn ($p = 0,001$), kinh tế gia đình ($p = 0,000$), ngôn ngữ phụ huynh dùng để giao tiếp trong gia đình/với con cái ($p = 0,000$), tần suất mua sách/truyện tiếng Việt cho con ($p = 0,022$), quan điểm về ngôn ngữ con cần học ($p = 0,011$).

Các nhân tố còn lại có mức đáng kể thống kê không cao, chẳng hạn: ngôn ngữ HS dùng để giao tiếp trong gia đình ($p = 0,499$), ngôn ngữ HS dùng để giao tiếp với bạn bè ($p = 0,898$), tần suất đọc sách/truyện bằng tiếng Việt ($p = 0,734$), tần suất xem TV bằng tiếng Việt ($p = 0,560$)...

Với những kết quả trên đây, chúng tôi thấy có thể đề xuất những giải pháp cụ thể giúp nâng cao phần nào đó NL tiếng Việt của HS. Các giải pháp tập trung vào những nhân tố liên quan đến HS và những nhân tố liên quan đến phụ huynh. Cụ thể:

a. Đối với HS

- Xét theo giới tính: cần chú trọng động viên, hỗ trợ các HS nam nhiều hơn trong học tập.

- Xét theo hoạt động học tiếng Việt yêu thích và hoạt động học tiếng Việt mà HS thường gặp khó khăn: đại đa số các em HS chỉ thích đọc (thụ động tiếp nhận) mà không thích viết (chủ động sản sinh), thậm chí, trên 90% HS thấy viết là một hoạt động mà các em gặp khó khăn nhất. Điều này dẫn đến việc một tỉ lệ cao (trên 40%) HS không đạt CDR về hoạt động học viết (là hoạt động mà các em sợ nhất), số đạt CDR cũng khiêm tốn và số vượt chuẩn thì quá khiêm tốn. Thực tế này đặt ra vấn đề cần bồi dưỡng, rèn luyện, tạo hứng thú cho các em đối với các kỹ năng sản

sinh ngôn ngữ một cách chủ động (nói, viết), có như vậy mới giúp nâng cao được NL viết cho HS. Giải pháp này đặt gánh nặng lên vai giáo viên. Các thầy cô cần suy nghĩ, tìm tòi cách dạy viết hiệu quả. Về điều này, các tiết dạy viết của các lớp từ lớp 1 đến lớp 3 trên kênh *Hành trang số* của Nxb Giáo dục Việt Nam với quy trình dạy viết bài bản, theo hướng tạo hứng thú và phát triển NL sẽ là một kênh tham khảo tốt. Ngoài ra, việc dự giờ, hỏi ý kiến tư vấn của những giáo viên dạy giỏi, có kinh nghiệm để học tập một quy trình dạy viết sáng tạo, hiệu quả, mang lại hứng thú cho HS cũng là một hoạt động đáng lưu tâm và nên làm.

- Xét theo cách ứng xử của HS khi gặp bài khó: điều này luận án cũng đã phân tích khá kỹ trong phần 4.1 vì theo chúng tôi, đây là một câu hỏi điều tra về phẩm chất và NL của HS thông qua quan sát hành vi ứng xử. Kết quả cho thấy số HS “gấp sách lại, bỏ đi chơi” ngay khi gặp bài khó có kết quả đánh giá NL rất yếu, hầu hết không đạt CĐR, còn nhóm thứ ba (cố tự làm) có kết quả học tập khá tốt, hầu hết vượt CĐR. Điều này khiến chúng tôi nghĩ đến những giải pháp nâng cao NL cho các HS thuộc nhóm đầu tiên là bồi dưỡng cho các em tính kiên trì, chịu khó động não hơn, cố gắng đối mặt để giải quyết khó khăn. Đây là một việc khó, thậm chí có thể nói là rất khó và cần có sự phối hợp từ cả phía gia đình và nhà trường. Về phía gia đình, khi các em ứng xử bằng việc gấp sách đi chơi hoặc hỏi người thân thì cố gắng động viên các em tiếp tục suy nghĩ, khích lệ kịp thời khi các em suy nghĩ có kết quả (có thể đúng hoặc sai, không quan trọng, miễn là các em đã kiên nhẫn suy nghĩ). Về phía các thầy cô, khi HS gặp bài khó, có thể làm cho các em nản chí, cần biết cách gợi mở, dẫn dắt để giúp các em tìm ra cách giải quyết. Bên cạnh đó, thầy cô không nên tiếc lời khích lệ, động viên khi các em có được kết quả. Bằng cách ấy, gia đình và nhà trường có thể dần dần từng bước giúp HS rèn luyện để có được những phẩm chất tốt hơn, kiên trì hơn, chịu động não hơn, qua đó dần dần giúp các em nâng cao được NL học tập của mình.

b. Đối với phụ huynh và gia đình nói chung:

- Xét theo nghề nghiệp và học vấn: đây là hai nhân tố ảnh hưởng mạnh đến NL của HS, tuy nhiên, chúng cũng phụ thuộc vào quá nhiều những nhân tố khác nữa như

tư chất, phẩm chất, điều kiện, hoàn cảnh của mỗi phụ huynh. Việc đưa ra giải pháp cải thiện những nhân tố này là rất khó. Vì vậy, luận án tạm thời sẽ không bàn đến.

- Xét theo điều kiện kinh tế gia đình: kết quả ghi nhận những HS thuộc hộ nghèo có kết quả đánh giá NL thấp hơn rất nhiều so với những HS không thuộc hộ nghèo. Vấn đề này đặt ra bài toán là cần nâng cao chất lượng cuộc sống cho cộng đồng DT Thái nói riêng, các DT ít người khác nói chung. Khi người dân thoát nghèo, điều kiện, thời gian học tập của con cái họ sẽ được cải thiện và kết quả học tập của HS cũng theo đó mà được nâng lên. Tuy nhiên, người giải bài toán này là chính quyền các cấp từ Trung ương đến địa phương và thời gian thực hiện cần liên tục và lâu dài.

- Về ngôn ngữ giao tiếp trong gia đình: kết quả cho thấy nếu bố mẹ, anh chị chịu khó dùng tiếng Việt hoặc dùng tiếng Thái kết hợp tiếng Việt với con, em ở nhà thì NL tiếng Việt của HS sẽ cao hơn. Giải pháp là các thành viên trong gia đình DT Thái cần chú trọng đúng mức, chú trọng có ý thức việc này để giúp con em trau dồi tiếng Việt, từ đó giúp nâng cao NL tiếng Việt cho HS.

- Liên quan đến sự quan tâm của phụ huynh, có hai nhân tố có ảnh hưởng mạnh theo kết quả điều tra là sự giúp đỡ trực tiếp (bảo ban, cùng học, hỗ trợ...) và việc thường xuyên mua sách/truyện bằng tiếng Việt cho con. Giải pháp đặt ra là cần nâng cao hơn nữa mức độ quan tâm của phụ huynh với việc học tập của con em mình, dành thời gian cho con em nhiều hơn, lưu ý đúng mức đến việc bổ sung cho con em những tài liệu và phương tiện học tập, khuyến khích con em đọc sách/truyện bằng tiếng Việt để từng bước hỗ trợ con em mình nâng cao kết quả học tập.

- Liên quan đến quan điểm của phụ huynh về ngôn ngữ mà con em họ cần đầu tư học tập, giải pháp là phụ huynh cần có nhận thức đúng về vai trò quyết định của tiếng Việt trong việc giúp con em tiếp thu tri thức ở những bậc học cao hơn, tiến tới chuẩn bị hành trang tốt cho con em trong tương lai. Bên cạnh đó, phụ huynh cũng cần có nhận thức đúng về việc phải giữ gìn, bảo tồn tiếng nói dân tộc mình, truyền

cho con em họ ý thức về cội nguồn, về căn cước dân tộc. Điều này tạo cho HS những phẩm chất tốt để phát triển toàn diện.

Như vậy, trên cơ sở những nhân tố ảnh hưởng mạnh đến kết quả đánh giá NL viết tiếng Việt của HS qua kết quả phân tích định lượng, luận án đã đề xuất những giải pháp cụ thể để khắc phục những điểm tiêu cực và phát huy những điểm tích cực của nhân tố này. Những giải pháp đặt gánh nặng lên vai tất cả các nhóm đối tượng, từ các cấp chính quyền Trung ương đến địa phương, nhà trường (chủ yếu là thầy cô), gia đình (bố mẹ, anh chị) đến cá nhân các em HS. Cần có sự phối hợp đồng thời của tất cả các nhóm và kiên trì, bền bỉ mới có thể thực hiện được tốt các giải pháp đặt ra, từng bước cải thiện NL tiếng Việt nói chung, NL viết tiếng Việt nói riêng cho HS.

Tiểu kết chương 4

Từ kết quả khảo sát NL viết tiếng Việt của HS tiểu học DT Thái ở Điện Biên Đông, qua dữ liệu điều tra bằng bảng hỏi đối với cả HS và phụ huynh, bằng phương pháp phân tích định lượng, chúng tôi đã phân tích những nhân tố ngoài ngôn ngữ ảnh hưởng đến kết quả đánh giá NL này. Kết quả cho phép luận án đưa ra một vài nhận định khái quát sau:

- Một số nhân tố chung ảnh hưởng đến NL viết:

(1) Điều kiện tự nhiên và xã hội là nhân tố ảnh hưởng không nhỏ đến NL viết. Kết quả phân tích cho thấy HS ở xã có tỉ lệ hộ nghèo, cận nghèo còn cao, có vị trí địa lý xa khu vực trung tâm huyện, cơ sở hạ tầng thiếu thốn, thiếu điện lưới, thiếu các dịch vụ xã hội như xã C1 thì kết quả HS chưa đạt chuẩn đầu ra cao hơn các xã còn lại.

(2) Điều kiện về môi trường như đội ngũ giáo viên, đội ngũ cán bộ quản lý và cơ sở vật chất của nhà trường cũng ảnh hưởng đến kết quả CDR của HS. Ghi nhận từ kết quả khảo sát thực tế cho thấy ở đơn vị trường nào có đội ngũ giáo viên có trình độ, chất lượng tốt, cán bộ quản lý không nặng về thành tích, tâm huyết với nghề, quan tâm chỉ đạo đội ngũ làm tốt công tác chuyên môn thì kết quả học tập của HS có xu hướng tỉ lệ thuận. Điều này được khẳng định qua kết quả mà luận án đã chỉ ra như xã C1 với giáo viên chủ yếu trình độ đào tạo có xuất phát điểm thấp (hệ

5+1, 5+3, 9+1..) thì NL của HS cũng thấp. Thêm vào đó, cơ sở vật chất của nhà trường chủ yếu là nhà tạm, do đó ít nhiều có ảnh hưởng đến kết quả của HS, nên tỉ lệ HS chưa đạt CĐR chiếm 57,3% cao hơn nhiều so với xã N1 và M1 là các xã có trình độ của giáo viên và cơ sở vật chất tốt hơn.

- Một số nhân tố cụ thể ảnh hưởng đến NL viết:

Luận án đã tiến hành khảo sát 115 phụ huynh và 115 HS DT Thái các khối lớp 1, 2, 3 ở cả 3 xã với hình thức điều tra bằng bảng hỏi. Kết quả phân tích định lượng cho thấy một số tương quan giữa kết quả đánh giá NL của HS với các đặc điểm xã hội, tâm lý, thái độ của bản thân các HS và phụ huynh của các em rất rõ nét. Cụ thể, nghề nghiệp của bố mẹ, hoàn cảnh gia đình, khu vực cư trú (gần hay xa trung tâm), thái độ và sự lựa chọn ngôn ngữ của HS khi giao tiếp với bạn bè trong trường học, phân môn học HS yêu thích nhất hay khó khăn nhất, sự quan tâm của phụ huynh đối với việc hỗ trợ cho con học tập ở nhà, ngôn ngữ phụ huynh và HS thường giao tiếp ở nhà có ảnh hưởng đáng kể đến kết quả của HS. Những HS được gia đình quan tâm, bố mẹ có trình độ, ngôn ngữ giao tiếp trong gia đình hay với bạn bè, thầy cô bằng tiếng Việt hoặc pha trộn thì tương ứng với tỉ lệ đạt CĐR cao hơn. Kết quả phân tích định lượng ghi nhận rằng giới tính của HS cũng có liên quan nhất định đến kết quả đánh giá NL. Sự khác biệt có ý nghĩa thống kê cho thấy tính khuynh hướng khác biệt giới rất rõ trong kết quả học tập ở các cấp học thấp.

- Cùng với các nhân tố xã hội ảnh hưởng đến NL viết của HS, một trong những ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả chung CĐR của các em là các loại lỗi khi viết như lỗi chính tả, lỗi dùng từ, viết câu, viết đoạn văn.

Trên cơ sở xác định được các nguyên nhân ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp đến kết quả CĐR của HS, luận án đã đưa ra một số giải pháp nhằm nâng cao NL viết tiếng Việt cho HS DT Thái cấp tiểu học tại tỉnh Điện Biên. Các giải pháp đó bao gồm: nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên đảm bảo nguồn nhân lực đạt chuẩn; đầu tư cơ sở hạ tầng đảm bảo đáp ứng yêu cầu tối thiểu để dạy và học theo CTGDPT 2018; chú trọng xây dựng trường học Phổ thông DT bán trú để HS được ra trung tâm xã vừa ở bán trú, vừa học tập sẽ có điều kiện tốt hơn; và phải xây dựng một chính sách ngôn ngữ phù hợp giúp cải thiện khả năng giao tiếp, bảo vệ được

quyền lợi và đảm bảo công bằng xã hội cho cộng đồng DTTS. Song song với đó là những giải pháp cụ thể để khắc phục lỗi ngôn ngữ và những yếu tố ngoài ngôn ngữ. Nếu những giải pháp này được lưu ý thực hiện và thực hiện đồng bộ, chắc chắn, việc nâng cao NL viết tiếng Việt nói riêng, NL tiếng Việt nói chung sẽ đạt kết quả.

KẾT LUẬN

Dựa trên nền tảng lý thuyết về năng lực ngôn ngữ nói chung, NL tiếng Việt và NL viết tiếng Việt nói riêng, trên cơ sở những yêu cầu cần đạt của NL viết tiếng Việt các lớp 1, 2, 3 thuộc CTGDPT 2018, bằng một hệ phương pháp nghiên cứu của Ngôn ngữ học xã hội, luận án đã phác họa một bức tranh tổng thể về năng lực viết tiếng Việt của HS tiểu học DT Thái lớp 1, 2, 3 tại huyện Điện Biên Đông, tỉnh Điện Biên. Luận án cũng bước đầu chỉ ra được một số nhân tố ngôn ngữ và ngoài ngôn ngữ có ảnh hưởng đến NL viết của các em. Những kết quả nghiên cứu cụ thể mà luận án đã đạt được như sau:

1. Trên cơ sở nghiên cứu, tham khảo một số bộ công cụ và khung đánh giá NL tiếng Việt cho học sinh DTTS cấp Tiểu học, dựa vào các yêu cầu cần đạt về NL viết của CTGDPT 2018 đối với các lớp 1, 2, 3, coi đó là những CĐR về NL viết mà HS cần đạt khi kết thúc mỗi lớp, luận án đã xây dựng được 3 bộ công cụ đánh giá dành cho 3 lớp để đo mức độ đáp ứng CĐR của chương trình. Đây là bộ công cụ đánh giá chi tiết theo các NL như kiến thức tiếng Việt; NL viết chính tả, NL viết câu, đoạn văn. Mỗi NL lại gồm nhiều chỉ số NL thành phần tương đương các CĐR được đánh giá bằng điểm số cụ thể theo thang điểm 10 và xếp loại theo 3 mức: *Chưa hoàn thành, hoàn thành, hoàn thành tốt*. Đây là Bộ công cụ đánh giá chi tiết theo đúng CĐR mà giáo viên hoặc các nhà trường có thể sử dụng làm bộ đề kiểm tra, đánh giá HS khi kết thúc năm học. Những CĐR chi tiết của các tiêu chuẩn như kiến thức tiếng Việt, viết chính tả, viết câu/ đoạn văn đã được luận án xây dựng một cách thận trọng sẽ hỗ trợ giáo viên, nhà trường và phòng Giáo dục làm căn cứ để xây dựng ngân hàng đề kiểm tra kết thúc chương trình của từng lớp học.

2. Khảo sát theo 2 nhóm, gồm nhóm nghiên cứu 383 HS DT Thái lớp 1, 2, 3 và nhóm chứng 96 HS người DT Mông, 32 HS người DT Kinh, luận án thu được các kết quả sau:

- Xét theo tổng thể NL viết nói chung, tỉ lệ HS tiểu học DT Thái chưa đạt CĐR của cả 3 yêu cầu tương đối cao, chiếm 33,9%. Như vậy, chỉ có 66,1% HS tiểu học DT Thái ở huyện Điện Biên Đông đạt CĐR đối với NL viết tiếng Việt.

- Xét theo các yêu cầu cần đạt ở các tiêu chuẩn cụ thể thì tỉ lệ HS chưa đạt CDR còn ở mức cao như: Yêu cầu viết câu, đoạn văn còn 63,2%, yêu cầu kiến thức tiếng Việt còn 34,2%, yêu cầu viết chính tả còn 26,6%. Trong 3 yêu cầu này, yêu cầu viết câu/ đoạn văn của HS là đáng báo động nhất.

- Xét theo giới, kết quả khảo sát ghi nhận tỉ lệ HS nữ DT Thái đạt CDR về NL viết tiếng Việt luôn cao hơn HS nam DT Thái.

- Xét theo 3 thành phần DT Kinh, Thái, Mông tham gia khảo sát thì NL viết tiếng Việt của HS DT Mông là yếu nhất. Cụ thể là, HS DT Kinh không có em nào chưa đạt CDR, HS DT Thái còn 33,9% chưa đạt CDR, HS DT Mông còn 40,6% chưa đạt CDR. Như vậy, với cùng một môi trường học tập, cùng chương trình, SGK giống nhau nhưng NL viết tiếng Việt của HS DT Thái yếu hơn HS DT Kinh khá nhiều và chỉ khả quan hơn HS DT Mông chút ít. Tỉ lệ HS chưa đạt CDR kể cả DT Thái và DT Mông đều giảm dần, lớp trên thấp hơn lớp dưới. Kết quả này là cơ sở quan trọng để các nhà sư phạm và hoạch định chính sách có những chiến lược giảng dạy và chính sách phù hợp với thực tế.

3. Luận án cũng đã chỉ ra một số yếu tố ảnh hưởng đến kết quả chung về NL viết của HS, trong đó có các yếu tố ngôn ngữ và các yếu tố ngoài ngôn ngữ. Các yếu tố ngôn ngữ được tìm thấy chủ yếu là các loại lỗi khi HS viết như lỗi chính tả, lỗi dùng từ, lỗi viết câu, viết đoạn văn. Khi viết chính tả, đặc biệt các em HS DT Thái nhầm lẫn các cặp phụ âm đ -l, b - v khá phổ biến mà học sinh các DT Kinh, Mông không nhầm lẫn 2 cặp phụ âm này. Lỗi dùng từ HS viết sai nhiều nhất là lỗi dùng sai khả năng kết hợp của từ. Lỗi viết câu thì chủ yếu là lỗi thiếu lượng thông tin. Lỗi viết đoạn chủ yếu là các lỗi về liên kết và mạch lạc. Kết quả này là những gợi ý tốt để giáo viên trực tiếp đứng lớp có sự chuẩn bị các phương án giúp HS khắc phục.

4. Kết quả nghiên cứu thu được cũng cho thấy rằng có một số nhân tố ngoài ngôn ngữ đã ảnh hưởng đến NL viết tiếng Việt của học sinh, đó là:

- Điều kiện tự nhiên và xã hội là nhân tố ảnh hưởng không nhỏ đến NL tiếng Việt nói chung, NL viết tiếng Việt nói riêng. Ba xã được luận án lựa chọn khảo sát đều có đa thành phần DT sống đan xen, với đặc điểm vị trí địa lý không giống nhau.

Kết quả phân tích cho thấy HS ở xã có tỉ lệ hộ nghèo, cận nghèo còn cao, cơ sở hạ tầng thiếu thốn, thiếu điện lưới, thiếu các dịch vụ xã hội thì kết quả học sinh chưa đạt CĐR có phần cao hơn xã còn lại.

- Điều kiện học tập như đội ngũ giáo viên, đội ngũ cán bộ quản lý và cơ sở vật chất của nhà trường cũng ảnh hưởng đến kết quả CĐR của học sinh. Kết quả cho thấy ở đơn vị trường nào đội ngũ giáo viên có trình độ chuyên môn tốt, cán bộ quản lý được phòng giáo dục đánh giá xếp loại hàng năm hoàn thành tốt nhiệm vụ trở lên, luôn tâm huyết với nghề, quan tâm chỉ đạo đội ngũ làm tốt công tác chuyên môn thì kết quả học tập của học sinh có xu hướng tốt hơn.

- Nghề nghiệp của bố mẹ; hoàn cảnh gia đình; khu vực cư trú (gần hay xa trung tâm); thái độ và sự lựa chọn ngôn ngữ của HS khi giao tiếp với bạn bè trong trường học; hoạt động học mà HS yêu thích nhất hay khó khăn nhất; sự quan tâm của phụ huynh đối với việc hỗ trợ cho con học tập ở nhà; ngôn ngữ phụ huynh và HS thường giao tiếp ở nhà có ảnh hưởng đáng kể đến kết quả của HS. Những HS được gia đình quan tâm, bố mẹ có trình độ, ngôn ngữ giao tiếp trong gia đình hay với bạn bè, thầy cô bằng tiếng Việt hoặc pha trộn thì tương ứng với tỉ lệ đạt CĐR cao hơn. Tất cả các tương quan vừa nêu đều có mức đáng kể thống kê rất cao, test Chi bình phương giao động từ 0,02 đến 0,000, trong đó giá trị 0,000 chiếm tỉ lệ rất lớn.

5. Để nâng cao NL viết tiếng Việt cho HS DT Thái cấp tiểu học tại tỉnh Điện Biên, luận án đã mạnh dạn đề xuất một số giải pháp mang tính định hướng chung như: nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên cả về trình độ chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm, đầu tư cơ sở hạ tầng đảm bảo yêu cầu tối thiểu theo qui định của CTGDPT 2018, chú trọng xây dựng trường học Phổ thông DT bán trú để HS có cơ hội và môi trường sống, học tập tốt hơn, tiếp cận với tiếng Việt nhiều hơn, và xây dựng chính sách ngôn ngữ cho phù hợp với vùng miền. Bên cạnh đó là một số giải pháp cụ thể như khắc phục lỗi chính tả, lỗi dùng từ, lỗi viết câu, lỗi viết đoạn văn cũng được đề xuất vì chính những lỗi này đã ảnh hưởng không nhỏ đến kết quả đầu ra của HS.

Các giải pháp cần khắc phục mà luận án đã chỉ ra, hi vọng sẽ giúp giáo viên, nhà quản lý giáo dục có cái nhìn toàn diện hơn về bức tranh giáo dục vùng đồng bào DTTS Tây Bắc để có những định hướng mới cả về chương trình, sách giáo khoa, mô hình trường học (trường bán trú và nội trú) đến phương pháp giảng dạy ..v..v sao cho phù hợp với vùng miền.

6. Những hạn chế của nghiên cứu và định hướng tương lai

- Đề tài mặc dù có phạm vi nghiên cứu là NL viết tiếng Việt của HS DT Thái cấp tiểu học tại Điện Biên (trường hợp huyện Điện Biên Đông), nhưng luận án mới chỉ tập trung khảo sát và phân tích kết quả khảo sát đối với HS lớp 1, 2, 3 của 3 xã mà chưa khảo sát được tất cả HS DT Thái cấp tiểu học từ lớp 1 đến lớp 5 của huyện. Lí do là vì thời điểm khảo sát (năm học 2022 – 2023), CTGDPT 2018 và SGK mới mới triển khai đến lớp 3.

- Kết quả khảo sát mới chỉ thực hiện trên 1 bộ công cụ như là một bài kiểm tra Tiếng Việt vào cuối năm học nên việc đánh giá mới chỉ là đánh giá thời điểm, chưa có kết quả đánh giá quá trình, vì vậy, kết quả có thể chưa phản ánh thực sự chính xác NL viết của HS. Tuy vậy, chúng tôi vẫn hi vọng kết quả này cũng đã cung cấp một cái nhìn toàn cảnh về NL viết của các em.

- Luận án mới chỉ tập trung vào đánh giá định lượng (điểm số), mà chưa có nghiên cứu định tính (quan sát, phỏng vấn sâu).

- Do hạn chế về thời gian, tác giả luận án chưa thể hỏi được 100% số HS và phụ huynh thuộc nhóm nghiên cứu, mới chỉ dừng lại ở con số 115 HS được lựa chọn ngẫu nhiên trong số 383 HS thuộc nhóm chứng và tương ứng là 115 phụ huynh để làm rõ các nhân tố ngoài ngôn ngữ đã ảnh hưởng đến NL viết tiếng Việt của HS như thế nào.

- Do tập trung nghiên cứu NL viết, một NL mà những chỉ báo ban đầu cho thấy HS gặp nhiều vấn đề nhất mà luận án chưa khảo sát được các NL còn lại như NL đọc, NL nói và nghe. Đây cũng là những NL thành phần quan trọng cấu thành NL tiếng Việt nói chung của HS.

Với những hạn chế vừa nêu, trong tương lai, nếu điều kiện cho phép, chúng tôi mong muốn được nghiên cứu những NL thành phần còn lại để hoàn thiện bức tranh về NL tiếng Việt của HS tiểu học DT Thái ở Điện Biên. Bên cạnh đó, việc khảo sát tổng thể NL tiếng Việt của HS các DT trên địa bàn huyện, tỉnh và có cái nhìn so sánh để xem xét mức độ NL ở HS từng DT, từ đó có chính sách, giải pháp phù hợp giúp HS mỗi DT nâng cao NL tiếng Việt để tiếp cận dễ dàng hơn với CTGDPT 2018 và SGK mới là một việc làm cần thiết.

**DANH MỤC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC
CỦA TÁC GIẢ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN**

1. Nguyen Van Tang (2021), “Some characteristics of the language situation of the ethnic Thai community in Dien Bien Dong district - Dien Bien province”, *The First International conference on the issues of social sciences and humanities*, University of social sciences and humanities – Vietnam national university Hanoi, ISBN 978-604-9962-20-2, pp. 2019 – 2037.
2. Nguyễn Văn Tăng (2022), “Tình hình sử dụng tiếng mẹ đẻ và tiếng Việt của người Thái là nữ giới ở xã Mường Luân, huyện Điện Biên Đông”, *Tạp chí Ngôn ngữ và Đời sống* (10) -2022, ISSN 0868-3409, tr 112-120.
3. Nguyen Van Tang (2024), “Developing asesment tools and surverys on the writing skills of grade 1 ethnic Thai students in Dien Bie Dong district, Dien Bien province, Viet Nam”, *Second International conference on the issues of social sciences and humanities*, University of social sciences and humanities – Vietnam national university Hanoi, ISBN 978-604-43-1656-7, pp. 803 - 820.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Bùi Thị Ngọc Anh (2020), *Khảo sát năng lực giao tiếp của học sinh tiểu học và một số nhân tố tác động (Trường hợp học sinh tiểu học tại Thanh Hóa)*, Đề tài Khoa học cấp Bộ, Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam (đã nghiệm thu).
2. Nguyễn Thị Vân Anh (2014), *Những lỗi chính tả thường gặp ở học sinh tiểu học - Thực trạng và giải pháp khắc phục*, Luận văn Thạc sĩ Giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
3. Diệp Quang Ban (2002), *Giao tiếp văn bản mạch lạc liên kết đoạn văn*, NXB Khoa học xã hội, Hà Nội.
4. Phạm Đăng Bình (2003), *Lý thuyết phân tích lỗi: Nhìn dưới góc độ giao thoa ngôn ngữ – văn hóa & một số ứng dụng trong việc dạy và học tiếng nước ngoài*, NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
5. Bernd Meier - Nguyễn Văn Cường (2019), *Lí luận dạy học hiện đại - Cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
6. Hoàng Hòa Bình (2012), “Năng lực và cấu trúc của năng lực”, *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh* (6), tr. 4-7.
7. Hoàng Hòa Bình (2015), “Năng lực và đánh giá theo năng lực”, *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh* (6), tr. 71.
8. Nguyễn Thị Thanh Bình (2017), "Đánh giá năng lực viết chữ cái, từ và câu của học sinh tiểu học tại Thành phố Hồ Chí Minh", *Tạp chí Giáo dục* (6), tr.30-32.
9. Lê Văn Canh (2010), "Noam Chomsky và Michael Halliday", *Tạp chí Ngôn ngữ & Đời sống* (12), tr. 182.
10. Đỗ Hữu Châu (chủ biên), Nguyễn Thị Ngọc Diệu (1996), *Giản yếu về ngữ pháp văn bản*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
11. Hoàng Thị Châu (2004), *Phương ngữ học tiếng Việt*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

12. Nguyễn Linh Chi (2009), *Lỗi ngôn ngữ của người nước ngoài học tiếng Việt*, Luận án Tiến sĩ Ngôn ngữ học, Viện ngôn ngữ học.
13. Trần Trí Dõi (2003), *Thực trạng giáo dục ngôn ngữ ở vùng dân tộc miền núi ba tỉnh phía Bắc Việt Nam – Những kiến nghị và giải pháp*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
14. Trần Trí Dõi - Nguyễn Văn Lộc (2006), *Thực trạng sử dụng ngôn ngữ của một số dân tộc thiểu số và vấn đề đặt ra cho giáo dục ngôn ngữ trong nhà trường ở Việt Bắc*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
15. Trần Trí Dõi (2008), "Về một vài đặc điểm trong hoạt động giáo dục song ngữ ở vùng DTTS của Việt Nam", *Tạp chí Ngôn ngữ & đời sống* (12), tr. 28-32.
16. Trần Trí Dõi (2016), "Mù chữ và vấn đề nguồn lực dân tộc thiểu số: kết quả khảo sát ở tỉnh Điện Biên", *Tạp chí Ngôn ngữ & đời sống* (4), tr. 1-8.
17. Nguyễn Thị Thu Dung (2016), "Một vài đặc điểm về cảnh huống ngôn ngữ ở huyện Mường Chà - tỉnh Điện Biên", *Tạp chí Ngôn ngữ*, (3), tr. 66-80.
18. Nguyễn Thị Thu Dung (2016), *Nghiên cứu trạng thái đa ngữ tại huyện Mường Chà - tỉnh Điện Biên*, Luận án tiến sĩ Ngôn ngữ học, Trường Đại học Đại học Khoa học, Xã hội và Nhân văn Hà Nội.
19. F. de. Saussure (1973), *Giáo trình ngôn ngữ học đại cương*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
20. Đinh Thị Huyền Trang (2015), *Lỗi chính tả tiếng Việt của học sinh dân tộc Thái, dân tộc Mông tại trường THCS Tô Hiệu huyện Mai Sơn, tỉnh Sơn La*, Luận văn thạc sĩ khoa học Ngữ văn, Trường Đại học Tây Bắc.
21. Phạm Thu Hà (2017), "Chính sách giáo dục tiếng Anh ở Thái Lan qua các thời kì", *Tạp chí Ngôn ngữ & Đời sống* (2), tr. 75-79.
22. Nguyễn Thị Hải (2016), "Một số biện pháp giúp học sinh tiểu học vùng dân tộc và miền núi nâng cao năng lực viết đúng chính tả", *Tạp chí Khoa học giáo dục*, (132), tr. 112-115.
23. Nguyễn Văn Hiệu (1997), "Thực trạng song ngữ Phù Lá – Việt ở Nậm Rĩa (Lào Cai)", *Tạp chí Ngữ học trẻ* (5), tr. 121-125.

24. Trần Thị Kim Hoa (2010), *Khảo sát lỗi chính tả và dùng từ tiếng Việt của học sinh Tày, Nùng trường phổ thông vùng Việt Bắc*, Luận văn Thạc sĩ Ngôn ngữ học, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên.
25. Nguyễn Chí Hòa, Vũ Đức Nghiệu (2015), *Bộ tiêu chuẩn đánh giá năng lực tiếng Việt của học viên quốc tế*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
26. Bùi Mạnh Hùng (Tổng Chủ biên), *Tiếng Việt 3, Tập 1, 2*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
27. Bùi Mạnh Hùng (Tổng Chủ biên) (2021), *Tiếng Việt 1, Tập 1, 2*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
28. Bùi Mạnh Hùng (Tổng Chủ biên) (2022), *Tiếng Việt 2, Tập 1, 2*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
29. Nguyễn Mai Hương (2013), "Nâng cao năng lực tiếng Anh cho sinh viên Viện Đại học Mở Hà nội nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra theo khung tham chiếu Châu âu", *Tạp chí Ngôn ngữ & Đời sống* (9), tr. 5 -11.
30. Vũ Thị Thanh Hương (2006), "Từ khái niệm năng lực giao tiếp đến vấn đề dạy và học tiếng Việt trong nhà trường phổ thông ở Việt Nam hiện nay", *Tạp chí Ngôn ngữ* (4), tr.1-12.
31. Vũ Thị Thanh Hương (2011), "Tình hình dạy - học và sử dụng tiếng Việt trong trường phổ thông vùng DTTS ở Việt Nam", *Tạp chí Ngôn ngữ* (9), tr. 27-43.
32. Vũ Thị Thanh Hương (2013), "Năng lực ngoại ngữ và thái độ của học sinh, sinh viên đối với việc dạy-học ngoại ngữ trong nhà trường", *Tạp chí Ngôn ngữ* (5), tr. 21-29.
33. Nguyễn Văn Khang (1999), *Ngôn ngữ học xã hội – Những vấn đề cơ bản*, NXB Khoa học xã hội, Hà Nội.
34. Nguyễn Văn Khang (2014), "Nhìn lại chính sách ngôn ngữ của Đảng và Nhà nước Việt Nam về tiếng Việt và những vấn đề đặt ra đối với tiếng Việt hiện nay", *Tạp chí Ngôn ngữ & đời sống* (1), tr. 2-8.
35. Nguyễn Văn Khang (2014), *Ngôn ngữ học xã hội*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

36. Nguyễn Văn Khang (2023), *Ngôn ngữ sử dụng ở vùng dân tộc thiểu số Việt Nam*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
37. Lê Ngọc Tường Khanh (2015), "Định hướng đánh giá năng lực viết của học sinh tiểu học", *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh* (6), tr. 177- 185.
38. Lê Ngọc Tường Khanh (2020), *Dạy học viết văn bản cho học sinh tiểu học theo định hướng phát triển năng lực*, Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục, Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội.
39. Trần Kiều (2005), *Đổi mới kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh ở nhà trường phổ thông*, Đề tài NCKH cấp Bộ, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
40. Kimmo Kosonen (2004), "Vai trò của ngôn ngữ trong học tập: nghiên cứu quốc tế nói về vấn đề này như thế nào?", *Kỷ yếu Hội nghị quốc gia: Chính sách, chiến lược sử dụng và dạy học tiếng dân tộc, tiếng Việt cho các DTTS*, Hà Nội.
41. Trịnh Cẩm Lan (2006), *Thái độ ngôn ngữ trong giao tiếp đa phương ngữ ở Việt Nam* (Nghiên cứu trường hợp cộng đồng Nghệ Tĩnh tại Hà Nội), In trong sách: *Những vấn đề ngôn ngữ học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, tr. 129-156.
42. Hồ Lê - Lê Trung Hoa (1990), *Sửa lỗi ngữ pháp*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
43. Lê Thị Hoài Linh (2010), *Thực trạng lỗi chính tả của học sinh tiểu học huyện Lang Chánh, tỉnh Thanh Hóa*, Luận văn thạc sĩ Ngôn ngữ, Trường Đại học Vinh.
44. Bùi Thị Luyến (2018), "Phát triển năng lực sử dụng tiếng Việt cho học sinh Khơ me cấp Trung học cơ sở trên địa bàn tỉnh Trà Vinh – Tính cấp thiết, thực trạng và giải pháp", *Tạp chí Giáo dục*, 425 (Kì 1 - 3/2018), tr. 27-32.
45. Hồ Xuân Mai (2013), "Năng lực song ngữ của học sinh Khmer (Khảo sát ở tỉnh Sóc Trăng và Trà Vinh)", *Tạp chí Khoa học Xã hội, Nhân văn và Giáo dục*, (2), tr. 59-66.
46. Hồ Xuân Mai (2019), "Tình hình sử dụng tiếng Việt của học sinh lớp 5 người Stiêng (tỉnh Bình Phước) hiện nay", *Tạp chí Ngôn ngữ và Đời sống* (7), tr. 100-104.

47. Mai Văn Mô (2002), *Giáo dục tiếng Việt trong hệ thống giáo dục song ngữ cho người DTTS trên địa bàn Đak Lak – Từ góc nhìn thực tiễn*, Luận văn Thạc sĩ Ngôn ngữ học, Trường Đại học Khoa học, Xã hội và Nhân văn Hà Nội, Hà Nội.
48. Lê Phương Nga (chủ biên) (2015), *Phương pháp dạy học tiếng Việt ở tiểu học*, NXB Đại học Sư phạm.
49. Lê Phương Nga (2013), “Đảm bảo mục tiêu phát triển năng lực giao tiếp cho học sinh trong quá trình dạy học các tri thức tiếng Việt ở trường Tiểu học”, *Tạp chí Khoa học*, Trường ĐH Sư Phạm Hà Nội, Tập 58 (1), tr.3-12.
50. Nguyễn Thị Thanh Nga (2020), *Năng lực tiếng Pháp của học sinh THPT dưới tác động của một số nhân tố xã hội*, Luận án tiến sĩ Ngôn ngữ học, Học viện Khoa học xã hội, Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam.
51. Dư Ngọc Ngân (2016), “Dạy ngữ pháp trong ngữ cảnh (Liên hệ với việc dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ)”, *Tạp chí Ngôn ngữ & Đời sống* (12), tr. 6-12.
52. Hoàng Trần Nghịch, Tông Kim Ân, (1989), *Từ điển Thái Việt*, Viện Ngôn ngữ học.
53. Phan Ngọc (1984), *Chữa lỗi chính tả cho học sinh Hà Nội*, NXB Giáo dục.
54. Đinh Thị Như (2019), *Lỗi chính tả và dùng từ tiếng Việt của học sinh Jrai bậc Trung học phổ thông tỉnh Gia Lai*, Luận văn thạc sĩ Ngôn ngữ, Trường Đại học Quy Nhơn.
55. Nguyễn Quang Ninh (1993), *Hệ thống bài tập rèn luyện kỹ năng xây dựng đoạn văn nghị luận cho học sinh Trung học Phổ thông*, Luận án Phó tiến sĩ Khoa học Sư phạm, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
56. Nguyễn Đỗ Tiểu Long Nữ (2012), *Ảnh hưởng của ngôn ngữ nói đối với ngôn ngữ viết tiếng Việt (qua khảo sát bài làm văn của học sinh Trung học cơ sở tại Thành phố Hồ Chí Minh)*, Luận văn thạc sĩ Ngôn ngữ, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
57. Hồ Trần Ngọc Oanh (2019), "Xây dựng thang đo đánh giá năng lực từ vựng tiếng Việt cho học sinh người dân tộc thiểu số", *Tạp chí Khoa học giáo dục*, Tập 64 (7), tr. 12-24.

58. Hồ Trần Ngọc Oanh (2020), "Xây dựng thang đo đánh giá năng lực ngữ pháp tiếng Việt cho học sinh người dân tộc thiểu số", *Tạp chí Khoa học Xã hội, Nhân văn và Giáo dục*, Tập 10, tr. 143-151.
59. Hoàng Phê (1992), *Từ điển tiếng Việt*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
60. Nguyễn Khắc Phi (Tổng Chủ biên) (2011), *Ngữ văn 6*, tập 1, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
61. Nguyễn Quang (2016), "Từ năng lực ngôn ngữ đến năng lực liên văn hoá", *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội*, Tập 32 (3), tr. 1-9.
62. Hoàng Quốc (2015), *Cánh hướng song ngữ Việt-Hoa tại đồng bằng sông Cửu Long*, NXB Khoa học xã hội, Hà Nội.
63. Đỗ Bá Quý (2005), "Năng lực giao tiếp và phát triển năng lực giao tiếp trong giảng dạy ngoại ngữ", *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội* (2), tr. 125- 130.
64. Đỗ Bá Quý (2009), "Vai trò của kiến thức đầu vào trong phát triển năng lực giao tiếp ngoại ngữ", *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội* (3), tr. 140-145.
65. Ngô Thị Thanh Quý, Nguyễn Chí Hòa, Nguyễn Thị Thu Thủy, Trần Thị Ngọc Anh (2018), *Nâng cao năng lực sử dụng tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số cấp tiểu học vùng Tây Bắc*, NXB Đại học Thái Nguyên.
66. Ngô Thị Thanh Quý (2018), *Nghiên cứu phát triển, chuyển giao bộ tiêu chuẩn và phần mềm đánh giá năng lực sử dụng ngôn ngữ tiếng Việt để hỗ trợ dạy - học tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số cấp tiểu học vùng Tây Bắc*, Đề tài cấp Nhà nước (bản điện tử).
67. Nguyễn Văn Tăng (2016), *Lỗi chính tả tiếng Việt của học sinh dân tộc Thái tại huyện Điện Biên Đông, tỉnh Điện Biên*, Luận văn thạc sĩ Ngôn ngữ, Đại học Tây Bắc.
68. Nguyễn Thị Tâm (2022), *Năng lực viết tiếng Việt của học sinh trường THPT Tô Hiệu, tỉnh Sơn La*, Luận văn thạc sĩ Khoa học học Ngữ văn, Đại học Tây Bắc.
69. Hà Thị Mai Thanh (2021), *Phát triển năng lực tiếng Việt cho sinh viên dân tộc thiểu số tại các cơ sở giáo dục đại học khu vực Tây Bắc*, Báo cáo Tổng kết Đề tài nghiên cứu cấp Bộ (đã nghiệm thu).

70. Phùng Thị Thanh (2007), *Phân tích đối chiếu hệ thống ngữ âm - âm vị học tiếng Việt với tiếng Hmông và các lỗi phát âm tiếng Việt của học sinh Hmông*, Luận án Tiến sĩ Ngữ văn, Viện Ngôn ngữ học.
71. Trần Chiến Thắng (2016), *Lỗi chính tả tiếng Việt của học sinh dân tộc Thái, Mông tại trường THPT Chiềng Khương, huyện Sông Mã, tỉnh Sơn La*, Luận văn thạc sĩ Khoa học học Ngữ văn, Đại học Tây Bắc.
72. Đoàn Thiện Thuật (1999), *Ngữ âm tiếng Việt*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội
73. Đỗ Ngọc Thống (chủ biên), Đỗ Xuân Thảo, Phan Thị Hồ Điệp (2019), *Hướng dẫn dạy học môn Tiếng Việt theo Chương trình giáo dục phổ thông mới*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội.
74. Phan Thái Bích Thủy (2014), *Năng lực tiếng Việt của Học sinh dân tộc Chăm huyện An Phú tỉnh An Giang*, Luận văn thạc sĩ Ngôn ngữ học, Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
75. Nguyễn Thị Thu Thủy (2017), "Thực trạng năng lực viết của học sinh DTTS cấp tiểu học khu vực Tây Bắc", *Tạp chí Ngôn ngữ và Đời sống* (7), tr. 25-30.
76. Nguyễn Đức Tồn - Vũ Thị Sao Chi (2022), *Giáo dục ngôn ngữ ở vùng dân tộc thiểu số Việt Nam - Từ lý thuyết và thực tiễn đến cơ chế chính sách*, NXB Khoa học xã hội.
77. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Phương pháp dạy học tiếng Việt cho học sinh dân tộc*, Tài liệu bồi dưỡng giáo viên, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
78. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2010), *Công văn số 8773/BGDĐT-GDTrH, ngày 30/12/2010 về việc hướng dẫn biên soạn đề kiểm tra*.
79. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), *Tài liệu tập huấn dạy học theo mô hình trường học mới Việt Nam*, Hà Nội.
80. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016), *Tài liệu tập huấn Dạy học đảm bảo chất lượng môn Toán - Tiếng Việt lớp 1, 2, 3, 4, 5*.
81. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 về việc đánh giá, xếp loại học sinh tiểu học*.

82. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04/9/2020 về Ban hành quy định đánh giá học sinh tiểu học.*
83. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Chương trình giáo dục phổ thông 2018.*
84. Bộ giáo dục và Đào tạo, *Tài liệu hướng dẫn ra đề kiểm tra ở tiểu học theo Thông tư 2/2016/TT-BGD-ĐT.*
85. Bộ Nội vụ (2011), *Thông tư 01 ngày 19/01/2011/TT – BNV Hướng dẫn thể thức và kỹ thuật trình bày văn bản hành chính.*
86. Bộ Nội vụ (2011), *Thông tư số 01/2011/TT-BNV (phụ lục VI) qui định viết hoa trong văn bản hành chính.*
87. Chính phủ, *Nghị định 20/2014/NĐ-CP ngày 24/3/2014 về Phổ cập giáo dục, xóa mù chữ.*
88. Chính phủ, *Nghị định 30 ngày 05/3/2020 về Công tác văn thư.*
89. Cục Thống kê tỉnh Điện Biên, *Báo cáo Tổng điều tra dân số và nhà ở năm 2019.*
90. Dự án Phát triển giáo viên tiểu học (2008), *Phương pháp dạy tiếng Việt cho học sinh dân tộc bậc tiểu học.*
91. Ngân hàng thế giới (2020), *Dự án hỗ trợ đổi mới giáo dục phổ thông, Tài liệu bồi dưỡng kiểm tra, đánh giá học sinh tiểu học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực, Mô đun 3.1, môn Tiếng Việt.*
92. Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Điện Biên Đông, *Báo cáo Tổng kết các năm học 2020 - 2021, 2021 - 2022, 2022 -2023.*
93. Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Điện Biên, *Báo cáo Tổng kết các năm học 2020 - 2021, 2021 - 2022.*
94. Sở Giáo dục và Đào tạo, *Báo cáo tổng kết Đề án dạy tiếng Thái, tiếng Mông cho học sinh tiểu học và THCS tỉnh Điện Biên, giai đoạn 2010-2015, định hướng đến 2020.*
95. Sở Nội vụ tỉnh Điện Biên (2010), *Tài liệu dạy tiếng dân tộc Thái (lưu hành nội bộ).*
96. Trung tâm Y tế huyện Điện Biên Đông, *Báo cáo công tác Y tế, Dân số - Kế hoạch hóa gia đình năm 2023.*

97. Ủy ban nhân dân tỉnh Điện Biên, Quyết định số 895/QĐ-UBND ngày 8/9/2011 về việc phê duyệt đề án dạy tiếng Thái, tiếng Mông cho học sinh tiểu học, Trung học cơ sở giai đoạn 2010 - 2015, định hướng đến năm 2020.
98. Ủy ban nhân dân huyện Điện Biên Đông, Báo cáo kinh tế - xã hội, Báo cáo rà soát hộ nghèo năm 2019, 2020, 2021, 2022.
99. Ủy ban nhân dân huyện Điện Biên Đông, Báo cáo kết quả phổ cập và xóa mù chữ các năm 2020, 2021, 2022.
100. Viện Ngôn ngữ học (2002), *Cảnh huống và chính sách ngôn ngữ ở Việt Nam*, NXB Khoa học xã hội, Hà Nội.

Tiếng Anh

101. Andrade H (2000), “Using rubrics to promote thinking and learning”, *Educational Leadership*, Vol. 57 (5), pp.13-18.
102. Abendan, Jovel Bea, Briones, Jamillah Aprille, Tecson, Jamie Carylle, Ana Mae Monteza (2024), “Grammatical Competence of UM Digos College English Language Learners”, *International Journal of Innovative Research in Multidisciplinary Education*, Vol. 3 (4) April 2024.
103. Brown, R., (1973), *A First Language: The Early Stages*, Harvert University Press.
104. Canale, M. & Swain, M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, *Applied Linguistics*, 1.
105. Canale, M. & Swain, M. (1983), *A Theoretical Framework for Communicative Competence*. In Palmer, A., Groot, P., & Trosper, G. (Eds.), *The construct validation of test of communicative competence*.
106. Celce-Murcia, M. Dérnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). *Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications*, *Issues in Applied Linguistics*, (6), pp. 5-35.
107. Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.

108. Crystal, D. (2012), *English as a global language*, Cambridge, Cambridge University Press.
109. Estrella C. Sioco & Presley V. De Vera (2018), “Grammatical Competence of Junior High School Students”, *TESOL International Journal*, Vol. 13 (1), pp.82-94.
110. Fazal ur Rahman & Jamila Hashmi (2019), “A Survey of English Writing Competencies of Secondary School Students”, *Pakistan Journal of Education*, Vol. 36 (2), pp. 181-197.
111. Gordon Winch, Rosemary Ross Johnston, Paul March, Lesley Ljungdall, Marcelle Holliday (2004), *Literacy Reading, Writing and Children’s Literature*, Oxford University Press.
112. Graham S. et al (2001,)”Teacher Efficacy in Writing: A Construct Validation With Primary Grade Teachers”, *Scientific Studies of Reading* 5 (2).
113. Halliday, M. A. K. (1975), *Learning how to mean: explorations in the development of language*, Explorations in Language Study, London: Edward Arnold.
114. Hartwell Norman M. Merza (2022), “English Grammar Competence Of Filipino College Freshmen”, *Journal of Positive School Psychology*, Vol. 6 (4).
115. Heaton, J. B (1988), *Writing English Language Tests Longman Handbook for Language Teachers (New Edition)*, London Longman Group UK Ltd.
116. Hymes, D. (1972) *On Communicative Competence*. ed. J B. Pride and Holmes, H. Sociolinguistics. N.Y. Penguin.
117. Lenneberg, Eric H., (1967), *Biological Foundations of Language*, New York, NY: Wiley.
118. Lobanova T. & Shunin Yu. (2008), *Competence- based education- a common European strategy, Education technologies*, Information Systems Management Institute.
119. Ludo Verhoeven & John De Jong (1992), *The Construct of Language Proficiency*, John Benjamins Publishing Company.

120. Lyle F. Bachman (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press.
121. Machalla M.A. Megaiab (2014), *The English Writing Competence of the Students of Indonesian Senior High School*, The 2014 WEI International Academic Conference Proceedings, The West East Institute, Bali, Indonesia.
122. Moskal B., (2000), “Scoring rubrics: what, when and how”?. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol. 7 (3).
123. Newport, E.L. (1990). “Maturational constraints on language learning”, *Cognitive Science*, N. 14, pp. 11-28.
124. Nunan, D (1999), *Second language teaching and learning*, Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers.
125. Tomasello, M. (2005), “Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition”, *Journal of Child Language*, 32 (03).
126. William J. Gedney (1989), *A Comparative Sketch of White, Black, and Red Tai*, published in *Selected Papers on Comparative Tai Studies*, pp. 415-461.

Tài liệu từ các Website

127. Boston, Carol (2002), “The Concept of Formative Assessment”, *Practical Assessment, Research, and Evaluation: Vol. 8 , Article 9*, <https://doi.org/10.7275/kmcq>.
128. Đỗ Ngọc Thống (2011), “Giáo dục phổ thông: Tiếp cận năng lực là thế nào?”, <http://tuanvietnam.vietnamnet.vn/2011-06-23-giao-duc-pho-thong-tiep-can-nangluc-la-the-na>.
129. VLOS (2023), “Chương trình giáo dục định hướng phát triển năng lực”, <http://tusach.thuvienkhoahoc.com/wiki>.
130. Bae, J., & Lee, Y.-S. (2012), “Evaluating the development of children’s writing Ability in an EFL context” *Language Assessment Quarterly*, 9(4), pp.348–374. <https://doi.org/10.1080/15434303.2012.721424>.
131. Campbell, K., Chen, Y.-J., Shenoy, S., & Cunningham, A. E. (2019), “Preschool children’s early writing: Repeated measures reveal growing but

- variable trajectories”, *Reading and Writing*, 32 (4), pp. 939-961. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9893-y>.
132. Drijbooms, E., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2017), How executive functions predict development in syntactic complexity of narrative writing in the upper elementary grades, *Reading and Writing*, 30(1), pp.209-231. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9670-8>.
133. Juel, C. (1988). Learning to read and write: “A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades”, *Journal of Educational Psychology*, 80(4), pp. 437–447. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437>.
134. Graham, S. (1999), “Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review”, *Learning Disability Quarterly*, 22(2), pp.78–98. <https://doi.org/10.2307/1511268>.
135. Graham, S., Weintraub, N., & Berninger, V. (2001) “Which manuscript letters do primary grade children write legibly?” *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 488–497. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.488>.
136. Gustaf B. Skar & Alan Huebner (2022) Predicting first grade students’ writing proficiency, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 29 (2), pp.219-237, DOI: 10.1080/0969594X.2022.2057424.
137. Hooper, S. R., Roberts, J. E., Nelson, L., Zeisel, S., & Kasambira Fannin, D. (2010) Preschool predictors of narrative writing skills in elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 25(1), pp.1–12. <http://dx.doi.org/10.1037/a0018329>.
138. Hsieh, Y. (2016), An exploratory study on Singaporean primary school students’ development in Chinese writing, *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(4), 541–548. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0279-0>.
139. Wilson, J., Olinghouse, N. G., McCoach, D. B., Santangelo, T., & Andrada, G. N. (2016), Comparing the accuracy of different scoring methods for identifying sixth graders at risk of failing a state writing assessment, *Assessing Writing*, 27, 11–23. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2015.06.003>.

