

HOẠT ĐỘNG PHẢN HỒI VIẾT CỦA GIẢNG VIÊN TỪ GÓC NHÌN CỦA SINH VIÊN TẠI MỘT TRƯỜNG ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM

Lê Thị Thanh Nhân✉; Trần Thị Thanh Hương

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

✉ltnhan@hufli.edu.vn

Tóm tắt: Trong phản hồi viết (PHV) hiện nay các giảng viên và nhà nghiên cứu không chỉ chú ý đến việc sửa lỗi (Ferris, 2012; Lee, 2013) mà còn quan tâm đến các yếu tố khác từ phía sinh viên (Han, 2019; Simard và đồng nghiệp, 2015). Hầu hết các nghiên cứu trước đây chủ yếu tập trung vào mối quan hệ giữa việc sửa lỗi trong PHV và sự phát triển khả năng ngôn ngữ. Trong khi đó, cần có thêm nhiều nghiên cứu chi tiết hơn về PHV và xem nó như một quá trình giao tiếp xã hội hai chiều giữa giảng viên và sinh viên (Storch, 2018). Trong bài báo này, chúng tôi tìm hiểu nhận thức của sinh viên Việt Nam học ngoại ngữ tiếng Anh về thực tiễn PHV của giảng viên. Chúng tôi tiến hành khảo sát 136 sinh viên năm thứ hai ngành tiếng Anh tại một cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam thông qua bảng khảo sát. Kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên nhận thức rõ ràng PHV của giảng viên không chỉ tập trung sửa chữa mà còn đưa ra gợi ý chi tiết để cải thiện toàn bộ bài viết về hình thức, nội dung, ý tưởng và phong cách. Sau khi nhận PHV, sinh viên hiểu được tầm quan trọng của việc sửa bài và có cách tiếp cận khác nhau. Nghiên cứu cũng đề xuất một số hướng dẫn quan trọng cho việc thực hiện PHV trong quá trình dạy viết.

Từ khóa: Phản hồi viết (PHV), sinh viên Việt Nam

1. Mở đầu

Viết là kỹ năng giúp sinh viên thể hiện tính cách, khuyến khích giao tiếp, phát triển tư duy phân biện và chuẩn bị cho quá trình học tập cũng như công việc trong tương lai (Chappell, 2011). Viết còn là một kỹ năng quan trọng vì được ứng dụng rộng rãi trong môi trường giáo dục đại học và hầu hết các lĩnh vực công việc. Theo nghiên cứu của Walsh (2010), sinh viên sẽ gặp khó khăn trong giao tiếp hiệu quả với giảng viên, nhà tuyển dụng, đồng nghiệp và mọi người nếu không thành thạo kỹ năng viết. Vì vậy, sinh viên cần tích lũy kiến thức đời sống và học thuật cũng như trau dồi các kỹ năng khác như nghe, đọc, nói. Ngoài ra, khi viết sinh viên cần vận dụng các kỹ năng tổng hợp, phân tích thông tin từ nhiều nguồn để áp dụng hiệu quả (Klimova, 2014). Trong môi trường đại học, nhận PHV từ giảng viên là yếu tố then chốt giúp sinh viên học tập và nâng cao kỹ năng viết, đặc biệt là từ năm thứ hai khi sinh viên bắt đầu viết bài luận với yêu cầu cao về kỹ năng phân tích, lập luận, tổ chức ý tưởng. Từ thực tế trên, đề tài này tập trung khảo sát và phân tích nhận thức của sinh viên năm hai, Khoa Tiếng Anh, tại một trường đại học ở Việt Nam về PHV của giảng viên đối với bài viết của sinh viên. Đề tài này tập trung vào việc nghiên cứu cách sinh viên tiếp nhận và xử lý PHV từ giảng viên. Qua nghiên cứu, chúng tôi mong muốn hỗ trợ giảng viên trong việc xác định và áp dụng phương pháp PHV thích hợp với mục tiêu cải thiện chất lượng dạy và học môn Viết nói riêng và các môn học khác trong ngành tiếng Anh nói chung. Đồng thời, đề tài này sẽ giúp cải thiện phương pháp giảng dạy và tạo ra môi trường học tập tích cực khi sinh viên tự tin hơn về khả năng tư duy và trình bày ý tưởng của bản thân. Nghiên cứu của chúng tôi sẽ tập trung trả lời cho câu hỏi sau:

Nhận thức của sinh viên về tác động của những phản hồi viết mà giảng viên thực hiện đối với bài viết của sinh viên là như thế nào?

2. Cơ sở lý luận

2.1 Khái niệm phản hồi

Theo Hattie và Timperley (2007), phản hồi là những thông tin do giảng viên, bạn bè, phụ huynh hoặc người liên quan cung cấp nhằm đánh giá hiệu suất học tập và hiểu biết của một cá nhân. Trong tình hình học viết, theo Beuningen, Jong, và Kuiken (2008), phản hồi là những thông tin mà giảng viên cung cấp cho sinh viên để giúp cải thiện kỹ năng viết của họ. Phản hồi có vai trò quan trọng là tăng cường sự tham gia của sinh viên trong quá trình học tập (Race, 2001). Với vai trò hướng dẫn, giảng viên có thể dùng phản hồi để duy trì quá trình học tập của sinh viên và theo dõi sự tiến bộ của họ.

2.2 Phản hồi viết của giảng viên (PHV)

PHV của giảng viên hoặc nhận xét viết tay là phương pháp chính để góp ý bài luận và hỗ trợ sinh viên phát triển kỹ năng viết. Những nhận xét viết tay từ giảng viên trên bản nháp của sinh viên chỉ ra những vấn đề và đưa ra gợi ý để cải thiện bài viết trong tương lai (Srichanyachon, 2012). Theo Nguyen, Nguyen và Hoang (2021), PHV gồm hai loại chính là phản hồi sửa lỗi hình thức (ngữ pháp, từ vựng, chính tả, dấu chấm câu) và phản hồi nâng cao về nội dung, tổ chức (liên kết và mạch lạc), phong cách. Trong nghiên cứu này, PHV bao gồm phản hồi sửa lỗi viết và phản hồi viết nâng cao.

2.2.1 Phản hồi sửa lỗi viết (PHSLV)

Định nghĩa

Theo Keh (1990), PHSLV là nội dung mà người đọc cung cấp để người viết có thông tin điều chỉnh bài viết. Nói cách khác, phản hồi của người đọc bao gồm những nhận xét, câu hỏi và gợi ý nhằm giúp người viết xây dựng bài viết dựa trên quan điểm của người đọc.

Phân loại

Theo Bitchener và Ferris (2012), phản hồi có hai dạng chính là phản hồi trực tiếp và phản hồi gián tiếp. Trong đó, phản hồi trực tiếp tập trung vào việc chỉ ra lỗi và đề xuất giải pháp khắc phục cho sinh viên. Nghĩa là trong phản hồi trực tiếp, giảng viên chỉ rõ lỗi của sinh viên ở đâu và đưa ra cách khắc phục cụ thể. Lee (2020) cũng cho rằng phản hồi gián tiếp chủ yếu giúp sinh viên nhận biết lỗi mà không đưa ra cách sửa cụ thể, còn phản hồi trực tiếp thì chỉ rõ lỗi và đề xuất cách sửa chính xác.

Các nghiên cứu của Cardelle và Corno (1981), Schwartz và White (2000), Brookhart (2003) cho rằng cả phản hồi trực tiếp và phản hồi gián tiếp đều có thể góp phần cải thiện kỹ năng viết cho sinh viên. Tuy nhiên, các nghiên cứu của Ferris (2002), Frantzen (1995), Lalande (1982) chỉ ra rằng phản hồi gián tiếp thường phù hợp và hiệu quả hơn so với phản hồi trực tiếp. Đồng thời phản hồi gián tiếp mang lại nhiều lợi ích hơn cho việc cải thiện và phát triển kỹ năng viết lâu dài của sinh viên. Thứ nhất, phản hồi gián tiếp có thể hướng dẫn quá trình học và giúp sinh viên tự giải quyết vấn đề (Lalande, 1982). Thứ hai, phản hồi gián tiếp giúp sinh viên truyền tải ý tưởng rõ ràng hơn trong bài viết và hiểu rõ hơn góp ý của giảng viên (Frodesen, 2001). Bên cạnh đó, Miceli (2006) cho rằng phản hồi gián tiếp khuyến khích sinh viên suy nghĩ về các khía cạnh trong kỹ năng viết, qua đó giúp họ có thể nhận ra những điểm cần cải thiện và nâng cao kỹ năng viết hiệu quả hơn. Theo Kang và Han (2015), phản hồi trực tiếp có thể hiệu quả với người học có trình

độ thấp. Trong khi đó Esmaeeli và Sadeghi (2020) cho rằng phản hồi gián tiếp lại phù hợp hơn với người học có trình độ cao.

Tầm quan trọng của PHSLV

Theo Williams và Cui (2005), PHSLV có thể giúp sinh viên nắm chắc kiến thức ngôn ngữ một cách rõ ràng. Khi nhận phản hồi, sinh viên sẽ vận dụng kiến thức ngôn ngữ và quy tắc viết đã học, đồng thời tăng sự tập trung vào chủ đề đang viết. Việc tăng cường chú ý này giúp cải thiện năng lực viết về cả hình thức lẫn nội dung bài viết như Ashwell (2000) và Lamberg (1980) đã nhấn mạnh. Bên cạnh đó, Theo Lee (2020) và Storch (2018), PHSLV tập trung vào các khía cạnh ngôn ngữ trong bài viết. Abalkheel và Brandenburg (2020) và Ene và Kosobucki (2016) cho rằng PHSLV giúp tăng độ chính xác khi vận dụng vào kỹ năng viết. Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng PHSLV giúp người học xử lý thông tin, ghi nhớ và áp dụng đúng các hình thức viết, qua đó thúc đẩy sự phát triển của kỹ năng viết (Ellis, 2008b).

2.2.2 Phản hồi viết nâng cao (PHVNC)

Theo nghiên cứu của Frear và Bitchener (2015), viết là quá trình phức tạp, không chỉ dựa trên kiến thức ngôn ngữ mà còn phụ thuộc vào mục đích của người viết. Ngoài các tiêu chí đánh giá như ngữ pháp, từ vựng thì nội dung hay ý tưởng và cách sắp xếp ý tưởng trong bài văn cũng rất quan trọng. Theo Nguyen, Nguyen, và Hoang (2021), tùy thuộc vào thể loại và yêu cầu của bài viết mà các yếu tố trọng tâm trong phản hồi của giảng viên sẽ thay đổi cho phù hợp.

2.3 Sự khác nhau giữa phản hồi sửa lỗi viết (PHSLV) và phản hồi viết nâng cao (PHVNC)

PHSLV và PHVNC là hai phương pháp phản hồi viết khác nhau, giúp góp ý và chỉnh sửa bài viết của sinh viên. Thứ nhất, PHSLV tập trung vào việc chỉ ra và sửa lỗi ngữ pháp, cú pháp, chính tả trong bài viết của sinh viên. Cụ thể, Truscott (1996) đã phân tích toàn diện về hiệu quả của việc sửa lỗi ngữ pháp trong viết tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai. Nghiên cứu nhấn mạnh tác động của việc sửa lỗi ngữ pháp giúp sinh viên nắm vững quy tắc ngữ pháp và tăng độ chính xác ngôn ngữ. Trong khi đó, PHVNC tập trung vào việc đánh giá chất lượng tổng thể bài viết bao gồm: cấu trúc tổ chức, tính logic, sức thuyết phục và ý tưởng chính. Rijlaarsdam và Couzijn (2000) đã phân tích tác động của phản hồi tổng quát đối với sự phát triển kỹ năng viết của sinh viên. Nghiên cứu nhấn mạnh tầm quan trọng của việc cung cấp hướng dẫn về chất lượng văn bản, sự liên kết và tích hợp ý tưởng chính để nâng cao năng lực viết.

Thứ hai, PHSLV tập trung vào việc sửa chữa, loại bỏ lỗi ngữ pháp để nâng cao độ chính xác ngôn ngữ. Trên cơ sở đó, Chandler (2003) đã nghiên cứu hiệu quả của việc sửa lỗi tập trung vào độ chính xác ngữ pháp và lỗi kỹ thuật. Nghiên cứu phân tích mối liên hệ giữa phản hồi sửa lỗi và sự cải thiện trình độ viết của sinh viên. Đối với PHVNC, giảng viên vừa sửa lỗi vừa đưa ra lời khuyên và gợi ý để cải thiện tổng thể bài viết. Lee (2013) đã làm nổi bật đặc điểm này khi nghiên cứu vai trò của phản hồi tổng thể trong việc cải thiện hiểu biết của sinh viên về tổ chức văn bản, sự mạch lạc và truyền đạt ý tưởng chính, nhấn mạnh tầm quan trọng của hướng dẫn toàn diện để nâng cao năng lực viết.

Bên cạnh đó, PHSLV chủ yếu tập trung vào các yếu tố hình thức nhưng ít chú ý đến nội dung và cấu trúc ý tưởng. Lalande (1982) đã tiến hành nghiên cứu để đánh giá hiệu quả của việc phản hồi sửa các lỗi kỹ thuật như chính tả, dấu câu, viết hoa chữ cái để nâng cao tổng thể chất lượng viết của sinh viên. Nghiên cứu nhấn mạnh tầm quan trọng của việc giải quyết các lỗi hình thức. Tuy nhiên, PHVNC chú trọng vào việc phát triển kỹ năng viết của sinh viên, giúp họ hiểu

rõ hơn cách xây dựng ý tưởng, bố cục văn bản và biểu đạt quan điểm một cách hiệu quả (Flower và Hayes, 1981). Theo Hyland và Hyland (2006), phản hồi tổng quát giúp nâng cao nhận thức của sinh viên về các chiến lược viết hiệu quả như tổ chức văn bản, sự mạch lạc, kỹ thuật thuyết phục và trình bày ý tưởng chính. Điều này góp phần cải thiện năng lực và chất lượng bài viết của sinh viên.

Tóm lại, PHSLV tập trung vào chỉnh sửa lỗi ngữ pháp, cú pháp; trong khi PHVNC không chỉ sửa lỗi mà còn đưa ra góp ý chi tiết và gợi ý cải thiện tổng thể bài viết, đồng thời nhấn mạnh phát triển kỹ năng viết của sinh viên.

2.4 Vai trò của giảng viên khi đưa ra PHV

Theo như Srichanyachon (2012), giảng viên có thể hiểu sai ý của sinh viên, dẫn đến sinh viên không hài lòng với phản hồi trực tiếp của giảng viên. Khi quan điểm của sinh viên và phản hồi của giảng viên khác nhau, sinh viên có thể cho rằng phản hồi không hợp lệ và không chính xác. Vì vậy, giảng viên cần xem xét đến kiến thức và nhu cầu sửa lỗi của sinh viên khi đưa ra PHV. Đối với sinh viên trình độ tiếng Anh còn yếu, phản hồi trực tiếp sẽ phù hợp hơn. Giảng viên cần giải thích kỹ lỗi ngữ pháp để sinh viên nắm kiến thức. Đối với lớp học có trình độ đa dạng, có thể kết hợp cả phản hồi trực tiếp và gián tiếp. Giảng viên nên đưa thêm lời khen, động viên ngoài phản hồi ngữ pháp, nội dung trong bài viết của sinh viên. Theo Weaver (2006), việc hỗ trợ nhẹ nhàng có thể cải thiện sự tự tin và trách nhiệm của sinh viên trong quá trình luyện tập viết. Để thực hiện PHV hiệu quả, giảng viên cần lưu ý rằng phản hồi tích cực là “phần thưởng” còn phản hồi tiêu cực là “hình phạt” (Brookhart, 2010, tr.11). Vì vậy, giảng viên không nên chỉ tập trung phản hồi về ngữ pháp và nội dung mà còn cần khen ngợi, động viên trong PHV cho sinh viên.

2.5 Các nghiên cứu trước đây về nhận thức của sinh viên đối với PHV

Từ kết quả nghiên cứu của Straub (1997), sinh viên quan tâm đến cả phản hồi trong bài viết về vấn đề tổng quan (nội dung, cơ cấu, mục đích) và vấn đề cụ thể (cấu trúc câu, sự lựa chọn từ và ngữ pháp). Theo Chi (1999), sinh viên rất trân trọng những phản hồi thể hiện sự tham gia của giảng viên và khuyến khích họ trao đổi về bài viết. Các nghiên cứu của (Higgins, Hartley và Skelton, 2002; Hyland, 2000; Trabelsi, 2019; Weaver, 2006) cũng cho thấy sinh viên đánh giá cao và nhận thức được tầm quan trọng của việc nhận phản hồi đối với việc cải thiện kết quả học tập.

Trong khi đó, Nguyen (2012) đã đi sâu vào việc phân tích cách giảng viên cung cấp PHV như thế nào, liệu phản hồi có ảnh hưởng đến quá trình học tập và cải thiện kỹ năng viết của sinh viên hay không; còn Pham (2015) tập trung vào việc phân tích cách giảng viên cung cấp PHV cho sinh viên, bao gồm cách thức tổ chức, nội dung và hiệu quả của PHV đối với việc cải thiện kỹ năng viết của sinh viên. Bên cạnh đó, Nguyen, Nguyen, và Hoang (2021) phát hiện ra rằng trong khi PHV của giảng viên có xu hướng tập trung vào khía cạnh hình thức, sinh viên lại thích PHV nhằm vào cả hình thức lẫn nội dung, ý tưởng, phong cách viết.

Mặc dù đã có một số nghiên cứu về nhận thức của sinh viên về PHV của giảng viên như đã trình bày ở trên, nhưng phần lớn các nghiên cứu này tập trung ở nước ngoài, còn ở Việt Nam vẫn còn hạn chế. Vì vậy, chúng tôi tiến hành nghiên cứu hoạt động PHV của giảng viên từ góc nhìn của sinh viên tại một trường đại học ở Việt Nam để bổ sung thêm cơ sở nghiên cứu cho vấn đề này trong bối cảnh giáo dục cụ thể ở Việt Nam.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1 Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, phương pháp định lượng được sử dụng để thu thập dữ liệu thông qua các câu hỏi trắc nghiệm nhiều lựa chọn và câu hỏi thang đo Likert năm mức độ. Phương pháp định lượng mang lại sự chính xác và đáng tin cậy với dữ liệu số hóa cho phép thực hiện phân tích thống kê để đưa ra kết luận cơ sở và đưa ra dự đoán có tính xác thực. Trong đó, dữ liệu định lượng được thu thập nhằm tìm hiểu nhận thức của người tham gia về phản hồi của giảng viên đối với bài viết. Việc khảo sát trực tiếp giúp thông tin được thu thập dễ dàng, nhanh chóng từ số lượng lớn người tham gia.

3.2 Khách thể nghiên cứu

Tổng cộng 136 sinh viên với độ tuổi 19-22, thuộc hai chuyên ngành Ngôn ngữ Anh (84,6%) và Sư phạm Tiếng Anh (15,4%) tại một trường đại học ở miền Trung Việt Nam đã tham gia khảo sát bằng bảng câu hỏi. Trong đó nữ chiếm đa số với 117 người (86%), nam có 19 người (14%). Phần lớn sinh viên có trình độ tiếng Anh ở mức trung cấp B1 (83 người, chiếm 61%), trung cao cấp B2 (46 người, chiếm 33,8%). Một số ít ở trình độ sơ cấp A2 (6 người, tương ứng 4,4%), cao cấp C1 (1 người, tương ứng 0,7%). Trình độ tiếng Anh của sinh viên tham gia nghiên cứu được xác định dựa trên kết quả tự đánh giá và điểm thi cuối kỳ mà tất cả đều đã hoàn thành tại thời điểm thu thập số liệu.

3.3 Thu thập dữ liệu

3.3.1 Bảng khảo sát

Bảng khảo sát có ưu điểm là thực tế, tiết kiệm, dễ thực hiện. Câu hỏi khảo sát cho phép thu thập thông tin từ người tham gia như niềm tin, động lực học tập hay phản hồi về quá trình học tập (Mackey và Gass, 2005). Như Seliger và Shohamy (1990) đã chỉ ra, câu hỏi khảo sát là các biểu mẫu đã được in sẵn để người tham gia trả lời và được bảo mật thông tin. Câu hỏi khảo sát được dùng để thu thập và phân tích một phần thông tin cần thiết trong quá trình nghiên cứu (xem Phụ lục Bảng khảo sát).

Bảng khảo sát gồm 15 câu hỏi được viết bằng tiếng Việt nhằm giảm thiểu sự nhầm lẫn có thể xảy ra do trình độ tiếng Anh của người trả lời. Để đảm bảo thông tin cần thiết được thu thập đầy đủ, trước khi phát bảng khảo sát, chúng tôi đã giải thích ngắn gọn về mục đích nghiên cứu cho sinh viên thông qua giảng viên. Bảng khảo sát đã được kiểm thử với một nhóm sinh viên tình nguyện trước khi triển khai chính thức. Người tham gia mất khoảng 3-5 phút để trả lời bảng khảo sát.

3.3.2 Thiết kế bảng khảo sát

Bảng khảo sát trong nghiên cứu này vừa được tự thiết kế vừa tham khảo từ các nghiên cứu của Leki (1991) và Lee (2004). Việc sử dụng công trình của hai tác giả này giúp nâng cao giá trị và độ tin cậy của bảng khảo sát. Thứ nhất, nghiên cứu của Leki (1991) và Lee (2004) cung cấp cơ sở lý thuyết vững chắc để xây dựng các câu hỏi có giá trị. Việc điều chỉnh các câu hỏi dựa trên khung lý thuyết này giúp đảm bảo tính logic và khoa học của các câu hỏi. Thứ hai, việc sử dụng công trình của Leki (1991) và Lee (2004) giúp tăng tính xác thực và độ tin cậy của bảng khảo sát. Ngữ cảnh nghiên cứu của Leki (1991) và Lee (2004) giúp xây dựng các câu hỏi có khả

năng đo lường chính xác thông tin cần thu thập. Thứ ba, việc nhiều nghiên cứu sử dụng chung một công cụ nghiên cứu đã được kiểm chứng giúp đảm bảo tính nhất quán và khả năng so sánh kết quả giữa các nghiên cứu. Việc sử dụng liên tục công trình của Leki (1991) và Lee (2004) giúp khám phá các câu hỏi nghiên cứu mới và tái hiện các nghiên cứu trước đó, góp phần hiểu rõ hơn các vấn đề nghiên cứu. Bên cạnh các phần có thể tham khảo từ các nghiên cứu trên, để đáp ứng được các nội dung trọng tâm, chúng tôi đã nghiên cứu và thiết kế thêm các câu hỏi còn lại.

Bảng khảo sát gồm 3 phần: Phần 1 thu thập thông tin cá nhân với 4 câu hỏi; phần 2 là 4 câu hỏi đánh giá theo thang điểm Likert từ 1 đến 5 (1 (Hoàn toàn không đồng ý), 2 (Không đồng ý), 3 (Trung lập), 4 (Đồng ý) và 5 (Hoàn toàn đồng ý); phần 3 gồm 6 câu hỏi lựa chọn đáp án.

Bảng khảo sát được thiết kế với các yếu tố: (1) số lượng câu hỏi vừa đủ để trả lời nhanh, (2) hạn chế các thuật ngữ chuyên môn để dễ hiểu, (3) các câu hỏi nhằm khảo sát nhận thức của sinh viên về PHV của giảng viên như mô tả trong bảng 1.

Bảng 1. Thiết kế khảo sát

Mục tiêu	Câu hỏi	Nội dung	Ghi chú	
Nhóm 1: Nhận thức của sinh viên về thực tiễn PHV của giảng viên.	5	Tần suất phản hồi	Tự thiết kế	
	6	Hình thức phản hồi	Tự thiết kế	
	12	Cảm xúc khi nhận phản hồi	Dựa theo Leki (1991)	
	13	Mức độ hài lòng	Dựa theo Leki (1991)	
	14	Cách tiếp nhận phản hồi	Tự thiết kế	
	15	Trách nhiệm về việc tìm & sửa lỗi bài viết	Dựa theo Lee (2004)	
Nhóm 2: PHV viết của giảng viên qua các tiêu chí đánh giá bài viết của sinh viên	PHVNC	7	Tiêu chí đánh giá bài viết	Tự thiết kế
		8	Tiêu chí hoàn thành bài viết	Tự thiết kế
		9	Tiêu chí về tính mạch lạc & liên kết	Tự thiết kế
	PHSLV	10	Tiêu chí về yếu tố từ vựng	Tự thiết kế
		11	Tiêu chí về yếu tố ngữ pháp	Tự thiết kế

3.4 Phân tích dữ liệu

Theo Seliger và Shohamy (1990), phân tích dữ liệu bao gồm quá trình chuyển đổi, tổ chức, tóm tắt và tổng hợp dữ liệu để rút ra kết quả và kết luận. Dữ liệu thu thập từ bảng khảo sát được phân tích bằng việc tính tần suất và tỷ lệ phần trăm. Sau khi nhập dữ liệu vào Google Form, tác giả thu được các thống kê và biểu đồ trình bày kết quả.

4. Kết quả

Các kết quả bao gồm thực tiễn PHV của giảng viên và các tiêu chí đánh giá bài viết của sinh viên.

4.1 Tần suất đưa ra PHV

Bảng 2. Dữ liệu thực tiễn về tần suất đưa ra PHV

Tần suất đưa ra PHV	Phần trăm (%)
a. Thường xuyên (mỗi tuần hoặc nhiều hơn)	58,8
b. Thi thoảng (một vài lần mỗi tháng)	28,7
c. Đôi khi (hai, ba lần mỗi học kỳ)	11,8
d. Hiếm khi (một lần mỗi học kỳ)	0,7
e. Không bao giờ	0

Theo Bảng 2, hơn một nửa số sinh viên (58,8%) nhận được PHV hàng tuần. Khoảng 28,7% sinh viên được giảng viên thỉnh thoảng phản hồi. Khoảng 12% cho biết giảng viên đôi khi phản hồi bài viết. Chỉ có 0,7% ít khi được phản hồi và không có sinh viên nào không được nhận phản hồi. Kết quả cho thấy PHV đã trở thành phương pháp phổ biến trong giảng dạy viết tiếng Anh tại trường. Sinh viên luôn mong muốn nhận được phản hồi thường xuyên để cải thiện kỹ năng viết và học hỏi từ giảng viên. Tuy nhiên, điều này có thể gây khó khăn cho giảng viên do phải phụ trách nhiều lớp, nhiều sinh viên cùng lúc.

4.2 Cách thức đưa ra PHV

Bảng 3. Dữ liệu thực tiễn về cách thức đưa ra PHV

Cách thức đưa ra PHV	Phần trăm (%)
a. Phản hồi qua tệp ghi âm	0
b. Thảo luận trực tiếp với giáo viên	26,5
c. Nhận xét viết trên giấy hoặc tài liệu	75,7
d. Nền tảng hoặc công cụ phản hồi trực tuyến	9,6

Theo Bảng 3, hình thức phản hồi trên giấy hoặc tài liệu được sử dụng nhiều nhất với 75,7% lựa chọn. Phương pháp thảo luận trực tiếp với giảng viên được 26,5% sinh viên chọn. Phản hồi trên nền tảng trực tuyến ít được ủng hộ với 9,6% lựa chọn. Đặc biệt không có sinh viên nào chọn hình thức phản hồi bằng ghi âm. Phản hồi trên giấy hoặc tài liệu được ưu tiên hơn so với trên nền tảng trực tuyến, phù hợp với các nghiên cứu trước đây (Brodie và Loch, 2009; Elwood và Bode, 2014).

4.3 Cảm nhận của sinh viên khi nhận được PHV

Bảng 4. Dữ liệu thực tiễn về cảm nhận của sinh viên khi nhận được PHV

Cảm nhận của sinh viên khi nhận được PHV	Phần trăm (%)
a. Bực bội, nản lòng	0,7
b. Bình tĩnh, thờ ơ	2,9
c. Biết ơn và cảm kích	58,1
d. Được khích lệ và công nhận	38,2
e. Khác (xin vui lòng ghi rõ)	0

Theo Bảng 4, kết quả khảo sát cho thấy hơn một nửa sinh viên (58,1%) cảm thấy biết ơn khi nhận phản hồi, 38,2% sinh viên cảm thấy được khích lệ và công nhận. Chỉ 2,9% sinh viên cảm thấy bình thường và 0,7% sinh viên cảm thấy bực bội với phản hồi. Kết quả phù hợp với nghiên cứu của Saragih, Madya, Siregar và Saragih (2021), cho thấy thái độ tích cực và kỳ vọng của sinh viên đối với PHV. Sinh viên mong được cải thiện sai sót và nâng cao kỹ năng viết. Đây là tín hiệu tích cực cho nỗ lực của giảng viên trong việc chăm và sửa bài, tạo động lực nâng cao chất lượng phản hồi.

4.4 Mức độ hài lòng của sinh viên khi nhận được PHV

Bảng 5. Dữ liệu thực tiễn về mức độ hài lòng của sinh viên khi nhận PHV

Mức độ hài lòng của sinh viên khi nhận PHV	Phần trăm (%)
a. Rất hài lòng	33,1
b. Hài lòng	59,6
c. Không ý kiến	7,4
d. Không hài lòng	0
e. Rất không hài lòng	0

Theo Bảng 5, hầu hết sinh viên cảm thấy hài lòng với PHV của giảng viên. Cụ thể, khoảng 60% sinh viên cảm thấy hài lòng, 33,1% sinh viên rất hài lòng và chỉ 7,4% sinh viên không có ý kiến. Đặc biệt, không có sinh viên nào cảm thấy không hài lòng. Kết quả này tương đồng với các nghiên cứu trước đây (Higgins, Hartley và Skelton, 2002; Hyland, 2000; Weaver, 2006), cho thấy sinh viên đánh giá cao và nhận thức được tầm quan trọng của việc nhận phản hồi để cải thiện kết quả học tập.

4.5 Cách tiếp nhận PHV

Bảng 6. Dữ liệu thực tiễn về cách tiếp nhận PHV

Cách tiếp nhận PHV	Phần trăm (%)
Tôi bỏ qua các phản hồi	0
Tôi chỉ đọc và xem qua	20,6
Tôi hỏi giáo viên về các lỗi sai	11,8
Tôi sửa lỗi và viết lại bài	70,6
Xem kỹ và rút kinh nghiệm lần sau	0,7
Đọc và xem kỹ lại lỗi sai	0,7

Theo Bảng 6, cách tiếp nhận PHV của sinh viên khá đa dạng. Đa số sinh viên (70,6 %) nhấn mạnh tầm quan trọng của việc sửa lại bài sau khi nhận phản hồi. Không có sinh viên nào chọn bỏ qua phản hồi (0%). Điều này cho thấy thái độ tích cực của sinh viên vì Chandler (2003) cho rằng không sửa lại bài viết có thể khiến sinh viên không cải thiện được kỹ năng viết, tương tự như việc sinh viên không nhận được phản hồi từ giảng viên. Trong khi 22% sinh viên chọn đọc và rút kinh nghiệm từ lỗi, 12% sinh viên chọn trao đổi trực tiếp với giảng viên về lỗi sai trong bài viết. Các lựa chọn khác như xem lại bài, trao đổi trực tiếp với giảng viên để được sự giúp đỡ, v, v... cho thấy nỗ lực cải thiện kỹ năng viết của sinh viên sau khi nhận phản hồi.

4.6 Trách nhiệm tìm và sửa lỗi bài viết

Bảng 7. Dữ liệu thực tiễn về trách nhiệm tìm và sửa lỗi bài viết

Trách nhiệm tìm và sửa lỗi bài viết	Phần trăm (%)
Chủ yếu là nhiệm vụ của bản thân sinh viên	14,7
Chủ yếu là nhiệm vụ của giảng viên	1,5
Chủ yếu là nhiệm vụ của cả giảng viên và sinh viên	83,1
Giáo viên thì cần sửa lỗi cho sinh viên, nhưng có lẽ không thể sửa hết được, nên học và tìm hiểu thêm nơi các bạn tốt hơn mình hay anh chị khóa trên	0,7

Theo Bảng 7, kết quả cho thấy đa số 83,1% sinh viên cho rằng cả giảng viên và sinh viên đều có trách nhiệm tìm và sửa lỗi. Chỉ 14,7% sinh viên cho là trách nhiệm của sinh viên và 1,5% sinh viên cho là trách nhiệm của giảng viên. Có một sinh viên cho rằng giảng viên cần sửa lỗi cho sinh viên nhưng không thể sửa hết, nên sinh viên cần chủ động học hỏi thêm từ bạn bè và các anh

chị khoá trên. Thực tế, giảng dạy, hướng dẫn và phản hồi viết là nhiệm vụ của giảng viên. Đồng thời sinh viên cũng cần nhận thức được trách nhiệm cá nhân trong việc tìm và sửa lỗi.

4.7 Tiêu chí đánh giá PHV

Bảng 8. Dữ liệu thực tiễn về tiêu chí đánh giá PHV

Tiêu chí đánh giá PHV	Hoàn toàn đồng ý (%)	Đồng ý (%)	Trung lập (%)	Không đồng ý (%)	Hoàn toàn không đồng ý (%)
Sửa lỗi từ vựng	45,5	42	10,3	2,2	0
Sửa lỗi ngữ pháp	52,9	37,5	5,9	3,7	0
Sửa lỗi về mức độ trả lời yêu cầu bài	36,8	39,7	21,3	2,2	0
Sửa lỗi về mạch lạc và gắn kết của bài	39,7	42,7	15,4	2,2	0
Những điểm yếu, điểm chưa tốt trong bài viết	42,7	36	17,6	2,9	0,7
Những điểm hay, đáng khen trong bài viết	33	42	18,4	6,6	0
Những gợi ý làm thế nào để sửa lại bài	31,6	34,6	23,5	9,6	0,7

Theo Bảng 8, PHV của giảng viên tập trung nhiều nhất ở lỗi ngữ pháp, tiếp đến là lỗi từ vựng, lỗi về mạch lạc và liên kết và lỗi về mức độ trả lời yêu cầu bài như được thể hiện qua số lượng ý kiến đồng ý và hoàn toàn đồng ý lần lượt là 90,4%; 87,5%; 82,4% và 76,5%. Ngược lại, số lượng ý kiến trung lập và không đồng ý là khá thấp, lần lượt là 9,6%; 12,5%; 17,6% và 23,5% lựa chọn. Kết quả phù hợp với Leki (1991) cho rằng việc phản hồi các lỗi ngữ pháp, dấu câu, chính tả dễ xử lý hơn cho cả sinh viên và giảng viên so với phản hồi về nội dung, ý tưởng. Ngoài ra, đa số sinh viên hoàn toàn đồng ý và đồng ý rằng giảng viên chú trọng nhiều hơn vào các điểm yếu so với điểm mạnh trong bài viết, tương ứng với 78,7% và 75% lựa chọn. Trong khi đó, các gợi ý cách sửa bài lại ít được chú ý hơn, chỉ với 66,2% lựa chọn. Điều này dễ hiểu vì giảng viên muốn tập trung vào các lỗi để sinh viên tự nhận ra và sửa chữa chúng thay vì phụ thuộc hoàn toàn vào giảng viên. Để thực hiện PHV hiệu quả, giảng viên cần lưu ý rằng phản hồi tích cực là “phần thưởng” còn phản hồi tiêu cực là “hình phạt” (Brookhart, 2010, tr.11). Vì vậy, giảng viên không nên chỉ tập trung phản hồi về ngữ pháp và nội dung mà còn cần khen ngợi, động viên trong PHV cho sinh viên.

5. Thảo luận

Kết quả cho thấy phần lớn giảng viên rất tích cực trong việc đưa ra PHV cho sinh viên. Hình thức phổ biến nhất là phản hồi trên giấy hoặc tài liệu so với thảo luận trực tiếp hay qua các công cụ trực tuyến. Trong quá trình này, giảng viên có thể cân nhắc sử dụng thêm phản hồi bằng lời nói vì tính thích hợp và nhanh chóng của nó so với phản hồi bằng văn bản. Theo nghiên cứu của Chandler (2003), phương pháp kết hợp giữa phản hồi bằng lời nói và văn bản có hiệu quả hơn so với việc chỉ dùng phản hồi văn bản trong việc cải thiện độ chính xác theo thời gian. Ngoài ra, Elwood và Bode (2014) đề xuất nên áp dụng thường xuyên hơn phản hồi qua các nền tảng trực tuyến nhưng cần thực hiện cẩn thận và chú trọng khuyến khích sinh viên sử dụng.

Khi nhận PHV, phần lớn sinh viên thể hiện thái độ tích cực, cảm thấy được khích lệ và công nhận. Điều này phù hợp với kết quả về mức độ hài lòng cao của sinh viên đối với phản hồi của giảng viên. Theo Shintani và cộng sự (2014), việc sửa lại bài viết sau khi nhận phản hồi mang lại nhiều lợi ích. Do nhận thức được điều này nên gần 2/3 sinh viên đã sửa lại bài cũ trong khi số còn lại xem lại bài hoặc trao đổi trực tiếp với giảng viên để được giúp đỡ. Nếu gặp khó khăn, sinh viên nên tự tin hỏi giảng viên để được hỗ trợ hoặc trao đổi với bạn bè để cùng thảo luận về các yếu tố đánh giá trong bài viết và tự đánh giá mức độ hoàn thành bài viết của bản thân. Điều này phù hợp với nghiên cứu của Harran (2011) khi sinh viên cho biết họ đã xử lý phản hồi bằng nhiều cách khác nhau, không chỉ sửa bài mà còn tự ghi chú lỗi, tìm sự trợ giúp từ nhiều nguồn như giáo viên, bạn bè, tài liệu trực tuyến.

Hầu hết sinh viên cho rằng việc tìm và sửa lỗi là trách nhiệm chung của giảng viên và sinh viên. Thực tế cho thấy sinh viên có nỗ lực cải thiện kỹ năng viết sau khi nhận phản hồi. Đây là tín hiệu tích cực đối với những nỗ lực của giảng viên trong việc đánh giá, chỉnh sửa bài viết và nâng cao chất lượng phản hồi.

Trong các tiêu chí PHV, giảng viên thường chú trọng nhiều nhất đến các lỗi về ngữ pháp, từ vựng, sự mạch lạc và mức độ hoàn thành bài viết của sinh viên. Tuy nhiên, sinh viên cũng nhận thấy rằng bên cạnh việc phản hồi các lỗi trên, giảng viên đã chú ý hơn đến nội dung và ý tưởng thể hiện trong bài viết của sinh viên. Ngoài ra, giảng viên cần cân bằng giữa nhận xét về điểm mạnh và điểm yếu trong bài viết của sinh viên. Chỉ tập trung vào điểm yếu sẽ làm giảm động lực của sinh viên. Vì vậy, giảng viên nên động viên, khen ngợi để sinh viên viết nhiều hơn.

6. Hạn chế và đề xuất hướng nghiên cứu

Nghiên cứu đã khảo sát hoạt động PHV của giảng viên qua góc nhìn của sinh viên tại một trường đại học ở miền Trung Việt Nam. Tuy nhiên, nghiên cứu vẫn còn một số hạn chế về phạm vi và thời gian thực hiện. Thứ nhất, do hạn chế về thời gian, nghiên cứu chỉ tiến hành với 136 sinh viên trên tổng 800 sinh viên của toàn khoá năm thứ hai ở trường. Số lượng này còn hạn chế để đại diện cho toàn bộ sinh viên của khoá năm thứ hai ở trường. Do đó, các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng quy mô mẫu nghiên cứu để đảm bảo độ tin cậy và tính khái quát của kết quả. Thứ hai, nghiên cứu chỉ sử dụng phương pháp định lượng với bảng khảo sát nên chưa thu thập được các thông tin sâu và chi tiết hơn. Theo Creswell (2014), việc kết hợp phương pháp định lượng và định tính sẽ cung cấp cái nhìn toàn diện hơn về vấn đề nghiên cứu so với chỉ sử dụng một phương pháp. Do đó, việc kết hợp bảng khảo sát và phỏng vấn sẽ khắc phục được những hạn chế của từng phương pháp định lượng và định tính. Thứ ba, kết quả nghiên cứu chỉ dựa trên quan điểm của sinh viên. Do đó, cần nghiên cứu thêm về quan điểm của giảng viên đối với PHV để có cái nhìn toàn diện hơn.

Tài liệu tham khảo

- Abalkheel, A., & Brandenburg, T. (2020). Effects of written corrective feedback: A synthesis of 10 quasi-experimental studies. *English Language Teaching*, 13(7), 97–103.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 227–257.
- Bitchener, J., & Ferris, D.R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.

- Brodie, L., & Loch, B. (2009). Annotations with a Tablet PC or typed feedback: Does it make a difference? *Proceedings of the 20th Annual Conference for the Australasian Association for Engineering Education (AaeE 2009)*.
- Brookhart, S.M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 5–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00139.x>.
- Brookhart, S.M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Cardelle, M., & Corno, L. (1981). Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments. *TESOL Quarterly*, 15(3), 251. <https://doi.org/10.2307/3586751>.
- Chandler, J. (2003a). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267–296.
- Chandler, J. (2003b). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267–296.
- Chappell, V. (2011). *What makes writing so important?* Retrieved December 27, 2012. <http://www.marquette.edu/wac/WhatMakesWritingSoImportant.shtml>.
- Chi, F.M. (1999). *The writer, the teacher, and the text: Examples from Taiwanese EFL College Students*.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th edition). SAGE Publications, Inc.
- Ellis, R. (2008b). *The study of second language acquisition*. Oxford University. [https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=3KglibyrZ5sC&oi=fnd&pg=PP7&dq=Ellis,+R.++\(2008b\).+The+Study+of+Second+Language+Acquisition.+Oxford:+Oxford+University+Press.&ots=wF0qhl4DsT&sig=djRvkLSt4K5bvlp6R4ewHIRXm1s](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=3KglibyrZ5sC&oi=fnd&pg=PP7&dq=Ellis,+R.++(2008b).+The+Study+of+Second+Language+Acquisition.+Oxford:+Oxford+University+Press.&ots=wF0qhl4DsT&sig=djRvkLSt4K5bvlp6R4ewHIRXm1s).
- Elwood, J.A., & Bode, J. (2014). Student preferences vis-à-vis teacher feedback in university EFL writing classes in Japan. *System*, 42, 333–343.
- Ene, E., & Kosobucki, V. (2016). Rubrics and corrective feedback in ESL writing: A longitudinal case study of an L2 writer. *Assessing Writing*, 30, 3–20.
- Esmaeeli, M., & Sadeghi, K. (2020). The effect of direct versus indirect focused written corrective feedback on developing EFL learners' written and oral skills. *Language Related Research*, 11(5), 124–189.
- Ferris, D.R. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching*, 45(4), 446–459. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000250>.
- Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365–387.
- Frear, M.W., & Bitchener, J. (2015). The effects of cognitive task complexity on writing complexity. *Journal of Second Language Writing*, 30, 45–57. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.009>.
- Frodesen, J. (2001). Grammar in Writing. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language, Third Edition* (pp. 233–248).
- Han, Y. (2019). Written corrective feedback from an ecological perspective: The interaction between the context and individual learners. *System*, 80, 288–303. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.12.009>.
- Harran, M. (2011). What higher education students do with teacher feedback: Feedback-practice implications. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 29(4), 419–434. <https://doi.org/10.2989/16073614.2011.651941>.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53–64.

- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83–101.
- Hyland, P. (2000). Learning from feedback on assessment. *The Practice of University History Teaching*, 233–247.
- Kang, E., & Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 99(1), 1–18.
- Keh, C.L. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294–304. <https://doi.org/10.1093/elt/44.4.294>.
- Lalande Ii, J.F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal*, 66(2), 140–149. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1982.tb06973.x>.
- Lamberg, W. (1980). Self-provided and peer-provided feedback. *College Composition and Communication*, 31(1), 63–69.
- Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 285–312.
- Lee, I. (2013). Research into practice: Written corrective feedback. *Language Teaching*, 46(1), 108–119. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000390>.
- Lee, I. (2020). Utility of focused/comprehensive written corrective feedback research for authentic L2 writing classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 49, 100734.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24(3), 203–218.
- Mackey, A., & Gass, S.M. (2005). *Second language research: Methodology and design* (pp. xv, 405). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nguyen, N.L.T., Nguyen, B.T.T., & Hoang, G.T.L. (2021). Students' perceptions of teachers' written feedback on EFL writing in a Vietnamese tertiary context. *Language Related Research*, 12(5), 405–431.
- Nguyen, T.K.L. (2012). Teacher written feedback on EFL university students' writing. *VNU Journal of Foreign Studies*, 28(1).
- Pham, T.T.H. (2015). *An investigation into written feedback practice in an EFL writing classroom*. University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi.
- Race, P. (2001). Using feedback to help students to learn. *The Higher Education Academy*.
- Rijlaarsdam, G., & Couzijn, M. (2000). Writing and Learning to Write: A double challenge. In R.J. Simons, J. Van Der Linden, & T. Duffy (Eds.), *New Learning* (pp. 157–189). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/0-306-47614-2_9.
- Schwartz, F., & White, K. (2000). Making sense of it all: Giving and getting online course feedback. *The Online Teaching Guide: A Handbook of Attitudes, Strategies, and Techniques for the Virtual Classroom*, 57–72.
- Seliger, H.W., & Shohamy, E. (1990). *Second language research methods* (1st edition). Oxford University Press.
- Shintani, N., Ellis, R., & Suzuki, W. (2014). Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning*, 64(1), 103–131. <https://doi.org/10.1111/lang.12029>.
- Simard, D., Guénette, D., & Bergeron, A. (2015). L2 learners' interpretation and understanding of written corrective feedback: Insights from their metalinguistic reflections. *Language Awareness*, 24(3), 233–254. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1076432>.

- Srichanyachon, N. (2012a). Teacher written feedback for L2 learners' writing development. *Humanities, Arts and Social Sciences Studies (Former Name Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts)*, 7–17.
- Srichanyachon, N. (2012b). Teacher written feedback for L2 learners' writing development. *Humanities, Arts and Social Sciences Studies (Former Name Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts)*, 7–17.
- Storch, N. (2018a). Written corrective feedback from sociocultural theoretical perspectives: A research agenda. *Language Teaching*, 51(2), 262–277.
- Storch, N. (2018b). Written corrective feedback from sociocultural theoretical perspectives: A research agenda. *Language Teaching*, 51(2), 262–277. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000034>.
- Trabelsi, S. (2019). The perceptions and preferences of the general foundation programme students regarding written corrective feedback in an Omani EFL context. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(1), 91–101.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327–369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>.
- Van Beuningen, C.G., De Jong, N.H., & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 156(1), 279–296.
- Walsh, K. (2010). *The importance of writing skills: Online tools to encourage success*. <https://www.emergingedtech.com/2010/11/the-importance-of-writing-skills-online-tools-to-encourage-success/>.
- Weaver, M.R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379–394.
- Williams, J., & Cui, G. (2005). *Teaching writing in second and foreign language classrooms*. McGraw-Hill New York.

LECTURERS' WRITING FEEDBACK ACTIVITIES: FROM STUDENTS' PERSPECTIVE AT A UNIVERSITY IN VIETNAM

Abstract: Teacher written feedback (TWF) nowadays receives attention from educators and researchers regarding not only error correction (Ferris, 2012; Lee, 2013) but also concerns factors from the students' perspective (Simard et al., 2015; Han, 2019). Most prior studies primarily focused on the relationship between error correction in written corrective feedback and the development of language proficiency. Meanwhile, there is a need for more detailed research on TWF, considering it as a two-way social communication process between lecturers and students (Storch, 2018). In this article, we investigate the perspective of Vietnamese EFL students regarding the current status of TWF provided by lecturers. 136 second-year English major students are surveyed at a university in Vietnam through a questionnaire. The research results indicate that students have a clear understanding that TWF from lecturers not only focuses on corrections but also provides detailed suggestions for enhancing the overall structure, content, ideas, and writing style. After receiving TFW, students comprehend the importance of revising their work and adopt various approaches. The study also proposes some essential guidelines for implementing TWF in the writing teaching process.

Keywords: Teacher written feedback (TWF), Vietnamese students