VIỆC SỬ DỤNG ĐỘNG TỪ THƯỜNG Ở THÌ HIỆN TẠI ĐƠN NGÔI THỨ BA SỐ ÍT CỦA SINH VIÊN CHUYÊN NGỮ TIẾNG ANH KHI THỰC HIỆN CÁC NHIỆM VỤ GIAO TIẾP

Nguyễn Thị Bảo Trang*

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

Nhận bài: 06/05/2020; Hoàn thành phản biện: 17/06/2020; Duyệt đăng: 25/08/2020

Tóm tắt: Động từ thường ở thì hiện tại đơn ngôi thứ ba số ít (third-person singular–s), viết tắc là 3SG-s, được nghiên cứu nhiều với các nhóm người học tiếng Anh khác, nhưng ít có nghiên cứu 3SG-s với người học tiếng Anh là ngoại ngữ người Việt Nam. Vì thế, nghiên cứu này tìm hiểu sinh viên Việt Nam chuyên ngữ tiếng Anh sử dụng 3SG -s khi thực hiện các nhiệm vụ giao tiếp (NVGT) ở một lớp học phần Nói, và được thu âm. Kết quả cho thấy họ thường bỏ qua hình vị -s ở đa số ngữ cảnh bắt buộc, với biến thể /iz/ thường xuyên hơn/s/ và /z/, và có nhiều khác biệt giữa các cá nhân sinh viên. Nghiên cứu cũng gợi ý giảng dạy để giúp sinh viên sử dụng 3SG-s tốt hơn qua các NVGT tiếng Anh.

Từ khóa: Thủ đắc ngôn ngữ, thì hiện tại đơn ngôi thứ ba số ít, hình vị, nhiệm vụ giao tiếp, sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh

1. Mở đầu

Trong tiếng Anh, động từ thường ở thì hiện tại đơn ngôi thứ ba số ít (third person singular -s) hay được gọi tắc là 3SG -s được biểu hiện qua hình vị (morpheme)-s thêm vào sau động từ, với các biến thể (allomorphs) được phát âm là /s/, /z/, và /iz/ tùy thuộc vào âm cuối của động từ được chia (Fromkin & Rodman, 1998). Thủ đắc 3SG -s được nghiên cứu rộng rãi và từ lâu với đối tượng người học tiếng Anh là ngôn ngữ một (L1) (Brown, 1973; Kelly, 2017) và ngôn ngữ hai (L2) (Ionin & Wexler, 2002; Krashen, 1982). Những nghiên cứu này cho thấy hình vị 3SG -s khó thủ đắc và được thủ đắc sau nhiều hình vị ngữ pháp khác. Ít có nghiên cứu về 3SG -s với người học tiếng Anh là ngoại ngữ, và những nghiên cứu này cũng cho thấy 3SG -s khó thủ đắc, ví dụ với người Trung Quốc học tiếng Anh (Hsieh, 2009), và người Nhật (Urano, 2008), và họ có xu hướng dùng dạng động từ nguyên mẫu (không chia thì, ngôi và số) (non-finite forms) thay vì 3SG -s (finite forms).

3SG -s cũng được cho là khó thủ đắc đối với người Việt học tiếng Anh là người định cư ở nước ngoài (McDonald, 2000; Siemund & Lechner, 2015) và nguyên nhân được giải thích là do tiếng Việt là ngôn ngữ không biến hình (Ngô Như Bình, 2001). Chưa có nghiên cứu về người Việt Nam học ngoại ngữ tiếng Anh sử dụng 3SG–s trong giao tiếp, mặc dù 3SG –s là điểm ngữ pháp cơ bản được dạy xuyên suốt trong chương trình tiếng Anh phổ thông trước khi sinh viên bước vào năm nhất đại học ở Việt Nam. Vì vậy, đề tài này tìm hiểu sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh sử dụng (*use*) 3SG–s như thế nào khi thực hiện các nhiệm vụ giao tiếp (NVGT) và góp phần mở rộng kiến thức liên quan đến việc người học sử dụng 3SG-s ở bối cảnh giảng dạy tiếng Anh là ngoại ngữ.

* Email: ntbtrang@hueuni.edu.vn

2. Cơ sở lý luận

2.1. Các quan điểm lý thuyết liên quan việc sử dụng 3SG–s

Các nghiên cứu thủ đắc 3SG –s đề cập ở trên cho thấy việc sử dụng 3SG–s là không nhất quán; người học sử dụng cả dạng có hình vị 3SG–s và dạng động từ nguyên mẫu ở ngữ cảnh bắt buộc, và đặc biệt xảy ra thường xuyên là hiện tượng bỏ, không dùng hình vị 3SG–s. Nhiều quan điểm lý thuyết được đưa ra để giải thích hiện tượng này, và được thảo luận dưới đây.

Nghiên cứu L1 nổi tiếng với *Giả thuyết Động từ Nguyên mẫu Tự chọn* (*The Optional Infinitive (OI) Hypothesis*) hay còn gọi là *Giai đoạn Động từ Nguyên mẫu* (*The Root Infinitive Stage)* (Rice & Wexler, 1996). Giả thuyết này cho rằng người học trẻ con sử dụng động từ ở dạng nguyên mẫu thay vì 3SG–s vì chúng xem việc hòa hiệp (agreement) này là 'tự chọn' (Kelly,2017). Việc sử dụng 'tự chọn' hình vị 3SG–s theo quan điểm này là do 'lỗi' (impairment) về kiến thức/quy tắc ngữ pháp (Ionin & Wexler, 2002, tr.99), có nghĩa rằng người học (trẻ con) chưa phát triển kiến thức chín chắn về hình vị ngữ pháp 3SG –s này. Giả thuyết OI vì thế được cho là biểu hiện một giai đoạn thủ đắc ngôn ngữ mà người học trẻ con học tiếng Anh L1 phải trải qua, và chúng sẽ có khả năng dùng 3SG–s tốt hơn khi phát triển trưởng thành hơn, hay chín chắn về mặt sinh học (Kelly, 2017). Điều này dẫn đến tranh luận rằng người học là người lớn sẽ không còn qua giai đoạn OI như trẻ con (Ionin & Wexler, 2002). Vậy nếu ngữ pháp của người học tiếng Anh L2 là người trưởng thành không 'bị lỗi' (impaired) thì nguyên nhân nào dẫn đến việc bỏ qua hình vị 3SG –s, hay sử dụng động từ nguyên mẫu không ngôi và số?

Một quan điểm lý thuyết khác được tạm dịch sang tiếng Việt là *Giả thuyết Hình thái Biểu đạtBị thiếu* (*The Missing Surface Inflection Hypothesis* (MSIH)) (Prévost & White, 2000). Quan điểm này thách thức quan điểm của giả thuyết OI nói trên, cho rằng người học L2 thường xuyên bỏ qua hình vị 3SG-s là do vấn đề 'ghép qua' (tạm dịch từ 'mapping') giữa các khái niệm trừu tượng như khái niệm thì, ngôi và số, và hình thái biểu đạt khi sử dụng. Nghiên cứu người học L2 nói nhiều L1 khác nhau (Ionin & Wexler, 2002; Prévost & White, 2000) ủng hộ giả thuyết này, cung cấp bằng chứng rằng người học sử dụng dạng không có –s ở ngữ cảnh bắt buộc dùng ngôi thứ ba số ít (ví dụ 'she *walk* a lot every day'), nhưng hiếm khi sử dụng ngược lại (ví dụ 'we walks a lot every day'). Điều này có nghĩa là người học có cơ chế để kiểm tra các quy tắc thể hiện sự hòa hiệp giữa động từ, ngôi và số. Nói cách khác, các đặc điểm chức năng (như thì hiện tại đơn ngôi thứ ba số ít) có mặt trong ngữ pháp L2 của người học (Ionin & Wexler, 2002) nhưng khi bị áp lực giao tiếp, cùng vớigiá trị giao tiếp thấp (low communicative value) của hình vị 3SG–s thì người học càng dễ có xu hướng sử dụng dạng động từ nguyên mẫu thay vì 3SG–s (Goldschneider & DeKeyser, 2001).

Một quan điểm khác là quan điểm *Ảnh hưởng của L1* (*The L1 Influence View*) (Paradis, 2011) cung cấp một cái nhìn khác về thủ đắc các hình vị ngữ pháp. Theo quan điểm này, khi L1 và ngôn ngữ mục tiêu càng giống nhau về cách biểu thị 3SG –s, thì việc sử dụng điểm ngôn ngữ này càng dể. Người học có L1 là ngôn ngữ đơn lập (không biến hình, không có hình vị 3SG –s) sẽ gặp khó khăn khi sử dụng 3SG –s hơn người học có L1 là ngôn ngữ biến hình như tiếng Anh. Theo Blom, Paradis và Duncan (2012, tr.970), trong trường hợp L1 là ngôn ngữ không biến hình, động từ sẽ thiếu sự gắn kết/kết nối ('associations') với các khái niệm trừu tượng như ngôi và số, và kết quả là người học có thể ban đầu không chú ý hay cảm nhận hình vị 3SG–s. Trong

một nghiên cứu tìm hiểu ảnh hưởng của L1, Paradis (2011) tìm thấy rằng người học tiếng Anh có L1 là tiếng Trung Quốc hoặc tiếng quan thoại (Mandarin) dùng 3SG–s kém hơn các nhóm người học có L1 khác như Hindi, Tây Ban Nha hay Ả Rập, bởi vì nhóm sau có L1 tương tự với tiếng Anh về 3SG –s. Theo quan điểm ảnh hưởng của L1 thì L1 có thể là nguyên nhân 'mặc định' gây nên hiện tượng bỏ qua hình vị 3SG–s ở ngữ cảnh bắt buộc, và đặc biệt khi có sự khác biệt lớn giữa L1 và L2/ngoại ngữ (Blom & cộng sự, 2012).

Cuối cùng, *Quan điểm Ảnh hưởng của Tần suất Từ* (*The Word Frequency Effects View*) (Blom & cộng sự, 2012) cho rằng tần suất động từ xuất hiện trong ngữ liệu tiếng Anh là một yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến việc sử dụng 3SG–s. Ví dụ, walks dễ nắm/sử dụng hơn các động từ khác bởi vì tần suất của động từ walk xuất hiện cùng với hình vị –s ở cuối để chỉ 3SG–s cao hơn những động từ khác. Từ điểm này, quan tâm của các nhà nghiên cứu cũng hướng đến tìm hiểu người học thủ đắc các dạng khác nhau (biến thể) của hình vị 3SG–s như /s/, /z/, /iz/. Blom và cộng sự cho rằng, tần suất xuất hiện của động từ có biến thể /iz/ của hình vị 3SG –s là thấp hơn động từ với hình vị 3SG –s được phát âm là /s/ và /z/, vì thế /iz/ sẽ khó cho người học hơn /s/ và /z/. Tương tự, người học sẽ có khả năng ít chính xác với âm /s/ hơn âm /z/, do tần suất của động từ có biến thể /z/ chỉ 3SG–s lớn hơn /s/.

2.2. Người học tiếng Anh là ngoại ngữ và việc sử dụng 3SG–s

Mặc dầu có nhiều nghiên cứu việc thủ đắc 3SG–s với người học L1 tiếng Anh (ví dụ, Brown, 1973; Kelly, 2017) và trẻ con học L2 tiếng Anh ở các nước nói tiếng Anh (Blom & cộng sự, 2012; Ionin & Wexler, 2002; Krashen, 1982), nghiên cứu tìm hiểu việc sử dụng 3SG–s của người học ngoại ngữ tiếng Anh còn rất hạn chế.

Với dữ liệu nói thu được từ các hoạt động nói, Urano (2008) trong một nghiên cứu với người Nhật học ngoại ngữ tiếng Anh cho thấy hiện tượng bỏ qua 3SG–s hay dùng quá là hai lỗi xảy ra thường xuyên nhất. Đối với người Nhật, động từ ở thì hiện tại đơn số ít và số nhiều trong tiếng Anh đều khó với họ.

Helland và Alvarez (2007) lấy dữ liệu 3SG–s bằng cách cho học sinh ở nhiều trường học ở Barcelona kể chuyện và tham gia phỏng vấn với nhà nghiên cứu. Kết quả cũng cho thấy học sinh thường xuyên sử dụng động từ dạng nguyên mẫu không có hình vị 3SG –s, và nguyên nhân được giải thích là do có "sự tương tác giữa ngữ pháp của L1 và L2" (Helland & Alvarez, 2007, tr.2).

Hsieh (2009), nghiên cứu 20 học sinh người Trung Quốc học tiếng Anh, tuổi từ 11-14 sử dụng 3SG–s. Hsieh (2009) thu thập các mẫu bài kiểm tra nói cá nhân của học sinh qua phỏng vấn hoặc bài kể chuyện ở nhà hoặc ở trường, cùng với nhà nghiên cứu. Ông tìm thấy những học sinh này thường xuyên bỏ qua hình vị 3SG–s; họ không dùng hình vị 3SG–s (nghĩa là chỉ dùng động từ ở dạng nguyên mẫu) ở đa số các trường hợp (78%). Hsieh (2009) dùng *Giả thuyết hình thái biểu đạt bị thiếu* (MSIH) (Prévost & White, 2000) để giải thích kết quả này. Ông cũng cho rằng người học nắm quy tắc ngữ pháp nhưng gặp vấn đề 'ghép qua" (mapping) giữa khái niệm trừu tượng như ngôi và số và hình thái biểu đạt, đặc biệt là khi có áp lực giao tiếp.

2.3. Tiếng Việt và người Việt Nam học tiếng Anh sử dụng 3SG–s

Như được đề cập trước đó, tiếng Việt là ngôn ngữ không biến hình (Ngô Như Bình, 2001), nghĩa là không có hình vị biểu hiện ngôi và số của động từ. Như có thể thấy ở các ví dụ sau đây, trong tiếng Việt cùng một dạng động từ 'hát' ('sing') được sử dụng cho tất cả các ngôi và số, trong khi trong tiếng Anh, hình vị 3SG–s là bắt buộc để thể hiện sự hòa hiệp giữa chủ ngữ và động từ ở thì hiện tại đơn ngôi thứ ba số ít.

- Tôi ***hát.*** (I sing.) - Cô/Anh ấy ***hát.*** (She/He sings.)

- Nó ***hát.*** (It sings.) - Họ ***hát.*** (They sing.)

- Chúng tôi ***hát.*** (We read.) - Bạn ***hát.*** (You sing.)

Do đặc thù của tiếng Việt như trên, một số nghiên cứu đã bắt đầu tuyên bố ảnh hưởng của tiếng Việt đối với việc sử dụng 3SG –s của người Việt Nam học tiếng Anh. Cho đến nay, có hai nghiên cứu tìm hiểu người Việt học tiếng Anh là những người nhập cư ở nước ngoài với tiếng Anh là L2. Nghiên cứu của McDonald (2000) cho thấyngười Việt học tiếng Anh ở Mỹ gặp nhiều khó khăn khi sử dụng 3SG–s, và ít chính xác hơn người học có L1 là tiếng Tây Ban Nha, mặc dù họ cùng được tiếp xúc với tiếng Anh từ nhỏ qua thời niên thiếu và khi lớn lên ở Mỹ. McDonald (2000) này giải thích rằng tiếng Tây Ban Nha rất giàu về hình vị biểu hiện ngôi, số và thì, trong khi tiếng Việt là ngôn ngữ không biến hình. Nghiên cứu được thực hiện bởi Siemund và Lechner (2015) thu thập dữ liệu nói từ 160 người học tiếng Anh là người nhập cư tại Đức có L1 khác nhau như tiếng Việt, tiếng Nga và tiếng Thổ Nhĩ Kỳ. Họ tham gia phỏng vấn với nhà nghiên cứu; những người học này ngoài học tiếng Anh, họ thành thạo hai thứ tiếng: Nga-Đức, Thổ Nhĩ Kỳ-Đức, và Việt-Đức. Kết quả ghi nhận ảnh hưởng của L1 đối với việc người học sử dụng 3SG–s, và người học là người Việt Nam gặp khó khăn khi dùng 3SG–s hơn hai nhóm người học người Nga và Thổ Nhĩ Kỳ. Nguyên nhân được cho là do L1 tiếng Việt là một ngôn ngữ không biến hình, không có hình vị 3SG–s, trong khi tiếng Nga và Thổ Nhĩ Kỳ là những ngôn ngữ rất giàu và vừa phải về hình vị này.

Như đã đề cập ở phần giới thiệu, chưa có nghiên cứu người Việt Nam học ngoại ngữ tiếng Anh sử dụng 3SG–s, đặt biệt là ở ngữ cảnh lớp học. Vì vậy, nghiên cứu hiện tại tìm hiểu sinh viên sử dụng 3SG–s như thế nào khi thực hiện các NVGT tiếng Anh, và nhằm trả lời câu hỏi nghiên cứu sau:

Câu hỏi nghiên cứu: *Sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh sử dụng 3SG–s như thế nào khi thực hiện các NVGT?*

Dựa vào kết quả của các nghiên cứu liên quan, giả thuyết sau được hình thành:

Giả thuyết: *Sinh viên sẽ bỏ qua hình vị 3SG–s ở đa số ngữ cảnh bắt buộc khi thực hiện các NVGT.*

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Cách tiếp cận

Đa số nghiên cứu cho đến thời điểm này có xu hướng lấy số liệu tự phát, không chuẩn bị trước qua việc người học tham gia cuộc phỏng vấn hoặc hội thoại với người nghiên cứu ở nhà

hoặc ở trường (Hsieh, 2009; Siemund & Lechner, 2015). Phương pháp này có ưu điểm là lấy số liệu tự nhiên nhưng nó giống một dạng bài kiểm tra tách biệt, giữa người nghiên cứu và người học. Nó có thể gây áp lực, đặc biệt là sự có mặt của người nghiên cứu/ trợ lý nghiên cứu, và không phản ánh thực tế lớp học đời thật, đặc biệt ở ngữ cảnh tiếng Anh là ngoại ngữ nơi mà việc sử dụng ngôn ngữ được giới hạn chủ yếu trên lớp học. Vì thế nghiên cứu này thực hiện lấy số liệu trong ngữ cảnh lớp học bình thường.

3.2. Sinh viên tham gia

18 sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh năm 1 ở một trường đại học ngoại ngữ ở Việt Nam tham gia thu âm, trên tinh thần tự nguyện, các bài nói của họ trên lớp học Nói do tác giả dạy ở học kỳ II của năm học 2018-2019. Đa số sinh viên (17) là nữ và chỉ có một sinh viên là nam, và họ ở độ tuổi 18-19. Mặc dù họ cùng học chung một học phần Nói trên lớp, theo quan sát của tác giả, những sinh viên này khá khác nhau về trình độ nói tiếng Anh, và họ đến từ những trường THPT khác nhau nơi mà việc dạy Nói có thể đã được chú trọng ít nhiều khác nhau. Những sinh viên này được cho là có kiến thức về thì hiện tại đơn ngôi thứ ba số ít vì điểm ngữ pháp này được giảng dạy lặp lại trong chương trình tiếng Anh phổ thông và sách giáo khoa từ THCS cho đến THPT trước khi các em bước vào đại học.

3.3. NVGT và tiến trình lấy số liệu

NVGT được sử dụng trong nghiên cứu này có thiết kế ẩn 3SG –s và người học tự nhiên phải dùng điểm ngôn ngữ mục tiêu này. Ví dụ, khi sinh viên nói về chị/anh của họ thường làm gì vào cuối tuần, hay ba/mẹ họ làm gì khi có thời gian rỗi, tự nhiên họ sẽ dùng thì hiện tại đơn ngôi thứ ba số ít. Sinh viên thực hiện chính thức tổng cộng 5 NVGT trong 3 tuần (tuần trước đó sinh viên thực hiện thử một NVGT để làm quen với việc tự thu âm bài nói của mình dùng điện thoại thông minh của họ). Trong nghiên cứu này sinh viên có cơ hội sử dụng lặp lại 3SG –s được thiết kế ẩn qua NVGT. Những NVGT này được thiết kế phù hợp với chủ đề trong giáo trình Nói mà sinh viên học tại thời điểm lấy số liệu (Giáo trình NorthStar 2, Frazier & Mills, 2015). Ví dụ, tại Unit 6 về Everyday Heroes, thì NVGT cho bài đó là "Ai là anh hùng thường nhật của bạn? Tại sao?" (Who is your everyday hero? Why?).

Tuần đầu tiên, sinh viên thực hiện 2 NVGT: i) nói về công việc của một người mà sinh viên biết (NVGT1) và ii) nói về một người mà sinh viên thần tượng và lý do tại sao (NVGT2). Tuần 2, sinh viên nói về người anh hùng thường nhật của họ và lý do tại sao (NVGT3). Tuần 3 sinh viên nói về một người bạn thân của họ làm gì trong thời gian rỗi (NVGT4), và sau đó (cùng buổi học) sinh viên nói về một người bạn của họ thường làm gì để cải thiện tiếng Anh, ví dụ như cải thiện Nói, Nghe, Đọc, Viết, Ngữ pháp, Từ vựng, v.v... (Xem chi tiết các NVGT này ở Phụ lục).

Một số nhà nghiên cứu (Goldschneider & DeKeyser, 2001) cho rằng áp lực giao tiếp có thể làm cho người học bỏ qua hình vị 3SG –s. Vì thế để tránh áp lực cho sinh viên, và cũng là cách giáo viên thường làm ở trên lớp, trong nghiên cứu này, sinh viên có 10 phút chuẩn bị *cá nhân* về NVGT cần thực hiện, theo cách họ muốn và giáo viên không giúp đỡ hay giải thích gì thêm. Sau đó sinh viên thay phiên nhau nói với bạn của mình theo cặp trong lớp học nói bình thường trên lớp. Khi nói với bạn của mình sinh viên tự thu âm bài nói của mình dùng điện thoại thông minh của họ. Sau đó sinh viên gửi bài nói qua email cho giáo viên là tác giả bài báo này.

Đối với NVGT này, sinh viên này nói trước, sang NVGT khác sinh viên kia trong cặp nói trước, và cứ như vậy để mỗi sinh viên đều có lần nói trước và có lần nói sau. Theo quan sát của tác giả là giáo viên trực tiếp đứng lớp, sinh viên rất tự nhiên và thu âm bài nói và gửi lại cho giáo viên một cách dễ dàng và thoải mái. Họ không được thông báo gì về việc sử dụng 3SG –s để không tiết lộ trọng tâm cụ thể của nghiên cứu. Trong thời gian chuẩn bị, theo quan sát của tác giả, sinh viên chủ yếu chuẩn bị nội dung/ý tưởng để nói.

3.4. Số liệu ghi âm bài nói

Do lỗi kỹ thuật và do có sinh viên vắng mặt ở một số NVGT, nên tổng cộng có 5 sinh viên thực hiện chỉ 1 NVGT, đa số thực hiện 3-4 NVGT, và 5 sinh viên thực hiện đầy đủ 5 NVGT. Tổng cộng có 54 bài nói của 18 sinh viên, thực hiện 5 NVGT như mô tả ở trên.

Tổng độ dài tất các bài nói được ghi âm là 80.82 phút (M=1.5 phút, SD=0.72). Có nhiều khác biệt giữa các bài nói được ghi âm về độ dài, từ tối thiểu 0.35 phút cho đến tối đa 3.21 phút. Toàn bộ bản ghi âm bài nói được chép lại trước khi phân tích số liệu.

3.5. Phân tích số liệu

Trọng tâm nghiên cứu này là việc sinh viên sử dụng 3SG–s của động từ thường ở câu phát biểu, vì thế không quan tâm động từ ở hiện thì tại đơn ngôi thứ ba số ít sử dụng trong câu nghi vấn và câu hỏi. Các ngữ cảnh khác không nhằm vào điểm ngữ pháp này đều không được xem xét. Phân tích 3SG–s dựa vào cách phân tích của học giả Ionin và Wexler (2002). Việc sử dụng 3SG–s được phân tích theo hai nhóm: i) Bỏ qua hình vị 3SG–s ở ngữ cảnh bắt buộc và ii) các cách sử dụng khác thay vì 3SG -s hay còn gọi là lỗi sai khác. Phân tích dữ liệu được thực hiện cho mỗi sinh viên cho từng NVGT trước, và rồi cho tất cả các sinh viên cho từng NVGT và tất cả các NVGT được tổng hợp và phân tích. Số trường hợp bỏ qua hình vị 3SG –s được tính trên tổng tất cả các ngữ cảnh bắt buộc xuất hiện trong bản ghi âm bài nói. Ví dụ sử dụng 3SG –s từ bài nói của sinh viên được minh họa cùng với mã sinh viên (S1, S2, S3, v.v...) và NVGT (Job, Hero, Free time, v.v...) ở trong ngoặc đơn.

Trong số liệu bài nói của sinh viên, một số động từ được sử dụng lại, mặc dù dưới nhiều kết hợp từ khác nhau, và những động từ này được tính riêng rẽ, bởi vì việc sử dụng một số động từ nào đó ở ngữ cảnh bắt buộc ngay cả của cùng một người học vẫn không nhất quán (Brown, 1973).

Theo nghiên cứu trước đây (Ionin & Wexler, 2002), những câu nói không thể nghe được bị loại bỏ và trong trường hợp lập lại hoàn toàn thì chỉ lần đề cập lần đầu tiên được tính. Đối với trường hợp bắt đầu sai (false starts), thì dạng đúng (chỉnh sửa) được tính. Trong ví dụ (a) dưới đây, dạng sinh viên tự chỉnh sửa lại, ‘watches’ được tính.

(a) She often *watch… watches* videos about English lessons on the internet. (S2, English)

Có rất ít trường hợp tự chỉnh sửa như thế này trong dữ liệu hiện có (tổng cộng chỉ có 6 trường hợp).

3.5.1. Bỏ qua 3SG–s

Việc bỏ qua 3SG–s được định nghĩa trong nghiên cứu này, theo (Ionin & Wexler, 2002, tr.105) là việc sinh viên không dùng hình vị –s chỉ 3SG–s khi nói ở những ngữ cảnh bắt buộc sử

dụng hay dùng dạng nguyên mẫu của động từ (non-finite forms). (b) và (c) là những ví dụ về 3SG –s bỏ qua trong dữ liệu bài nói của sinh viên:

(b) She *like* and *follow* on the pages on Facebook related to animals. (S1, free time)

(c) Every day she *wake* up at six o'clock to cook breakfast for me. (S16, job)

Nhiều dạng phát âm khác nhau của hình vị 3SG–s cũng được nhận dạng và phân thành 3 loại: /iz/ (hoặc /əz/), /z/ và /s/, theo Fromkin và Rodman (1998). 3SG–s được phát âm là /iz/ sau các (phụ) âm xuýt (sibilant consonants) như /s/, /z/, /tʃ/, /ʃ/, và dʒ/. Đối với động từ tận cùng bằng các âm hữu thanh, bao gồm phụ âm hữu thanh như /b/, /d/, /g/, /l/, /m/, /n/, /ŋ/ /v/, và /ð/ và tất cả các âm nguyên âm thì 3SG–s được phát âm là /z/. 3SG–s được phát âm là /s/ sau tất cả các âm phụ âm vô thanh (như /p/,/k/, /f/, /t/, và /θ/).

Đối với mỗi dạng, 3SG–s bỏ qua, hay được phát âm được nhận dạng, (d), (f), và (h) là những ví dụ về hình vị 3SG–s được sử dụng và những ví dụ còn lại (e), (g) và (i) là những ví dụ "bỏ qua". Nói cách khác, bỏ qua 3SG–s là sử dụng dạng nguyên mẫu của động từ thay vì dùng hình vị 3SG–s để chỉ ngôi thứ ba số ít.

/iz/ (d) He *teaches* English at Foreign Trade University in Hanoi. (S2, Job)

(e) To improve speaking she *choose* practicing with friends. (S10, English)

/z/ (f) She *records* herself on the phone. (S4, English)

(g) She also *listen* as much as possible. (S4, English)

/s/ (h) He *works* 8 hours per day.(S6, Job)

(i) She *want* to share her experiences for students. (S9, Job)

Dữ liệu nói hiện có cho thấy sinh viên hoặc là bỏ qua (không phát âm hình vị) 3SG–s hoặc sử dụng nó, và khi sinh viên sử dụng 3SG–s, họ đọc đúng.

3.5.2. Các sử dụng khác thay vì 3SG–s

Theo cách phân tích của Ionin và Wexler (2002), trong nghiên cứu này, các cách sử dụng khác thay vì 3SG–s ở ngữ cảnh bắt buộc (ngoại trừ những trường hợp bỏ qua như trên) cũng được phân tích. Trong dữ liệu bài nói hiện có, có 4 loại sử dụng 3SG–s không phù hợp hay còn gọi là lỗi sai. Loại lỗi sai thứ nhất là sinh viên sử dụng dạng hiện tại phân từ của động từ thay cho động từ có chia ngôi thứ ba số ít, có hình vị 3SG–s, như ở ví dụ (j), (k) và (l):

(j) In her free time, she often *reading* book. (S7, free time)

(k) She *playing* games at the weekends. (S11, free time)

(l) She *watching* movies. (S13, English)

Một số cách dùng khác thay vì 3SG–s bao gồm việc dùng thì tương lai đơn (will+verb), thì quá khứ đơn và would + verb thay vì 3SG –s, như ở ví dụ (m), (n) và (o) dưới đây.

(m) Each month she *will earn* depend on the number of clothes she has sew. (S15, Job)

(n) She design posters advertising… for English centers in HCM city and her boss *gave* her five to ten poster per week. (S13, Job)

(o) Everyday she *would spend* like 30 mins to do one or two tests on PET 2. (S1, English)

Cũng giống như nghiên cứu của Ionin và Wexler (2002, tr.106), trong số liệu của nghiên cứu này, không có trường hợp 3SG–s được sử dụng với các ngôi khác ngoài ngôi thứ ba số ít, nghĩa là không có trường hợp sinh viên dùng "We watches cartoons" hay "They watches cartoons".

3.5.4. Độ tin cậy của phân tích số liệu bài nói

Một giáo viên tiếng Anh khác được hướng dẫn và phân tích ngẫu nhiên 15% các bản ghi âm bài nói của sinh viên để i) nhận dạng các ngữ cảnh bắt buộc sử dụng của 3SG–s, ii) trường hợp bỏ qua 3SG–s, và iii) các cách sử dụng khác ngoại trừ bỏ qua. Phần trăm đồng ý được dùng để tính độ tin cậy giữa hai người phân tích độc lập cho mỗi biến phụ thuộc và kết quả cho thấy độ tin cậy đạt giá trị thỏa mãn với tỉ lệ % đồng ý từ 86% đến 100% (xem Bảng 2). Tất cả sự khác biệt được thảo luận và thống nhất giữa hai người phân tích.

Bảng 2. Kết quả về độ tin cậy (% đồng ý)

	% đồng ý
Ngữ cảnh bắt buộc sử dụng 3SG–s	100%
Bỏ qua 3SG–s	85.7%
Các cách sử dụng khác thay vì 3SG–s (ngoại trừ bỏ qua)	86%

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Kết quả nghiên cứu

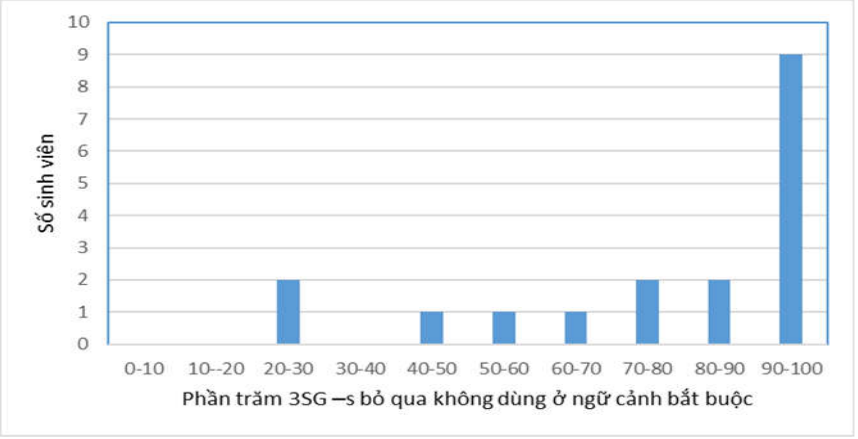
Kết quả cho thấy tổng cộng có 393 ngữ cảnh bắt buộc phải sử dụng 3SG–s được nhận dạng ở tất cả 5 NVGT mà sinh viên thực hiện. Có 46 trường hợp sinh viên sử dụng các dạng động từ khác thay vì 3SG–s (ngoại trừ bỏ qua hình vị 3SG–s) hay còn gọi là lỗi sai, và chiếm 11.7%. Trong số 46 lỗi sai này, có 27 trường hợp dùng hiện tại phân từ , trong đó 10 trường hợp là của cùng một sinh viên, và 17 trường hợp còn lại từ 6 sinh viên. Có 10 trường hợp dùng thì tương lai đơn (will+verb) thay cho 3SG–s, và từ 3 sinh viên; Có 6 trường hợp dùng quá khứ đơn thay cho 3SG–s, và 4 trường hợp dùng would+verb từ một sinh viên. Đáng chú ý là có một sinh viên tạo 14 trong số tổng 46 lỗi kể trên.

Trong số 347 ngữ cảnh còn lại bắt buôc sử dụng 3SG–s (không kể 46 lỗi sai nói trên), sinh viên bỏ qua không dùng hình vị 3SG–s 78.4% các ngữ cảnh bắt buộc (Bảng 3). Xu hướng bỏ qua hình vị 3SG–s xảy ra thường xuyên ở tất cả các NVGT (từ 73.8-80.7%), và không có cải thiện về sử dụng 3SG–s qua các NVGT (từ NVGT 1-5) mặc dù những NVGT này được thiết kế ẩn 3SG–s.

Bảng 3. Tần suất sử dụng 3SG–s qua các NVGT

NVGT	**3SG–s sử dụng**	**3SG–s bỏ qua** (Dạng động từ nguyên mẫu)	**Ngữ cảnh bắt buộc**	**% 3SG–s bỏ qua**
1. Job	22	62	84	73.8
2. Idol	3	17	20	85.0
3. Hero	9	39	48	81.3
4. Free time	18	58	76	76.4
5. English	23	96	119	80.7
Tổng	*75*	*272*	*347*	*78.4*

Từng nhóm tỉ lệ bỏ qua 3SG–s và số sinh viên tương ứng được trình bày ở Biểu đồ 1. Có thể thấy rằng ngoại trừ hai sinh viên có tỉ lệ bỏ qua thấp nhất (20-30%), và một sinh viên 50%, đại đa số sinh viên tập trung về phía bên phải của biểu đồ. Cụ thể, một nửa số sinh viên (9/18) bỏ qua không dùng hình vị 3SG–s, 90-100% trường hợp; 5 sinh viên khác bỏ qua 60-90%, và một sinh viên khác 50-60% (cụ thể là 57%). Nhìn chung, việc bỏ qua hình vị 3SG–s xảy ra rất thường xuyên, và các dạng lỗi sai khác ngoài bỏ qua 3SG–s, tuy có xảy ra nhưng không phổ biến.

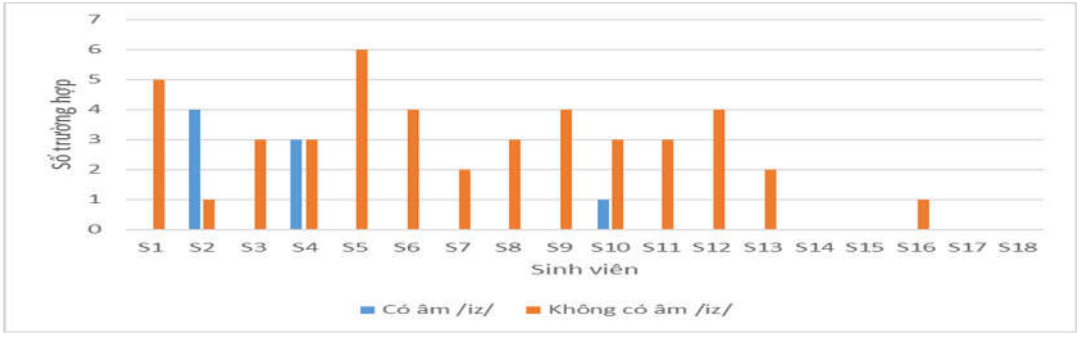


Biểu đồ 1. Phần trăm 3SG–s bỏ qua ở ngữ cảnh bắt buộc

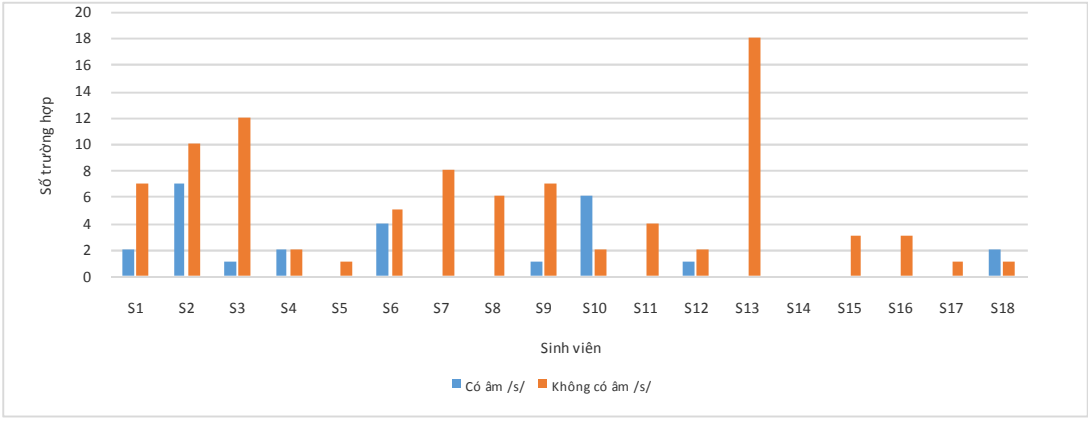
Một danh mục các động từ được sử dụng ở ngữ cảnh bắt buộc dùng 3SG–s được hình thành và phân loại dựa vào cách 3SG–s được phát âm, đó là, /z/, /s/ và /iz/ (Theo Fromkin & Rodman, 1998). Như có thể thấy ở Bảng 4, tổng có 52 trường hợp ngữ cảnh bắt buộc sử dụng 3SG–s theo thường lệ được phát âm /iz/ và chỉ có 8 trường hợp được phát âm (đúng), và tập trung vào ba sinh viên (S2, S4, S10) (Biểu đồ 2), và đa số trường hợp (84.6%) cần phải phát âm /iz/ bị bỏ qua. Sinh viên cũng bỏ qua đa số các âm cuối cần được phát âm là /s/, 78.3% trong số 120 ngữ cảnh bắt buộc. Hơn một nửa (175) trên số ngữ cảnh bắt buộc (347) có động từ có 3SG –s cần được phát âm /z/, và sinh viên cũng bỏ qua 76.6%. Kết quả này cho thấy sinh viên có xu hướng bỏ qua âm /iz/ thường xuyên hơn âm /s/ và /z/, và cũng có rất nhiều khác biệt giữa các cá nhân sinh viên về việc sử dụng các biến thể (/iz/, /s/, và /z/) (Biểu đồ 2, 3, và 4).

Bảng 4. Tần suất sử dụng các biến thể 3SG –s (/iz/, /s/ và /z/)

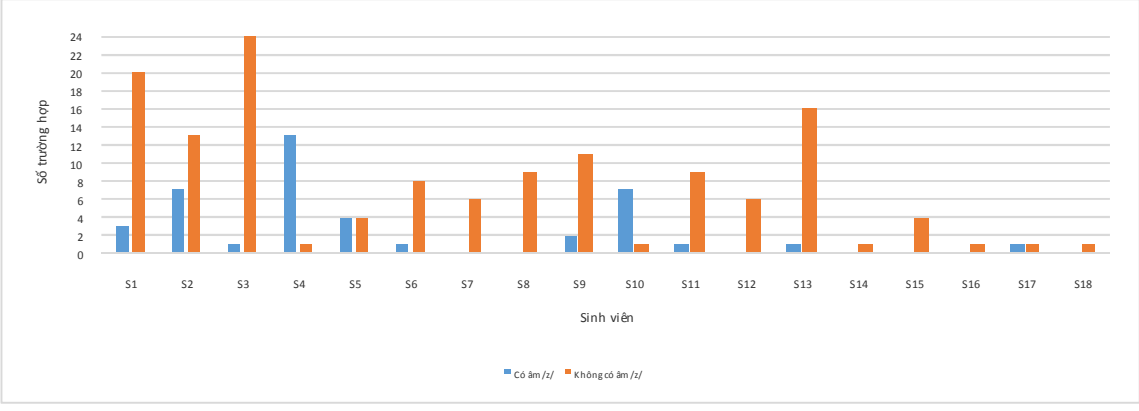
	3SG–s sử dụng Số lượng (%)	**3SG–s bỏ qua**(Dạng động từ nguyên mẫu) Số lượng (%)	**Ngữ cảnh bắt buộc** Số lượng
/iz/	8(15.4)	44(84.6%)	52
/s/	26(21.7%)	94(78.3%)	120
/z/	41(23.4%)	134(76.6%)	175
Tổng	75(21.6%)	272(78.4%)	347



Biểu đồ 2. Biến thể /iz/



Biểu đồ 3. Biến thể /s/



Biểu đồ 4. Biến thể /z/

4.2. Thảo luận

Nghiên cứu hiện tại được thực hiện nhằm khám phá việc sử dụng3SG–s qua các NVGT bởi sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh người Việt Nam. Kết quả cho thấy rằng sinh viên thường xuyên bỏ qua hình vị 3SG–s (78.4%), vì vậy ủng hộ giả thuyết được đặt ra, đó là sinh viên bỏ qua 3SG–s ở đa số các ngữ cảnh bắt buộc. Kết quả này phù hợp với kết quả của các nghiên cứu khác với người học L2 tiếng Anh (Dulay, & Burt, 1974; Ionin & Wexler, 2002; Krashen, 1982) và người học tiếng Anh là ngoại ngữ (Helland & Alvarez, 2007; Hsieh, 2009; Urano, 2008). Kết

quả về việc sinh viên sử dụng dạng nguyên mẫu thay vì hình vị 3SG–s là không ngạc nhiên, và có thể là do ảnh hưởng của tiếng Việt là ngôn ngữ đơn lập (ngôn ngữ không biến hình) (Ngô Như Bình, 2001), và vì thế những sinh viên này có thể "thiếu tiền kiến thức để hỗ trợ việc sử dụng 3SG–s" (Blom và cộng sự, 2012, tr.26). Nghiên cứu (McDonald, 2000; Siemund & Lechner, 2015) cho thấy rằng người Việt học tiếng Anh gặp nhiều khó khăn khi sử dụng 3SG–s hơn những người học có L1 là ngôn ngữ biến hình.

Trong khi sinh viên trong nghiên cứu hiện tại thường xuyên bỏ qua hình vị 3SG–s, hễ khi họ sử dụng, họ luôn sử dụng đúng, và họ không sử dụng 3SG–s ở ngữ cảnh không phải ngôi thứ ba số ít. Kết quả này ủng hộ giả thuyết MSIH, và phù hợp với kết quả của các nghiên cứu L2 tiếng Anh (Ionin &Wexler, 2002; Prévost & White, 2000), và tiếng Anh là ngoại ngữ (Hsieh, 2009, Urano, 2008). Prévost và White (2000) cho rằng người học L2 có trong ngôn ngữ trung gian (interlanguage) của họ kiến thức về việc thêm –s để chỉ thì hiện tại đơn ngôi thứ ba số ít, nhưng họ gặp trở ngại khi thực hiện hóa chúng; họ gặp "khó khăn khi chuyển kiến thức sang sử dụng" (tr.127). Ngoài ra, việc thêm hình vị S3G–s để chỉ ngôi thứ ba số ít thì hiện tại đơn về bản chất chỉ có chức năng ngữ pháp và không chuyên chở nội dung, và vì thế có thể góp phần gây ra xu hướng bỏ qua, mà người cùng giao tiếp với họ cũng hiểu được họ đang nói gì. Nói cách khác, giá trị giao tiếp thấp của hình vị 3SG–s, cùng với áp lực giao tiếp có thể làm cho người học sử dụng dạng nguyên mẫu của động từ thay vì 3SG –s (Goldschneider & DeKeyser, 2001).

Đáng lưu ý rằng mặc dù sinh viên mắc các lỗi sai khác ngoài việc bỏ qua 3SG–s, nhưng không phổ biến. Một số có xu hướng dùng dạng hiện tại phân từ thay cho 3SG–s thường xuyên hơn những sinh viên khác. Theo một số nghiên cứu (Brown, 1973; Dulay & Burt, 1974), dạng động từ ở hiện tại phân từ là một trong những hình vị ngữ pháp đầu tiên được cả người học tiếng Anh L1 và L2 thủ đắc. Điều này một mặt có thể cho thấy trình độ của những sinh viên sử dụng dạng hiện tại phân từ là khá thấp, hoặc họ có thể đang ở giai đoạn phát triển (ngôn ngữ). Như tác giả quan sát trong quá trình dạy, trình độ nói của những sinh viên thường xuyên sử dụng dạng hiện tại phân từ thấp hơn những sinh viên khác. Thực ra, đối với những sinh viên này, có thể họ gặp nhiều khó khăn sử dụng 3SG–s (Ionin & Wexler, 2002) hơn những sinh viên khác, và việc sử dụng dạng hiện tại phân từ có thể ngụ ý một trật tự cố định thủ đắc các hình vị ngữ pháp mà người học cần trải qua (Krashen, 1982). Đối với những sinh viên này, có thể họ cần qua giai đoạn sử dụng hiện tại phân từ trước khi có thể sử dụng hình vị 3SG–s. Kết quả của nghiên cứu hiện tại cũng cho thấy rằng sinh viên chuyên ngữ tiếng Anh dùng hình vị 3SG–s được phát âm là /z/ và /s/ tốt hơn /iz/, và tương tự với kết quả của một số nghiên cứu khác (Blom & cộng sự, 2012). Blom và cộng sự (2012) giải thích việc bỏ qua âm /iz/ chỉ 3SG–s theo 3 cách: i) có thể người học "nghĩ rằng các động từ tận cùng bằng âm /s/ và /z/ là đã diễn đạt thì hiện tại đơn ngôi thứ ba số ít rồi" (tr.24), ii) tần suất động từ với âm /iz/ thấp, vì thế làm cho nó trở thành một âm yếu, và điều này iii) làm cho /iz/ không 'sản sinh' (productive) hay đọc được. Theo những tác giả này, tần suất từ đóng vai trò quan trọng trong việc sử dụng chính xác điểm hình vị thì hiện tại đơn ngôi thứ ba số ít. Cũng có thể là do /iz/ tạo nên một âm tiết mới trong tiếng Anh và vì thế khó hơn khi phát âm đối với sinh viên khi mà tiếng Việt là một ngôn ngữ không biến hình.

Một kết quả đáng chú ý là các NVGT trong nghiên cứu này được thiết kế lặp lại 3SG–s, nhưng sinh viên bỏ qua hình vị 3SG–s thường xuyên và không có cải thiện qua các NVGT.

Điều này dường như mâu thuẫn với một số nghiên cứu cho rằng lặp lại NVGT (task repetition) giúp người học cải thiện sự chính xác của ngôn ngữ sử dụng nói chung (Sample & Michel, 2015). Có thể là do lặp lại trong nghiên cứu hiện tại không phải là lặp lại hoàn toàn nội dung chủ đềcác NVGT, mà là lặp lại các NVGT cùng loại (nhưng khác về nội dung chủ đề), vì vậy cải thiện có thể nằm ở cách tổ chức bài nói, sự mạch lạc của nội dung, v.v... Trong nghiên cứu này, sinh viên không được gợi ý hay yêu cầu phải dùng 3SG–s khi thực hiện các NVGT, và họ cũng không được sửa lỗi sai sau khi thực hiện các NVGT. Nếu họ được thông báo và được sửa lỗi khi bỏ qua 3SG–s hay sử dụng nó không phù hợp ở từng NVGT, có thể họ dùng 3SG–s tốt hơn ở những NVGT tiếp theo.

5. Kết luận

Dựa vào những kết quả có được trong nghiên cứu này, giáo viên có thể tham khảo một số gợi ý giảng dạy giúp sinh viên sử dụng 3SG–s qua NVGT. Trước hết, việc sinh viên có xu hướng sử dụng động từ nguyên mẫu thay vì hình vị 3SG–s qua nhiều NVGT là một kết quả giáo viên cần quan tâm. Có thể rằng nếu không có can thiệp để tập trung sự chú ý của sinh viên đối với điểm ngôn ngữ mục tiêu, mà trong trường hợp này là 3SG–s, người học sẽ vẫn lặp lại lỗi sai, và có thể giỏi hơn về lỗi sai! Điều này gợi ý cho đề xuất nên có phần giới thiệu/ xử lý ngôn ngữ (3SG-s) trước và sau khi sinh viên thực hiện NVGT có thể rất hữu ích. Làm mẫu cách sử dụng 3SG-s, hướng dẫn sinh viên phát âm các biến thể hình vị 3SG-s(/s/, /z/, /iz/) có thể giúp cho sinh viên chú ý hơn đến điểm ngôn ngữ này khi thực hiện NVGT. Tuy nhiên, cần lưu ý phần này nên chỉ ngắn gọn, để dành thời gian cho sinh viên thực hiện hoạt động nói, và tránh biến giờ nói thành giờ dạy ngữ pháp.

Đối với sinh viên trong nghiên cứu này, có thể "những quy tắc (3SG–s) đã được học nhưng chưa được thủ đắc" (Krashen, 1982, tr.99). Sinh viên đã được học điểm ngữ pháp này nhiều lần trong chương trình tiếng Anh phổ thông trước đó. Vì vậy cho sinh viên thêm cơ hội giao tiếp để cải thiện và tự động hóa sử dụng ngôn ngữ, kết hợp với phần sửa lỗi sai sau khi sinh viên thực hiện các NVGT có thể sẽ giúp khắc phục dần hiện tượng bỏ qua 3SG–s hay các lỗi sai khác. Sửa lỗi sai gián tiếp dưới dạng nói vọng lại (recasts) để sinh viên ý thức hơn và tự sửa lỗi có thể cũng rất hữu ích, hoặc có thể xử lý lỗi sai sau khi sinh viên đã thực hiện/trình bày xong bài nói của họ, hoặc thêm phần diễn xuất trước lớp có thể giúp sinh viên để ý hơn đến điểm ngôn ngữ sử dụng vì áp lực trình bày trước lớp sẽ làm cho họ "trau chuốt" và chính xác hơn về ngôn ngữ sử dụng (Skehan, 2016).

Áp lực giao tiếp có thể góp phần làm cho sinh viên bỏ qua hình vị 3SG–s, vì vậy giáo viên có thể đóng vai trò là người hỗ trợ, giúp đỡ sinh viên tự tin hơn, bằng cách giúp cho sinh viên sử dụng tốt thời gian chuẩn bị. Giáo viên có thể hướng dẫn sinh viên chuẩn bị cả nội dung cần giao tiếp và ngôn ngữ sử dụng, để họ để ý nhiều hơn đến điểm ngôn ngữ mục tiêu (3SG–s) khi giao tiếp.

Nghiên cứu này đã mở rộng hiểu biết hiện tại liên quan đến việc người học sử dụng 3SG-s. Tuy nhiên, nó chỉ thực hiện với một số lượng sinh viên khá ít, và trong thời gian ngắn, vì vậy nghiên cứu tương lai cần được thực hiện với nhiều sinh viên hơn, và ở khoảng thời gian dài hơn với nhiều nhóm người học ngoại ngữ tiếng Anh khác nhau. Nghiên cứu tiếp theo có thể kết hợp phỏng vấn người học để hỗ trợ giải thích việc họ sử dung 3SG-s, và có thể tìm hiểu xem người

học sử dụng động từ nối "be" ở dạng ngôi thứ ba số ít thì hiện tại đơn, và danh từ số nhiều như thế nào khi nghiên cứu 3SG-s. Nghiên cứu tương lai cũng có thể nghiên cứu ảnh hưởng của việc sửa lỗi cho sinh viên dưới nhiều hình thức khác nhau và việc họ sử dụng 3SG-s qua các NVGT.

Tài liệu tham khảo

Blom, E., Paradis, J., & Duncan, T.S. (2012). Effects of input properties, vocabulary size, and L1 on the development of third person singular –s in child L2 English. *Language Learning, 62*(3), 965-994.

Brown, R.A. (1973). *First language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dulay, H., & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37–53.

Frazier, L., & Mills, R. (2015). *North star 2: Listening & speaking*. New York: Pearson.

Fromkin, V., & Rodman, R. (1998). *An Introduction to language* (6th edition). New York: Harcourt Brace College.

Goldschneider, J.M., & DeKeyser, R.M. (2001). Explaining the "natural order of L2 morpheme acquisition" in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning*, *51*(1), 1-50.

Helland, C., & Alvarez, E. (2007). The optional infinitive stage and child L2 English. *Barcelona English Language and Literature Studies, 16*, 1-14.

Hsieh, F.T. (2009). The acquisition of English agreement/tense morphology and copula be by L1-Chinese-speaking learners. Paper presented at *The Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics and Language Teaching* (pp. 46-59). Lancaster: Lancaster University.

Ionin, T., & Wexler, K. (2002). Why is 'is' easier than '–s'?: Acquisition of tense/agreement morphology by child second language learners of English. *Second Language Research, 18*(2), 95-136.

Kelly, N. (2017). The acquisition of the third person singular (-s): *A case study of language-minority children attending an Irish primary school.English Linguistics Research*, *6*(1), 1-13.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

McDonald, J. (2000). Grammaticality judgments in a second language: Influences of age of acquisition and native language. *Applied Psycholinguistics*, *21*(3), 395-423.

Ngô Như Bình (2001). The Vietnamese language learning framework. Part one: Linguistics. *Journal of Southeast Language Teaching, 10*, 1-23.

Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *1*, 213-237.

Prévost, P., & White, L. (2000). Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research, 16*, 103-33.

Rice, M.L., & Wexler, K**. (**1996). Toward tense as a clinical marker of specific language impairment in English-speaking children. *Journal of Speech and Hearing Research, 39*, 1239-1257.

Sample, E., & Michel, M. (2015). An exploratory study into trade-off effects of complexity, accuracy, and fluency on young learners' oral task repetition. *TESL Canada Journal*, *31*, 23-46.

Siemund, P., & Lechner, S. (2015). Transfer effects in the acquisition of English as an additional language by bilingual children in Germany. In H. Peukert (Ed.), *Transfer effects in multilingual language development* (pp. 1-14). Amsterdam: Benjamins.

Skehan, P. (2016). Tasks versus conditions: Two perspectives on task research and their implications for pedagogy. *Annual Review of Applied Linguistics, 36*, 34-49.

Urano, K. (2008). Potential causes of errors in subject-verb agreement in L2 English. *Bulletin of the Chubu English Language Education Society*, *37*, 41-48.

ENGLISH-MAJOR UNIVERSITY STUDENTS' USE OF LEXICAL VERBS IN THE THIRD-PERSON SINGULAR –S IN ORAL COMMUNICATIVE TASKS

Abstract: Acquisition of lexical verbs in the third-person singular –s present tense (henceforth 3SG–s) has been well documented with child learners of English as a first language, and learners of English a second language. However, much less has been known about the production of 3SG–s by learners of English as a foreign language (EFL), especially Vietnamese EFL learners. This study therefore explores how Vietnamese English-major university students use 3SG–s when they perform oral communicative tasksin a speaking course. Analysis of their audio-recorded task performances shows that students omitted the 3SG–s in a large majority of obligatory contexts. Omission was varied between students, and more frequent with allomorph /iz/ than /s/ and /z/, different productive forms of the 3SG–s morpheme. In light of these results, the study offers pedagogical implications for enhancing students' use of 3SG–s through oral communicative tasks.

Keywords: SLA, the third person singular–s, morpheme, communicative tasks, English-major university students