

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO  
TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂY BẮC**

**NGUYỄN VĂN HOÀN**

**LỖI VIẾT TIẾNG VIỆT CỦA HỌC SINH  
TRUNG HỌC CƠ SỞ DÂN TỘC THÁI VÀ DÂN TỘC  
MÔNG HUYỆN VÂN HỒ, TỈNH SƠN LA**

**LUẬN VĂN THẠC SĨ KHOA HỌC NGỮ VĂN**

**SƠN LA, NĂM 2017**

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO  
TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂY BẮC**

**NGUYỄN VĂN HOÀN**

**LỖI VIẾT TIẾNG VIỆT CỦA HỌC SINH  
TRUNG HỌC CƠ SỞ DÂN TỘC THÁI VÀ DÂN TỘC  
MÔNG HUYỆN VÂN HỒ, TỈNH SƠN LA**

**Chuyên ngành: Ngôn ngữ Việt Nam**

**Mã số: 822 01 02**

**LUẬN VĂN THẠC SĨ KHOA HỌC NGỮ VĂN**

**Người hướng dẫn khoa học: GS.TS. Nguyễn Văn Khang**

**SƠN LA, NĂM 2017**

## **LỜI CAM ĐOAN**

*Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi. Các kết quả và số liệu được nêu trong luận văn là trung thực và chưa từng được ai công bố ở bất cứ công trình nào khác.*

**Tác giả luận văn**

**Nguyễn Văn Hoàn**

## LỜI CẢM ƠN

Trong quá trình theo học ngành Ngôn ngữ học tại Khoa Ngữ văn Trường Đại học Tây Bắc và quá trình nghiên cứu, thực hiện luận văn, tôi đã nhận được sự chỉ bảo, giúp đỡ tận tình của các thầy cô giáo khoa Ngữ văn, Trường Đại học Tây Bắc. Ngoài ra, chúng tôi còn nhận được sự động viên, khích lệ của Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Vân Hồ, của gia đình và bạn bè, đồng nghiệp. Nhân dịp này, tôi xin chân thành cảm ơn Phòng Giáo dục và Đào tạo huyện Vân Hồ đã tạo điều kiện để tôi được học tập và hoàn thành luận văn. Tôi cũng xin gửi lời tri ân đến tất cả các thầy cô giáo, gia đình và bạn bè đồng nghiệp đã giúp đỡ, động viên tôi trong suốt quá trình học tập.

Đặc biệt, chúng tôi xin được bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc đến GS.TS. Nguyễn Văn Khang, người thầy đã tận tâm hướng dẫn chúng tôi hoàn thành luận văn này.

Trong quá trình nghiên cứu và thực hiện luận văn, chúng tôi đã hết sức cố gắng nhưng do khả năng có hạn nên luận văn chắc chắn không tránh khỏi sai sót. Do vậy, tôi rất mong nhận được sự góp ý chân thành của các thầy cô giáo và các bạn đồng nghiệp.

*Vân Hồ, tháng 10 năm 2017*

*Tác giả luận văn*

**Nguyễn Văn Hoàn**

## MỤC LỤC

|   |    |
|---|----|
| MỞ ĐẦU.....   | 1  |
| 1. Lí do chọn đề tài.....   | 1  |
| 2. Lịch sử vấn đề .....   | 2  |
| 3. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu.....                               | 8  |
| 4. Đối tượng, phạm vi nghiên cứu .....                                | 9  |
| 5. Phương pháp nghiên cứu.....  | 9  |
| 6. Ý nghĩa của luận văn.....  | 10 |
| 7. Cấu trúc của luận văn .....  | 10 |
| Chương 1: CƠ SỞ LÝ THUYẾT CỦA LUẬN VĂN.....                           | 11 |
| 1.1. Khái niệm “lỗi ngôn ngữ” .....                                   | 11 |
| 1.2. Một số hướng nghiên cứu về “lỗi ngôn ngữ” .....                  | 13 |
| 1.2.1. Lỗi từ góc nhìn cấu trúc và hành vi luận.....                  | 13 |
| 1.2.2. Lỗi từ góc nhìn của ngôn ngữ học chức năng.....                | 16 |
| 1.2.3. Lỗi từ góc nhìn của ngôn ngữ so sánh, đối chiếu .....          | 16 |
| 1.2.4. Các hướng phân tích lỗi .....                                  | 17 |
| 1.3. Một số cách phân loại lỗi .....                                  | 21 |
| 1.4. Các nguyên nhân tạo lỗi .....                                    | 22 |
| 1.4.1. Nguyên nhân từ chiến lược học .....                            | 22 |
| 1.4.2. Nguyên nhân từ chiến lược giao tiếp .....                      | 24 |
| 1.5. Vấn đề giao thoa ngôn ngữ và lỗi giao thoa với tiếng mẹ đẻ ..... | 25 |
| 1.5.1. Tiếng mẹ đẻ và ngôn ngữ thứ hai.....                           | 25 |
| 1.5.2.Đặc điểm của quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai.....            | 26 |
| 1.5.3. Hiện tượng giao thoa ngôn ngữ.....                             | 26 |
| 1.6. Giới thiệu khái quát về địa bàn khảo sát.....                    | 28 |
| 1.6.1 Khái quát về huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La.....                     | 28 |
| 1.6.2 Khái quát về các dân tộc ở huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn la .....      | 29 |

|   |           |
|---|-----------|
| 1.6.3. Khái quát về học sinh dân tộc Thái, Mông THCS ở huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn la.....   | 29        |
| 1.7. Tiểu kết chương 1.....   | 30        |
| <b>Chương 2: KHẢO SÁT LỖI VIẾT TIẾNG VIỆT CỦA HỌC SINH THCS DÂN TỘC MÔNG VÀ DÂN TỘC THÁI Ở HUYỆN VÂN HỒ, TỈNH SƠN LA.....</b>               | <b>31</b> |
| 2.1. Lỗi chính tả của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông.....   | 31        |
| 2.1.1. Một số vấn đề về chính tả tiếng Việt .....   | 31        |
| 2.1.2. Khảo sát lỗi chính tả của học sinh.....  | 33        |
| 2.1.2.1. Giới hạn khảo sát và cách thức tiến hành .....   | 33        |
| 2.1.2.2. Kết quả khảo sát.....  | 34        |
| 2.2. Lỗi dùng từ của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La trong quá trình viết tiếng Việt..... | 55        |
| 2.2.1. Một số vấn đề về từ tiếng Việt.....  | 55        |
| 2.2.2. Khảo sát các lỗi dùng từ trong quá trình viết tiếng Việt của học sinh THCS người dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ. ....   | 56        |
| 2.2.2.1. Giới hạn khảo sát và cách thức tiến hành .....   | 56        |
| 2.2.2.2. Kết quả khảo sát.....  | 57        |
| 2.2.2.3. Một số nhận xét về lỗi dùng từ của học sinh THCS người dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La .....   | 59        |
| 2.3. Lỗi ngữ pháp của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La.....                                | 69        |
| 2.3.1. Một số vấn đề về ngữ pháp tiếng Việt .....   | 69        |
| 2.3.2. Khảo sát các lỗi ngữ pháp của học sinh .....   | 70        |
| 2.3.2.1. Giới hạn khảo sát và cách thức tiến hành .....   | 70        |
| 2.3.2.2. Kết quả khảo sát.....  | 70        |
| 2.3.2.3. Một số nhận xét về lỗi ngữ pháp của học sinh THCS dân tộc Thái và  |           |

|   |     |
|---|-----|
| dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La trong quá trình viết tiếng Việt  | 72  |
| 2.4. Tiểu kết chương 2.....   | 79  |
| Chương 3: NGUYÊN NHÂN GÂY LỖI VÀ GIẢI PHÁP CHỮA LỖI VIẾT TIẾNG VIỆT CHO HỌC SINH THCS DÂN TỘC THÁI, DÂN TỘC MÔNG TRÊN ĐỊA BÀN HUYỆN VÂN HỒ, TỈNH SƠN LA .....                 | 81  |
| 3.1. Nguyên nhân gây lỗi viết tiếng Việt của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La .....  | 81  |
| 3.1.1. So sánh lỗi viết tiếng Việt của học sinh THCS dân tộc Thái và học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La .....                                  | 81  |
| 3.1.1.1. Lỗi chính tả .....   | 81  |
| 3.1.1.2. Lỗi dùng từ.....   | 84  |
| 3.1.1.4. Lỗi ngữ pháp .....   | 85  |
| 3.1.2. Một số nguyên nhân gây lỗi.....  | 86  |
| 3.1.2.1. Nguyên nhân khách quan .....   | 86  |
| 3.1.2.2. Nguyên nhân chủ quan.....  | 97  |
| 3.2. Đề xuất một số giải pháp.....  | 98  |
| 3.2.1. Giải pháp chung .....  | 99  |
| 3.2.1.1. Tăng cường dạy học tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số ....   | 99  |
| 3.2.1.2. Nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo, tăng cường quản lí giáo dục dân tộc .....  | 101 |
| 3.2.1.2. Biên soạn sách giáo khoa dạy tiếng Việt cho học sinh dân tộc Mông và dân tộc Thái .....  | 103 |
| 3.2.1.3. Xây dựng chương trình Ngữ văn riêng cho học sinh người dân tộc thiểu số .....  | 104 |
| 3.2.1.4. Triển khai các biện pháp phát triển bền vững kinh tế, xã hội ở các tỉnh miền núi, tạo môi trường thuận lợi để học sinh dân tộc thiểu số tiếp xúc với tiếng Việt..... | 104 |

|  |     |
|--|-----|
| 3.2.2. Giải pháp cụ thể .....  | 107 |
| 3.2.2.1. Giải pháp khắc phục lỗi chính tả.....   | 107 |
| 3.2.2.2. Giải pháp khắc phục lỗi dùng từ và lỗi ngữ pháp của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ ..... | 114 |
| 3.3. Tiểu kết chương 3.....  | 117 |
| KẾT LUẬN .....   | 120 |
| TÀI LIỆU THAM KHẢO.....  | 123 |



## **DANH SÁCH CÁC BẢNG BIỂU**

|  |    |
|--|----|
| Bảng 2.1. Bảng tổng hợp cơ cấu dân tộc huyện Vân Hồ năm 2015 .....   | 29 |
| Bảng 2.2. Bảng tổng hợp lỗi chính tả thường gặp ở các bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ .....                          | 35 |
| Bảng 2.3. Các loại lỗi âm đầu thường gặp ở các bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ.....                                  | 36 |
| Bảng 2.4. Các loại lỗi phân vần ở các bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ .....  | 36 |
| Bảng 2.5 Các loại lỗi âm đệm thường gặp ở các bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ.....                                   | 37 |
| Bảng 2.6 Các loại lỗi âm chính thường gặp ở các bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ.....                                 | 37 |
| Bảng 2.7 Các loại lỗi âm cuối thường gặp ở các bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ.....                                  | 38 |
| Bảng 2.8 Các loại lỗi thanh điệu thường gặp ở bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ.....                                   | 38 |
| Bảng 2.9 Bảng tổng hợp lỗi chính tả thường gặp ở các bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ .....                           | 46 |
| Bảng 2.10 Các loại lỗi âm đầu thường gặp ở các bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ .....                                 | 47 |
| Bảng 2.11 Các loại lỗi phân vần ở các bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ .....  | 48 |
| Bảng 2.12 Các loại lỗi thanh điệu thường gặp ở bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ.....                                  | 48 |
| Bảng 2.13 Bảng thống kê các kiểu lỗi dùng từ cơ bản của học sinh THCS người Thái và học sinh THCS người Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La.....    | 58 |
| Bảng 2.14. Thống kê các kiểu lỗi ngữ pháp trong quá trình viết tiếng Việt của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La ..... | 71 |

## MỞ ĐẦU

### 1. Lí do chọn đề tài

1.1. Việt Nam là quốc gia đa dân tộc, đa ngôn ngữ. Trong đó, tiếng Việt là ngôn ngữ của người Việt (dân tộc Kinh) nhưng cũng là ngôn ngữ chung của 54 dân tộc anh em cộng cư trên lãnh thổ Việt Nam. Với tư cách là ngôn ngữ quốc gia, tiếng Việt, như Luật Giáo dục quy định là ngôn ngữ chính thức của hệ thống giáo dục ở Việt Nam ở tất cả các vùng miền trên cả nước. Như vậy, đối với giáo dục ở vùng dân tộc thiểu số, một trong những vấn đề quan trọng đặt ra hiện nay là phải nghiên cứu để tìm ra con đường ngắn nhất nhằm giúp học sinh dân tộc thiểu số học viết và sử dụng tiếng Việt một cách hiệu quả. Đó chính là một trong những lí do quan trọng để chúng tôi tìm hiểu đề tài này.

1.2. Trong những năm gần đây, Đảng và Nhà nước ta đã đưa ra nhiều chính sách nhằm mục tiêu phát triển kinh tế xã hội ở các vùng đặc biệt khó khăn, vùng dân tộc thiểu số. Trong đó, Đảng và Nhà nước đặc biệt quan tâm đến các chính sách về ngôn ngữ. Trong Hiến pháp nước CHXHCN Việt Nam và trong những quyết định của Chính phủ, chính sách giáo dục tiếng phổ thông (tiếng Việt) cho người dân tộc thiểu số được đặc biệt coi trọng. Có thể tóm tắt những nội dung cơ bản của những chính sách ấy như sau: “Ở Việt Nam, người dân tộc thiểu số có nghĩa vụ sử dụng tiếng phổ thông trong các hoạt động xã hội của mình nhưng đồng thời cũng có quyền được sử dụng tiếng mẹ đẻ trong các hoạt động ấy. Nhà nước có trách nhiệm đảm bảo cho người dân thuộc các dân tộc thiểu số đồng thời được thụ hưởng *giáo dục tiếng phổ thông* và có quyền được đảm bảo *giáo dục tiếng mẹ đẻ* của mình để giữ gìn và phát huy bản sắc văn hóa dân tộc” [Dẫn theo 14, tr.158]. Điều đó cho thấy, song song với việc giáo dục tiếng mẹ đẻ, việc dạy tiếng Việt cho học sinh cho dân tộc thiểu số nói chung, học sinh các dân tộc Thái, Mông nói

riêng là việc làm cấp bách, thiết thực, theo đúng chủ trương của Đảng và Nhà nước. Tuy nhiên, trên thực tế, đối với học sinh dân tộc thiểu số, tiếng Việt là ngôn ngữ thứ hai, ngôn ngữ được hình thành sau khi các em đã nắm vững và sử dụng tiếng dân tộc mình (tiếng mẹ đẻ). Về mặt phương pháp luận, việc dạy - học ngôn ngữ thứ hai có nhiều điểm khác với dạy - học tiếng mẹ đẻ. Một trong những đặc thù trong dạy - học ngôn ngữ thứ hai đó là hiện tượng giao thoa ngôn ngữ khi người học thụ đắc ngôn ngữ thứ hai. Bởi vì như L.V. Sherba đã nói “Có thể gạt bỏ tiếng mẹ đẻ ra khỏi chương trình học ngôn ngữ thứ hai, nhưng không thể nào gạt bỏ tiếng mẹ đẻ ra khỏi đầu những người học ngôn ngữ thứ hai đó”. Chính điều này đã tạo nên những khó khăn nhất định trong quá trình tiếp nhận tiếng Việt của học sinh dân tộc thiểu số. Và việc các em mắc lỗi sử dụng tiếng Việt nói chung, lỗi viết tiếng Việt nói riêng trong quá trình lĩnh hội và tạo lập văn bản là điều không thể tránh khỏi. Vì vậy, tìm hiểu, nghiên cứu lỗi viết tiếng Việt của học sinh dân tộc thiểu số nói chung, học sinh dân tộc Thái và Mông nói riêng, chúng tôi mong muốn sẽ có cái nhìn hệ thống và toàn diện hơn về lỗi viết tiếng Việt của học sinh dân tộc thiểu số, đồng thời, đưa ra những biện pháp để khắc phục hiện tượng này.

Xuất phát từ thực tế trên, chúng tôi đã chọn đề tài “*Lỗi viết tiếng Việt của học sinh trung học cơ sở dân tộc Thái và dân tộc Mông huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La*” làm đề tài nghiên cứu cho luận văn của mình.

## **2. Lịch sử vấn đề**

Việt Nam là một quốc gia với gần 2/3 vùng lãnh thổ là địa bàn có các dân tộc thiểu số sinh sống. Vì vậy, từ lâu, Đảng và Nhà nước ta đã tích cực xây dựng những chính sách ngôn ngữ phù hợp, đúng đắn, phù hợp với thực tiễn khách quan cho các địa bàn này. Một trong những chính sách đó là việc dạy học tiếng Việt một cách song song với dạy tiếng mẹ đẻ cho đồng bào các dân tộc thiểu số. Việc đưa ra các biện pháp dạy tiếng Việt cho đồng bào dân

tộc thiểu số trở thành vấn đề đáng quan tâm của các nhà ngôn ngữ học. Cho đến nay, đã có khá nhiều công trình, bài viết nghiên cứu và tìm hiểu chính sách giáo dục tiếng phổ thông (tiếng Việt) cho đồng bào dân tộc thiểu số như “Chính sách, chiến lược sử dụng và dạy học tiếng dân tộc, tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số” (*Kỷ yếu hội thảo quốc gia*, Hà Nội, 2004); “Về một vài đặc điểm trong hoạt động giáo dục song ngữ ở vùng dân tộc thiểu số của Việt Nam” (Trần Trí Dõi, *Ngôn ngữ và đời sống*, số 12, 2008); “Chính sách giáo dục song ngữ ở vùng dân tộc thiểu số Việt Nam” (Trần Trí Dõi, *Tọa đàm trao đổi kinh nghiệm đào tạo, nghiên cứu và hoạch định chính sách trong thời kỳ hội nhập*); “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” (Trần Trí Dõi – Nguyễn Văn Lộc, 2006); *Kế hoạch hóa ngôn ngữ* (Nguyễn Văn Khang, 2003); *Ngôn ngữ với sự nghiệp nâng cao dân trí của đồng bào các dân tộc thiểu số trong thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước* (Lý Toàn Thắng, 2001); “Vấn đề dạy học tiếng Việt đối với học sinh các dân tộc ít người (dưới góc độ ngữ âm học) (Trần Thị Thìn, *Ngôn ngữ*, số 9, 1999); “Ngôn ngữ trong giáo dục ở vùng đồng bào các dân tộc thiểu số ở Việt Nam” (Tạ Văn Thông, *Ngôn ngữ và đời sống*, số 10, 2003); *Vấn đề học tiếng Việt và dạy tiếng Việt cho học sinh dân tộc ở bậc tiểu học* (Hà Quang Năng, 1997); *Giáo dục tiếng Việt trong hệ thống giáo dục song ngữ cho người dân tộc thiểu số trên địa bàn Đak Lak từ góc nhìn thực tiễn* (Luận văn thạc sĩ Ngữ văn, Mai Văn Mô);.... Bên cạnh đó, cũng có khá nhiều công trình bàn trực tiếp về vấn đề lỗi sử dụng tiếng Việt như *Mẹo giải nghĩa từ tiếng Việt và chữa lỗi chính tả* của tác giả Phan Ngọc (Nhà xuất bản Thanh niên, 2010); “Chữ quốc ngữ với vấn đề rèn luyện chính tả ở trường phổ thông hiện nay” của tác giả Hoàng Trọng Canh (*Ngữ học trẻ*, 1996); *Phương pháp khắc phục lỗi chính tả cho học sinh tiểu học Thừa Thiên – Huế* của tác giả Hoàng Thảo Nguyên (Luận án

Tiền sử giáo dục, trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 2000); *Các lỗi chính tả, từ vựng, ngữ pháp và cách khắc phục* của tác giả Lê Trung Hoa (Nxb KHXH, 2002); *Sổ tay sửa lỗi hành văn* của tác giả Cao Xuân Hạo, Trần Thị Tuyết Mai (Nxb Trẻ, 1986); *Khảo sát lỗi ngữ pháp tiếng Việt của người nước ngoài và những vấn đề liên quan* của tác giả Nguyễn Thiện Nam (Luận văn Tiền sử Ngữ văn, ĐHQG Hà Nội, 2001); *Từ điển lỗi dùng từ* của tác giả Hà Quang Năng (Nxb Giáo dục, 2007); *Lỗi ngôn ngữ của người nước ngoài học tiếng Việt* của tác giả Nguyễn Linh Chi (Luận án Tiền sử Ngôn ngữ học, Viện ngôn ngữ học, 2009);...

Trước hết, về vấn đề dạy tiếng Việt cho đồng bào dân tộc thiểu số, năm 2004, Bộ giáo dục và đào tạo đã tổ chức Hội thảo quốc gia về “Chính sách, chiến lược sử dụng và dạy – học tiếng dân tộc, tiếng Việt cho các dân tộc thiểu số”. Tại hội thảo này, nhiều công trình, bài viết đã được tập hợp và được in thành kỉ yếu. Hội thảo được tổ chức với mục tiêu đề tiếng Việt và tiếng dân tộc ngày càng phát huy vai trò của mình trong các lĩnh vực của cuộc sống, đặc biệt là trong công tác giáo dục ở vùng dân tộc; đồng thời tổ chức nghiên cứu vấn đề này một cách có hệ thống nhằm không ngừng phát triển lý luận dạy học cũng như phổ cập việc sử dụng, dạy và học tiếng dân tộc, tiếng Việt cho các dân tộc thiểu số. Tại hội thảo, nhiều bài viết đã cung cấp những thông tin về thực trạng dạy học tiếng Việt và tiếng dân tộc thiểu số ở Việt Nam hiện nay; tổng quan về chính sách ngôn ngữ dân tộc thiểu số ở nước ta; tình hình sử dụng tiếng Mông, tiếng Chăm hiện nay; những kinh nghiệm về dạy học tiếng dân tộc thiểu số ở Campuchia... Trong đó, các tác giả tập trung thảo luận đóng góp ý kiến để các nhà quản lý và hoạch định chính sách có cơ sở xây dựng, hoàn thiện chính sách và chiến lược sử dụng, dạy và học tiếng dân tộc, tiếng Việt cho các dân tộc thiểu số ở Việt Nam trong thời gian tới. Hội thảo đã góp phần quan trọng trong việc đưa ra cái nhìn toàn diện về việc dạy – học

tiếng Việt và tiếng dân tộc thiểu số cho đồng bào các dân tộc thiểu số ở Việt Nam.

Bên cạnh kỉ yếu hội thảo nói trên, không thể không kể đến các công trình nghiên cứu, các bài viết của tác giả Trần Trí Dõi về các chính sách giáo dục song ngữ ở vùng dân tộc thiểu số Việt Nam. Năm 2008, trong bài viết “Chính sách ngôn ngữ dân tộc thiểu số Việt Nam và giá trị của nó trong sự phát triển bền vững lãnh thổ”, tác giả Trần Trí Dõi khẳng định: “Chúng tôi thấy rằng người dân tộc sử dụng thành thạo tiếng phổ thông (tức ngôn ngữ quốc gia) sẽ là nguồn nhân lực có trình độ lao động cao hơn, có thu nhập xã hội cao. Cũng vậy, người đồng thời sử dụng thành thạo tiếng phổ thông và tiếng mẹ đẻ sẽ có đời sống văn hóa phong phú và đa dạng hơn. Chính vì thế, ở Việt Nam, người dân tộc thiểu số có nhu cầu cao trong việc sử dụng cả tiếng phổ thông và tiếng mẹ đẻ của mình. Và đồng thời, người ta cũng nhận ra vai trò nghiêng về chức năng “phát triển” kinh tế xã hội đối với tiếng phổ thông và ưu tiên về chức năng “nâng cao giải trí văn hóa” cho việc sử dụng tiếng mẹ đẻ đối với người dân tộc” [13, tr.158]. Nhận định này của tác giả Trần Trí Dõi đã cho chúng ta thấy tầm quan trọng của việc dạy tiếng Việt cho đồng bào dân tộc thiểu số, đồng thời, định hướng một cách đúng đắn chính sách dạy học tiếng Việt và tiếng mẹ đẻ cho đồng bào.

Cùng chung ý kiến với tác giả Trần Trí Dõi, tác giả Bùi Khánh Thế trong bài viết “Ngôn ngữ dân tộc và chính sách ngôn ngữ ở Việt Nam” (in trong công trình *Nghiên cứu các ngôn ngữ dân tộc thiểu số Việt Nam từ năm 90*, Trung tâm KH%XHNV Quốc gia, Viện Thông tin Khoa học xã hội, Hà Nội, 2002) đã khẳng định vai trò của tiếng Việt đối với việc phát triển văn hóa xã hội ở các vùng dân tộc thiểu số. Tác giả nhận định: “Tiếng Việt với hệ thống văn tự là chữ Quốc ngữ còn là chuyên ngữ hữu hiệu để cho kênh giao lưu văn hóa các dân tộc thiểu số nước ta, từ phạm vi hạn chế của một vùng địa

lí tiếp xúc trực tiếp vươn rộng ra toàn quốc và cả trên phạm vi văn đàn thế giới. Bằng chứng là hàng loạt tác phẩm trong kho tàng văn học các dân tộc qua các bản dịch sang tiếng Việt (*Xóng chụ xon xao*, *Khun Lú nàng Ủa* (Thái), *Đẻ đất đẻ nước*, *Út Lót Vi Diêu* (Mường),...) đã đến được người đọc trong và ngoài nước [30, tr.62-63]. “Do tác dụng của tiếng Việt trong quá trình dựng nước, giữ nước và được sự đồng lòng của tất cả các dân tộc trong nước nên trên thực tế, tiếng Việt đã được “tán phong” làm ngôn ngữ giao tiếp chung giữa các dân tộc, ngôn ngữ quốc gia của Việt Nam” [30, tr.63].

Bên cạnh những công trình, bài viết nghiên cứu trực tiếp về việc dạy – học tiếng Việt cho học sinh các dân tộc thiểu số, còn có khá nhiều công trình bàn về lỗi sử dụng tiếng Việt của người Việt nói chung, lỗi viết tiếng Việt của học sinh nói riêng.

Đầu tiên, phải kể đến công trình *Mẹo giải nghĩa từ Hán - Việt và chữa lỗi chính tả* của tác giả Phan Ngọc. Trong công trình này, trên cơ sở tìm hiểu các vấn đề chính tả của các phương ngữ, tác giả đã đưa khái quát những cách thức giải nghĩa từ Hán Việt và chữa lỗi chính tả liên quan đến từ Hán Việt. Cũng như vậy, trong công trình *Sổ tay sửa lỗi hành văn*, tác giả Cao Xuân Hạo – Trần Thị Tuyết Mai đã chỉ ra các lỗi hành văn thường gặp trong tiếng Việt và cách thức chữa lỗi. Ngoài ra, có thể kể đến công trình *Từ điển lỗi dùng từ* của tác giả Hà Quang Năng. Trong công trình này, ông đã xác định năm dạng lỗi cơ bản của người Việt khi dùng từ tiếng Việt gồm: *dùng từ sai vô âm thanh*, *dùng từ sai ý nghĩa*, *dùng lặp từ*, *dùng thừa từ và thiếu từ*, *dùng từ sai phong cách và sai từ loại*. Từ đó, các tác giả đưa ra biện pháp khắc phục các lỗi cơ bản nêu trên. Nhìn một cách khái quát, có thể nói, những công trình này đã góp phần giúp chúng ta nhận ra các lỗi tiếng Việt thường gặp, từ đó, có cách thức sửa chữa, nói và viết tiếng Việt theo đúng chuẩn mực.

Ngoài những công trình trên, còn có một số công trình đi vào nghiên

cứ cụ thể lỗi viết của học sinh ở từng vùng miền, từng địa phương trên cả nước. Chẳng hạn, trong bài viết “Hiện trạng chính tả ở trường Tiểu học và một số đề nghị về nội dung dạy học chính tả”, tác giả Hoàng Trọng Canh đã đưa ra những đánh giá, nhận xét về hiện trạng chính tả ở các ấn phẩm trong lĩnh vực xuất bản và ở trường học. Tác giả khẳng định: “Có thể nói không quá rằng, hiện nay, nhìn vào lĩnh vực xuất bản, công bố các ấn phẩm là văn bản viết bằng tiếng Việt dưới bất cứ hình thức gì và xét đến phương diện nào của chính tả, chữ viết (các chữ cái ghi các âm và vần, vị trí ghi dấu thanh, viết hoa, viết tắt, phiên âm,...) dường như đều có vấn đề để bàn. Thực trạng đó cho thấy, chính tả tiếng Việt còn thiếu sự thống nhất, nhiều vấn đề cụ thể không có chuẩn chính tả để theo. Trong trường học cũng như ngoài xã hội, lỗi chính tả rất phổ biến. Về mặt xã hội, dường như những vấn đề cụ thể về kế hoạch hóa ngôn ngữ mang tính lập pháp về chữ viết và chính tả đối với tiếng Việt đang còn thiếu đã ảnh hưởng không tốt đến tình hình nói trên” [6, tr.200]. Để chứng minh cho luận điểm này, tác giả đã đưa ra bảng thống kê số liệu cụ thể về các lỗi chính tả thường gặp ở học sinh tiểu học trên địa bàn Nghệ Tĩnh, Thành phố Hồ Chí Minh và Đồng Tháp. Từ đó, chỉ ra những nội dung dạy học chính tả trong trường Tiểu học.

Cũng nghiên cứu về lỗi viết tiếng Việt của học sinh nhưng trong công trình “Khảo sát lỗi văn bản của học sinh THCS ở Hà Tĩnh”, tác giả Lê Thị Nguyệt Hoa chỉ đi sâu tìm hiểu một loại lỗi thường gặp của học sinh THCS trên địa bàn tỉnh Hà Tĩnh, đó là lỗi văn bản. Trong công trình này, tác giả đã khảo sát, thống kê cụ thể các loại lỗi văn bản mà học sinh THCS ở Hà Tĩnh thường mắc phải bao gồm: *lỗi chủ đề, lỗi logic, lỗi về các phương tiện liên kết*. Trên cơ sở phân tích nguyên nhân dẫn đến các loại lỗi này, tác giả đã chỉ ra cách thức khắc phục, sửa chữa lỗi một cách hệ thống, cụ thể, logic.

Trong công trình “*Khảo sát lỗi chính tả và dùng từ tiếng Việt của học*



*sinh Tày, Nùng trường Phổ thông Vùng cao Việt Bắc*”, tác giả Trần Thị Kim Hoa cũng đi sâu khảo sát các kiểu lỗi chính tả và lỗi dùng từ cơ bản đối với học sinh Tày – Nùng ở Việt Bắc. Theo đó, về lỗi chính tả, tác giả chỉ ra ba kiểu lỗi cơ bản mà các em học sinh Tày – Nùng thường xuyên mắc phải đó là lỗi phụ âm đầu, lỗi phần vần và lỗi về âm điệu. Về lỗi dùng từ, tác giả cũng đã khảo sát và chỉ ra 5 kiểu lỗi cơ bản là: dùng sai nghĩa, dùng sai vỏ âm thanh, dùng sai phong cách, sai khả năng kết hợp và dùng từ lặp, thừa. Với mỗi kiểu lỗi, tác giả đều chỉ ra nguyên nhân và cách khắc phục cụ thể, khoa học.

Như vậy, nhìn một cách khái quát, có thể thấy rằng, cho đến nay đã có khá nhiều công trình nghiên cứu về vấn đề dạy học tiếng Việt cho đồng bào dân tộc thiểu số và vấn đề chữa lỗi sử dụng tiếng Việt cho học sinh ở các bậc học. Những công trình này hoặc đi vào tìm hiểu, đánh giá một cách khái quát, hoặc đi vào từng phương diện, từng đặc điểm cụ thể của vấn đề nghiên cứu. Mặc dù vậy, nhìn một cách chung nhất, cho đến nay, việc nghiên cứu, tìm hiểu về lỗi viết tiếng Việt của học sinh Mông, Thái vẫn chưa được tìm hiểu một cách hệ thống, toàn diện. Song, có thể khẳng định rằng, kết quả nghiên cứu của những công trình này chính là cơ sở lí luận quan trọng để chúng tôi tiếp tục đi sâu tìm hiểu đề tài.

### **3. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu**

#### ***3.1. Mục đích nghiên cứu***

Từ tư liệu thực tế, luận văn tiến hành khảo sát, chỉ ra các loại lỗi viết tiếng Việt cơ bản thường gặp của học sinh thuộc bình diện từ vựng, ngữ pháp và chính tả. Kết quả của luận văn góp phần vào nghiên cứu lỗi ngôn ngữ của học sinh nói chung, lỗi chính tả nói riêng. Từ đó, luận văn đề xuất những phương pháp sửa lỗi để giúp nâng cao chất lượng đào tạo ở các trường THCS trên địa bàn huyện.

#### ***3.2. Nhiệm vụ nghiên cứu***

1) Xác lập cơ sở lý thuyết liên quan đến việc giải quyết các vấn đề lỗi viết tiếng Việt nói chung, lỗi viết tiếng Việt của học sinh dân tộc Mông và dân tộc Thái nói riêng.

2) Khảo sát, thống kê, phân loại, miêu tả các loại lỗi ở các phương diện từ vựng, ngữ pháp, chính tả.

3) Phân tích chỉ ra những nguyên nhân và đề xuất giải pháp sửa chữa và cách khắc phục lỗi viết tiếng Việt của học sinh dân tộc Mông, Thái ở bậc học THCS trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La.

#### **4. Đối tượng, phạm vi nghiên cứu**

##### ***4.1. Đối tượng nghiên cứu***

Trong luận văn này, đối tượng nghiên cứu của chúng tôi là lỗi viết tiếng Việt thường gặp của học sinh dân tộc Thái, Mông ở bậc THCS (từ lớp 6 đến lớp 9) trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La.

##### ***4.2. Phạm vi nghiên cứu***

Phạm vi nghiên cứu của luận văn là các loại lỗi xuất hiện trên văn bản viết của học sinh. Do thời gian thực hiện luận văn có hạn nên tư liệu giới hạn ở các bài tập làm văn của học sinh người dân tộc Mông, Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ. Cách chọn theo mẫu chủ ý: chọn theo điểm trường và mỗi lớp 6, 7, 8, 9 chọn một số bài (nhằm so sánh lỗi). Cụ thể, luận văn khảo sát 753 bài viết của học sinh.

#### **5. Phương pháp nghiên cứu**

Tiến hành đề tài này chúng tôi sử dụng các phương pháp nghiên cứu sau:

- Phương pháp thống kê, phân loại: thống kê số lượng các lỗi xuất hiện trong các bài viết của học sinh và tiến hành phân loại các lỗi về chính tả, về từ vựng, về ngữ pháp.

- Phương pháp miêu tả và phân tích lỗi: trên cơ sở miêu tả các loại lỗi để tìm ra những nguyên nhân mắc lỗi từ đó đề ra giải pháp sửa lỗi.

## **6. Ý nghĩa của luận văn**

Việc khảo sát, nghiên cứu và phân tích lỗi, chỉ ra hệ thống các lỗi của học sinh dân tộc Thái, Mông khi viết tiếng Việt nhằm góp phần vào việc nâng cao việc dạy và học ở trường THCS vùng cao. Đồng thời góp thêm một bước tiến mới trong việc nghiên cứu lỗi và chỉ ra lỗi sử dụng tiếng Việt của học sinh dân tộc thiểu số.

Những kết quả nghiên cứu sẽ giúp ích cho việc nâng cao trình độ sử dụng tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số và có thể áp dụng vào việc giảng dạy cho các đồng nghiệp dạy học ở các trường THCS vùng dân tộc.

## **7. Cấu trúc của luận văn**

Ngoài phần *mở đầu, kết luận, tài liệu tham khảo*, luận văn gồm 3 chương, cụ thể như sau:

**Chương 1.** Cơ sở lí thuyết của luận văn

**Chương 2.** Khảo sát các lỗi về chính tả, từ ngữ, ngữ pháp học sinh THCS dân tộc Thái, Mông ở huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La

**Chương 3.** Nguyên nhân gây lỗi và giải pháp chữa lỗi viết tiếng Việt cho học sinh THCS dân tộc Thái, Mông ở huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La

## Chương 1

### CƠ SỞ LÝ THUYẾT CỦA LUẬN VĂN

#### 1.1. Khái niệm “lỗi ngôn ngữ”

Nghiên cứu lỗi ngôn ngữ xuất hiện từ những năm 30 của thế kỉ XX. Cho đến nay, vẫn tồn tại nhiều quan điểm, nhiều định nghĩa về “lỗi ngôn ngữ”, cụ thể như sau.

Trong quá trình nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ, tác giả S.P. Corder đã tìm hiểu và phân tích các loại lỗi ngôn ngữ và khẳng định: lỗi ngôn ngữ “là kết quả của sự thể hiện không thành công” khi người học thụ đắc một ngôn ngữ nào đó với tư cách là ngôn ngữ thứ hai. Tuy nhiên, cũng theo tác giả, lỗi ngôn ngữ “không phải là vấn đề phải vượt qua hay những cái gì sai trái, hay là điều đáng xấu hổ cần xóa bỏ. Thực ra, lỗi là một phần của việc học và qua lỗi có thể phát hiện ra những chiến lược mà người học đã sử dụng để học một ngoại ngữ. Lỗi cung cấp cho chúng ta những hiểu biết, những cái nhìn giá trị, những kinh nghiệm quý báu trong quá trình học một ngoại ngữ” ” [dẫn theo 10, tr.8].

Trong công trình *Từ điển ngôn ngữ học ứng dụng* của Nhà xuất bản Longman năm 1985, lỗi ngôn ngữ được định nghĩa như sau: “Lỗi của người học (trong khi nói hoặc viết một ngôn ngữ thứ hai hay ngoại ngữ) là hiện tượng sử dụng một đơn vị ngôn ngữ (chẳng hạn một từ, một đơn vị ngữ pháp, một hoạt động nói năng...) bằng cách mà người bản ngữ hoặc người giỏi thứ tiếng đó cho là sai hoặc là chưa đầy đủ” [dẫn theo 36, tr.13]. Như vậy, so với quan điểm của S.P. Corder, quan điểm của các tác giả trong *Từ điển ngôn ngữ học ứng dụng* về lỗi ngôn ngữ có phần đơn giản hơn.

Cũng nhìn lỗi ngôn ngữ như một hiện tượng xảy ra trong quá trình tiếp nhận ngoại ngữ của người học, tác giả Hendrickson khẳng định: Lỗi ngôn ngữ là một phát ngôn, một hình thức biểu đạt hoặc một kết cấu mà giáo viên ngôn ngữ đặc biệt thấy rằng không thể chấp nhận được bởi vì cách sử dụng không

hợp lí của chúng hoặc là sự vắng mặt của chúng trong các diễn ngôn đời thường. Theo tác giả, trong quá trình giảng dạy ngôn ngữ thứ hai, sự khoan dung trong việc mắc lỗi sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến tâm lí người học. Tác giả khẳng định: Khi giáo viên khoan dung hơn trong đối với một số lỗi của người học thì người học sẽ cảm thấy tự tin hơn khi sử dụng ngôn ngữ.

Như vậy, có thể thấy rằng, lỗi ngôn ngữ được các nhà ngôn ngữ học nhìn nhận như một sự sai lệch về âm vị hoặc về quy tắc cấu trúc, một dạng thức sử dụng hoặc diễn đạt không đúng của người học trong một tình huống cụ thể. Bản chất của việc mắc lỗi được phần lớn các nhà ngôn ngữ học nhìn nhận như một biểu hiện của một hoạt động tích cực nhằm kiểm nghiệm các giả thuyết của mình về bản chất ngôn ngữ mình đang học. Trên phương diện sư phạm, lỗi cung cấp cho giáo viên những thông tin cần thiết để đưa ra quyết định nên chú ý hơn tới những phần nào trong quá trình dạy học.

Khi nghiên cứu về lỗi ngôn ngữ, các nhà ngôn ngữ học ứng dụng đã phân biệt hai loại lỗi, đó là “lỗi” (Error) và “lầm” (Mistake).

Lỗi (error) xuất hiện do tri thức về ngôn ngữ đích (ngôn ngữ được học) còn hạn chế. Theo S.P. Corder, loại lỗi này mang tính hệ thống, lặp lại nhiều lần, cần được quan tâm, là đối tượng của phân tích lỗi. Tuy nhiên theo gợi ý của W.T. Little Wood “tiêu chí đáng tin cậy nhất là tính xuất hiện thường xuyên (regularity)- Chứng cứ tốt nhất mà một lỗi (error) phản ánh hệ thống chiều sâu của người học là khi nó xuất hiện đều đặn trong lời nói của người học” [26, tr.8]. Theo gợi ý này, chúng tôi chỉ khảo sát những lỗi có tần số xuất hiện nhiều lần.

Loại lỗi thứ hai được các nhà khái niệm phân biệt là “mistake” (lầm). Đây là loại lỗi xuất hiện do những yếu tố tâm sinh lý ở người học như mệt mỏi, lơ đãng, thiếu chú ý, nói nhịu. Đây là những lỗi mang tính chất ngẫu nhiên, không có thường xuyên và không tạo thành hệ thống nên không được

coi là đối tượng của phân tích lỗi.

Trong luận văn của mình, do phạm vi và đối tượng khảo sát của chúng tôi là các loại lỗi viết tiếng Việt của học sinh Mông, Thái ở bậc THCS trên các văn bản viết (cụ thể là các bài tập làm văn) nên chúng tôi không thể phân định cụ thể từng loại lỗi theo những tiêu chí phân loại như trên. Do vậy, trong quá trình mô tả kết quả khảo sát, chúng tôi sẽ sử dụng thuật ngữ “lỗi ngôn ngữ” cho toàn bộ những hiện tượng ngôn ngữ mà chúng tôi dẫn ra.

## **1.2. Một số hướng nghiên cứu về “lỗi ngôn ngữ”**

Như chúng ta đã biết, nghiên cứu lỗi ngôn ngữ xuất hiện từ những năm 30 của thế kỉ XX. Trải qua nhiều giai đoạn phát triển với những khuynh hướng khác nhau, lỗi ngôn ngữ được các nhà ngôn ngữ học nhìn nhận một cách khác nhau. Nhìn một cách khái quát, trong lịch sử nghiên cứu lỗi ngôn ngữ, có thể kể đến một số khuynh hướng cơ bản sau.

### **1.2.1. Lỗi từ góc nhìn cấu trúc và hành vi luận**

Tiếp cận hành vi là một trong những cố gắng rất lớn của tâm lí học thế giới đầu thế kỉ XX nhằm khắc phục tình trạng chủ quan trong nghiên cứu tâm lí người thời đó. Kết quả là giữa thế kỉ XX, tâm lí học hành vi ra đời và trở thành trường phái có ảnh hưởng mạnh mẽ đến sự phát triển của tâm lí học thế giới suốt thế kỉ XX. Đại biểu tiêu biểu của trường phái này là các nhà tâm lí học kiệt xuất: J.B.J Watson, B.F. Skinner, A.Bandura, E.C. Tolman,...

Theo thuyết hành vi, con người là một tổ chức có khả năng thực hiện nhiều hành vi khác nhau. Sự xuất hiện của những hành vi này phụ thuộc vào ba yếu tố trong quá trình học: kích thích (stimulus) để tạo ra hành vi phản ứng (response) và củng cố (reinforcement) nhằm khẳng định sự phù hợp (hay không phù hợp) của phản ứng và khuyến khích sự lặp lại (hoặc mất đi) phản ứng trong tương lai để có được thói quen.

Ở góc độ ngôn ngữ, thuyết hành vi nghiên cứu sự thụ đắc ngôn ngữ thứ

hai dựa trên ngôn ngữ thực mà người học đã tạo ra đồng thời nghiên cứu và xem xét quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai. Từ góc nhìn của thuyết hành vi, các nhà nghiên cứu cho rằng, việc học ngôn ngữ thứ hai cũng giống như các kiểu học khác, đó là sự hình thành thói quen. Một thói quen được tạo nên bởi một phản hồi tự động trước một kích thích có sẵn. Như vậy để học ngôn ngữ thứ hai, người học phải có được hành vi nói đúng và chính xác. Hành vi này phải liên tục được củng cố để thói quen mới được hình thành. Cũng theo thuyết hành vi, trong quá trình tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai, lỗi phải được ngăn chặn ngay từ đầu dù chúng là lỗi gì bởi đó là sự lệch chuẩn, không được chấp nhận và phải được ngăn chặn bằng mọi giá. Lỗi là những nhân tố ngăn cản việc hình thành thói quen sử dụng đúng ngôn ngữ đích và là những biểu hiện không tốt cho việc học tiếng. Thuyết hành vi tập trung vào hai vấn đề chính gây lỗi trong quá trình tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai của người học đó là *thói quen, sự chuyển di ngôn ngữ*.

#### *a. Khái niệm thói quen*

Từ góc nhìn của thuyết hành vi, các nhà nghiên cứu cho rằng, thói quen xuất hiện trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ của con người cả khi học tiếng mẹ đẻ và khi học ngôn ngữ thứ hai. Thói quen hình thành khi có một kích thích dẫn đến một phản ứng thông qua bắt chước và phản xạ.

Thói quen có hai đặc điểm quan trọng: Chúng có thể quan sát được và mang tính tự động. Vì mang tính tự động nên rất khó để xóa bỏ được chúng. Muốn thay đổi được thói quen cần thay đổi môi trường, khi đó, các kích thích dẫn đến thói quen sẽ biến mất.

Cũng theo thuyết này, thói quen được hình thành khi những kích thích đặc biệt có liên hệ với một phản ứng đặc biệt. Watson, nhà tâm lí học đại diện cho thuyết hành vi, cho rằng, kích thích sẽ gọi ra phản ứng. Tức là nếu kích thích xuất hiện thì phản ứng cũng sẽ xuất hiện. Còn Skinner lại không nhấn

mạnh đến tầm quan trọng của kích thích mà tập trung vào phản ứng. Vì theo ông, hành vi tiếp theo một phản ứng sẽ củng cố nó từ đó giúp cho việc tăng cường mối liên hệ giữa chúng. Và như vậy, việc học một thói quen cần diễn ra qua sự “bắt chước” hoặc qua “củng cố”.

Các nhà nghiên cứu cho rằng, quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai diễn ra như quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ nhất. Bởi theo họ, sở dĩ trẻ em nắm vững tiếng mẹ đẻ là bởi chúng bắt chước các phát ngôn do người lớn tạo ra. Khi đó, trẻ em sẽ tạo cho mình một sự hiểu biết về các mẫu hoặc những thói quen hình thành nên ngôn ngữ mà chúng đang học. Quá trình học ngôn ngữ thứ hai cũng diễn ra như vậy. Bắt chước và củng cố là những phương tiện mà người học dùng để xác định sự liên kết giữa các kích thích phản ứng, sự liên kết hình thành nên thói quen của ngôn ngữ thứ hai. Quá trình học ngôn ngữ thứ nhất và ngôn ngữ thứ hai thành công khi các nhiệm vụ được phân thành một số các mối liên hệ kích thích và phản ứng. Và mối liên hệ này cần được người học luyện tập có hệ thống để nắm vững chúng.

#### *b. Khái niệm chuyển di*

“Trong lý thuyết về quá trình học nói chung (không chỉ ngôn ngữ), chuyển di là sự áp dụng những hiểu biết có trước trong tình huống A vào việc học trong tình huống B... Chuyển di ngôn ngữ là chiến lược mà người học áp dụng những tri thức có sẵn về ngôn ngữ nguồn vào việc hình thành những giả thuyết về ngôn ngữ đích” [22, tr. 19]. Thuyết hành vi cho rằng, trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai, các thói quen cũ sẽ giao thoa với các thói quen mới và sẽ xảy ra hiện tượng chuyển di. Điều đó có nghĩa là, khi thụ đắc ngôn ngữ thứ hai, ở chỗ mà ngôn ngữ thứ nhất và ngôn ngữ thứ hai có cùng một ý nghĩa, tuy nhiên ý nghĩa này được thể hiện bằng những cách khác nhau thì khả năng lỗi sẽ xuất hiện trong ngôn ngữ thứ hai. Và lúc này, người học sẽ chuyển di những hiểu biết của mình từ ngôn ngữ thứ nhất sang ngôn ngữ thứ



hai. Việc học ngôn ngữ thứ hai liên quan đến việc hình thành những thói quen mới. Vì thế, người học phải vượt qua được sự ngăn chặn để hình thành thói quen mới.

Theo thuyết hành vi, có hai loại chuyển di, đó là chuyển di tích cực và chuyển di tiêu cực. Trong đó, chuyển di tiêu cực xuất hiện khi có sự ngăn chặn trước, nó cản trở việc học một thói quen mới. Đó cũng là lúc xuất hiện lỗi. Việc thụ đắc ngôn ngữ thứ hai gặp khó khăn. Ngược lại, chuyển di tích cực xuất hiện khi thói quen của ngôn ngữ thứ nhất và ngôn ngữ thứ hai có sự tương đồng, khi đó, lỗi không xuất hiện. Việc thụ đắc ngôn ngữ thứ hai sẽ trở nên dễ dàng hơn.

### ***1.2.2. Lỗi từ góc nhìn của ngôn ngữ học chức năng***

Khi nghiên cứu về lỗi ngôn ngữ, các nhà nghiên cứu theo khuynh hướng chức năng cho rằng, cần phải tập trung nhiều vào việc phát triển năng lực giao tiếp hơn là chỉ cho người học cách nắm vững cấu trúc. Như vậy, nếu như các nhà nghiên cứu theo quan điểm cấu trúc đề cao việc chỉ dạy cho người học nắm vững cấu trúc thì các nhà nghiên cứu theo khuynh hướng chức năng lại đề cao chức năng giao tiếp của ngôn ngữ. Họ cho rằng, ngôn ngữ được coi là sản phẩm của cá nhân tạo ra qua thử nghiệm và mắc lỗi. Có thể thấy, dưới góc nhìn của ngôn ngữ học chức năng, việc mắc lỗi được coi là đương nhiên và có thể chấp nhận nếu người nói diễn đạt được điều họ muốn nói.

### ***1.2.3. Lỗi từ góc nhìn của ngôn ngữ so sánh, đối chiếu***

Đầu những năm 50 của thế kỉ XX, công trình *Các ngôn ngữ trong quá trình tiếp xúc* (Languages in contact) của tác giả Weinreich được công bố. Trong công trình này, Weinreich quan tâm đến các hành vi ngôn ngữ của những người song ngữ sống trong những cộng đồng thường xuyên sử dụng hai ngôn ngữ một lúc và ông đã phát hiện một hiện tượng đặc biệt – hiện

tượng giao thoa ngôn ngữ. Ông khẳng định: “Những sai lệch so với chuẩn mực của cả hai ngôn ngữ xảy ra trong lời nói của người song ngữ là do sự quen thuộc của họ đối với ngôn ngữ này hay đối với ngôn ngữ kia hơn. Đó là kết quả của sự tiếp xúc ngôn ngữ” [Dẫn theo 11, tr.18]. Ông chỉ rõ: “Sự khác biệt giữa hai hệ thống càng lớn... thì vấn đề gây ra cho việc học và phạm vi giao thoa tiềm năng càng nhiều” [Dẫn theo 11, tr.18]. Sau này, tư tưởng của ông được Lado và nhiều nhà ngôn ngữ học đối chiếu khác trên thế giới phát triển thêm khi họ tiến hành so sánh đối chiếu giữa ngôn ngữ và văn hóa của tiếng mẹ đẻ và văn hóa của ngôn ngữ đích để dự báo những khó khăn hoặc các lỗi tiềm năng của người học sẽ mắc phải trong quá trình học ngôn ngữ thứ hai.

#### ***1.2.4. Các hướng phân tích lỗi***

Khuynh hướng phân tích lỗi ra đời vào cuối những năm 60 của thế kỉ XX với sự đóng góp của các nhà nghiên cứu tiêu biểu như S.P.Corder, Selinker, William Nemser, E. Tarone,... Khuynh hướng này đi sâu vào nghiên cứu và phân tích các lỗi do người học ngôn ngữ gây ra hay quá trình xác định sự tác động, bản chất và nguyên nhân tạo nên sự hạn chế trong quá trình tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai của người học.

S.P. Corder là người khởi xướng lí thuyết phân tích lỗi. Theo ông, phân tích lỗi là việc nghiên cứu và phân tích các lỗi do người học ngôn ngữ gây ra. Nói cụ thể hơn thì phân tích lỗi là quá trình xác định sự tác động, bản chất và nguyên nhân cũng như kết quả của việc học ngôn ngữ không hiệu quả. Phân tích lỗi chú ý đến quá trình thụ đắc ngôn ngữ, năng lực giao tiếp và tập trung vào phân tích lỗi của người học, phân loại lỗi, miêu tả lỗi đồng thời đánh giá mức độ nghiêm trọng của lỗi.

S.P. Corder cho rằng, trong việc thụ đắc ngôn ngữ thứ hai, về cơ bản, người học cũng sử dụng chiến lược như thụ đắc ngôn ngữ thứ nhất. Thế

nhưng điều này không có nghĩa quá trình thụ đắc tiếng mẹ đẻ và ngôn ngữ thứ hai là giống nhau. Từ việc phân loại lỗi mà người học mắc và xem xét các chiến lược mà người học ngôn ngữ sử dụng, các nhà nghiên cứu đã biết được rất nhiều về quá trình thụ đắc ngôn ngữ. Với người học, lỗi là cái gì đó “không thể thiếu được” vì mắc lỗi có thể được coi là một cách thức mà người học dùng để học ngôn ngữ thứ hai.

Như vậy, việc phân tích lỗi với người học giúp chúng ta hiểu được quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai một cách sâu sắc hơn. Từ đó giáo viên kịp thời giúp người học sửa chữa lỗi để họ có thể đạt được kết quả tốt khi học ngôn ngữ thứ hai.

#### *a. Các giai đoạn phân tích lỗi*

Trong quá trình nghiên cứu về lỗi, S.P.Corder chỉ ra ba giai đoạn phân tích lỗi cơ bản, đó là: nhận diện lỗi, miêu tả lỗi và giải thích lỗi.

Ở giai đoạn thứ nhất – giai đoạn nhận diện lỗi, S.P.Corder chia lỗi thành ba loại:

- Lỗi trước hệ thống: là những lỗi mà người học mắc phải khi họ đang cố gắng nắm vững một kiến thức mới.

- Lỗi sau hệ thống: là lỗi xảy ra khi người học tạm thời quên một kiến thức mà họ đã nắm và hiểu trước đó.

- Lỗi hệ thống: là những lỗi xuất hiện khi người học hình thành giả thuyết không chính xác về ngôn ngữ đích.

Một quy luật chung mà Corder đưa ra là để nhận diện lỗi, ta phải xem xét hình thức và nội dung của phát ngôn.

Về hình thức, cần xem xét phát ngôn có cấu tạo ngữ pháp đúng với ngôn ngữ đích hay không? Nếu đúng thì xét tiếp về mặt nội dung, nếu sai thì sẽ chuyển sang miêu tả và giải thích lỗi.

Về nội dung, cần xem xét phát ngôn có nghĩa trong ngữ cảnh hay

không? Khi phát ngôn đó đúng với ngữ pháp của ngữ đích và có nghĩa thì câu đó là đúng và không cần phải xem xét, phân tích lỗi. Nếu sai, phải chuyển sang giai đoạn miêu tả và giải thích lỗi.

Nhìn một cách khái quát, S.P. Corder cho rằng tất cả các câu trong ngôn ngữ của người học đều được coi là “có thể sai” cho đến khi xác minh được chúng. Và ông cho rằng “nhận diện lỗi chủ yếu phụ thuộc vào sự diễn giải chính xác của người học”. Khi muốn biết người học định nói gì, giáo viên có thể yêu cầu người học giải thích bằng tiếng mẹ đẻ của họ. Tiếp theo cần dịch câu đó sang ngôn ngữ đích một cách chính xác cả nội dung và hình thức. Từ đó, ta có thể so sánh câu này với câu ban đầu mà người học đã sai.

Ngoài ra, trong những trường hợp không thể dựa vào tiếng mẹ đẻ của người học, tức là giáo viên không thể tiếp cận được với người học thì có thể dựa vào trình độ, kinh nghiệm và khả năng suy luận của giáo viên hoặc người nghiên cứu. Tuy nhiên để thực hiện được điều này cần phải xác định được người học đã học cái gì và học như thế nào. Khi giai đoạn nhận diện lỗi hoàn thành sẽ chuyển sang giai đoạn miêu tả lỗi.

Ở giai đoạn thứ hai – giai đoạn miêu tả lỗi, các phát ngôn không đúng về mặt hình thức hoặc nội dung ở giai đoạn nhận diện lỗi sẽ được xử lý trong giai đoạn này. Trong giai đoạn này, người dạy sẽ đưa ra một cặp phát ngôn: một phát ngôn sai của người học và một phát ngôn được sửa đúng với ngữ đích. Hai phát ngôn này sẽ được đưa ra so sánh để người dạy chỉ ra và miêu tả một cách rõ ràng sự sai lệch của người học trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai. Đặc biệt, ở giai đoạn này, người dạy nên tìm những lỗi lặp đi lặp lại để có thể khái quát các loại lỗi mà người học thường mắc phải, từ đó, có biện pháp giảng dạy hiệu quả hơn.

Giai đoạn thứ ba cũng là giai đoạn quan trọng nhất của quá trình phân tích lỗi chính là giai đoạn giải thích lỗi. Nếu như hai giai đoạn trước, việc

phân tích lỗi chỉ được nhìn ở góc độ ngôn ngữ học thì ở giai đoạn này, việc phân tích lỗi được nhìn nhận dưới góc độ tâm lí ngôn ngữ học. Việc phân tích lúc này phải dựa vào tiếng mẹ đẻ của người học ngôn ngữ thứ hai. Có hai cách giải thích về nguyên nhân mắc lỗi:

Nguyên nhân thứ nhất là do người học chuyển di những thói quen trong học quá trình tiếng mẹ đẻ của họ sang tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai. Chính những thói quen này ngăn cản người học trong việc thụ đắc những thói quen mới.

Nguyên nhân thứ hai là nguyên nhân “vượt tuyến”. Đây là việc người học sử dụng những tri thức đã có hoặc tri thức suy đoán trong quá trình tiếp nhận ngôn ngữ để phát triển năng lực ngôn ngữ của mình dẫn đến việc tạo ra các lỗi vượt ra khỏi chuẩn mực của ngôn ngữ thứ hai.

#### *b. Ý nghĩa của lỗi và phân tích lỗi*

Trước hết, có thể khẳng định, trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai, lỗi là điều tất yếu xảy ra. Việc mắc lỗi và sửa lỗi chính là một cách thức người học sử dụng để tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai một cách hiệu quả.

Đối với người dạy, lỗi giúp giáo viên nắm bắt được trình độ của học sinh, từ đó, đưa ra phương pháp giảng dạy tốt nhất, giúp người học khắc phục được hạn chế trong quá trình tiếp nhận ngôn ngữ thứ hai.

Ở phương diện khoa học, lỗi có thể cung cấp cho nhà nghiên cứu những chứng cứ về việc ngôn ngữ đã được học như thế nào, người học đã sử dụng những biện pháp gì và chiến lược gì trong quá trình khám phá ngôn ngữ.

Như vậy, có thể thấy rằng, việc phân tích lỗi có ý nghĩa vô cùng quan trọng trong việc giải thích cơ chế thể hiện ngôn ngữ của người học, nghĩa là nghiên cứu những chiến lược học và những giả thuyết mà người học đã sử dụng để tạo ra ngôn ngữ riêng của mình. Đồng thời, từ việc phân tích những

lỗi sai của người học, có thể tìm ra những phương pháp phù hợp hơn để sửa lỗi, giúp người học hoàn thiện hơn về khả năng sử dụng ngôn ngữ đích của mình. Trong luận văn này, những quan điểm về lỗi của khuynh hướng phân tích lỗi chính là những tiền đề lí luận quan trọng để chúng tôi phân tích lỗi viết tiếng Việt của học sinh Thái, Mông trong quá trình học tiếng Việt.

### **1.3. Một số cách phân loại lỗi**

Như chúng ta đã biết, cho đến nay, lỗi ngôn ngữ được nhìn nhận và đánh giá dưới nhiều góc nhìn khác nhau, vì vậy, việc phân loại lỗi cũng hết sức đa dạng và phức tạp.

Dựa vào nguồn gốc, các nhà ngôn ngữ học ứng dụng như S.Slinker, J.C. Richards, R.Ellis và James cho rằng có năm loại lỗi xuất hiện trong quá trình học một ngoại ngữ, đó là lỗi từ ngữ đích, lỗi giao thoa với tiếng mẹ đẻ, lỗi do chiến lược học, lỗi do chiến lược giao tiếp và lỗi xuất hiện do quá trình giảng dạy. Trong đó, lỗi từ ngữ đích là lỗi sinh ra do những yếu tố trong nội bộ ngôn ngữ đích; lỗi giao thoa là lỗi sinh ra do người học mượn những tri thức có trước từ tiếng mẹ đẻ để khám phá ngôn ngữ đích. Ba loại lỗi sau (lỗi do chiến lược học, lỗi do chiến lược giao tiếp và lỗi xuất hiện do quá trình giảng dạy) thường được quy về nguyên nhân tạo lỗi.

Từ góc độ miêu tả, các tác giả Durlay, Burt và Krashen phân lỗi thành hai loại: Lỗi theo góc độ ngôn ngữ học và lỗi ở cấu trúc bề mặt. Trong đó, lỗi theo góc độ ngôn ngữ học là những loại lỗi được xác định trong lĩnh vực ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp, đoạn văn hay văn bản; lỗi ở cấu trúc bề mặt là những loại lỗi sinh ra từ do người học lược bớt từ, thêm từ, sử dụng máy móc những quy tắc nhất định hoặc lựa chọn không đúng các hình thức biểu đạt, dùng sai trật tự từ, lẫn lộn các kiểu kết cấu của ngôn ngữ đích,...

Trong luận văn này, chúng tôi chỉ khảo sát lỗi viết tiếng Việt của học sinh THCS dân tộc Mông và dân tộc Thái. Đó là các lỗi viết sai chính tả, dùng

sai từ, viết sai cấu tạo ngữ pháp của học sinh trong các bài viết định kì của các em trong năm học. Cụ thể, trong luận văn này, chúng tôi phân chia các loại lỗi viết tiếng Việt của học sinh thành 3 loại: lỗi chính tả, lỗi từ vựng và lỗi ngữ pháp.

Lỗi chính tả là cách viết không đúng với chuẩn mực và những quy tắc về cách viết chuyển từ dạng thức ngôn ngữ nói sang dạng thức ngôn ngữ viết của chính tả tiếng Việt.

Lỗi từ vựng là lỗi mà người học mắc phải khi họ không hiểu hoặc hiểu không đầy đủ về ngữ nghĩa hay sắc thái ý nghĩa của các từ đã học; không thấy được sự khác nhau về nghĩa giữa các từ đã được học dẫn đến sử dụng sai nghĩa của chúng khi sử dụng ngôn ngữ đích.

Lỗi ngữ pháp là hiện tượng người học sử dụng sai quy tắc của một hay nhiều đơn vị ngữ pháp trong khi tạo câu, bao gồm tất cả các trường hợp sử dụng sai quy tắc của một hay những đơn vị ngữ pháp dẫn đến sự nhiễu loạn hoặc hiểu sai về nghĩa (bình diện nội dung) của một cấu trúc ngôn ngữ.

#### **1.4. Các nguyên nhân tạo lỗi**

Theo quan điểm của phân tích lỗi hiện đại, các nguyên nhân của lỗi là do người học áp dụng các chiến lược trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai. Trong đó, hai chiến lược chính là chiến lược học và chiến lược giao tiếp.

##### ***1.4.1. Nguyên nhân từ chiến lược học***

Trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai, người học sử dụng các chiến lược giả định, suy luận, áp dụng các quy tắc không hoàn hảo, dư thừa, chuyển di, vượt tuyến, thậm chí là bỏ qua quy tắc của ngôn ngữ thứ hai. Đó chính là những nguyên nhân cơ bản dẫn đến lỗi ngôn ngữ. Cụ thể như sau.

##### ***a. Lỗi sinh ra do giả định/ suy luận sai***

Khi học một kết cấu ngữ pháp mới hay một từ ngữ mới, người học giả định nhầm rằng một yếu tố B mới (trong kết cấu ngữ pháp hay trong kết cấu

từ) cũng giống như yếu tố A mà người học đã biết. Do đó, người học áp dụng quy tắc sử dụng yếu tố A sang sử dụng cho yếu tố B.

Chẳng hạn, trong tiếng Việt, từ “cái” là từ chỉ loại thường đứng trước những danh từ chỉ sự vật trong đời sống khách quan. Chẳng hạn như *cái bát*, *cái nôi*, *cái bút*, *cái thước kẻ*,... Chính vì thế, trong quá trình học tiếng Việt, người nước ngoài thường sử dụng quy tắc này để kết hợp từ chỉ loại “cái” với tất cả những danh từ chỉ sự vật khác mà không hề biết rằng, một số sự vật không thể đi cùng từ chỉ loại này.

Ví dụ: *Cái vở (quyển vở)*, *cái dao (con dao)*, *cái đá (hòn đá, viên đá, cục đá)*,....

#### *b. Lỗi sinh ra do chiến lược chuyển di*

Chiến lược chuyển di là sự áp dụng những hiểu biết có trước trong tiếng mẹ đẻ, tức là mượn các quy tắc, kết cấu của tiếng mẹ đẻ để đưa vào ngôn ngữ đích. Chuyển di từ ngôn ngữ thứ nhất sang ngôn ngữ thứ hai có hai loại: Chuyển di tích cực và chuyển di tiêu cực.

Chuyển di tích cực diễn ra khi người học sử dụng những tri thức có trong tiếng mẹ đẻ để hình thành những giả thuyết về ngôn ngữ đích.

Chuyển di tiêu cực diễn ra khi người học sử dụng những hình thức biểu đạt, những kết cấu, những quy tắc có ở tiếng mẹ đẻ để hình thành những câu mới.

#### *c. Lỗi sinh ra do chiến lược vượt tuyến*

Vượt tuyến là chiến lược người học nói rộng việc sử dụng những quy tắc ra khỏi phạm vi cho phép. Đây chính là chiến lược mà cả trẻ em học ngôn ngữ thứ nhất và người lớn học ngôn ngữ thứ hai rất hay sử dụng. Ví dụ, các em học sinh người Tày, Nùng vẫn thường nói: “*Em cu Tai **điu mẹ** trên lưng*”.

Thực ra, vượt tuyến cũng có điểm giống với chuyển di, đó là người học đều sử dụng những tri thức có ở tiếng mẹ đẻ để tạo lập những kinh nghiệm mới. Tuy nhiên, ở chiến lược chuyển di, người học sử dụng kinh nghiệm tiếng mẹ đẻ



mà mình có để cấu trúc nên ngôn ngữ đích. Còn trong chiến lược vượt tuyến, người học sử dụng những tri thức đã có sẵn về ngôn ngữ đích hay sự suy đoán trong quá trình tri nhận ngôn ngữ như một phương tiện để phát triển năng lực ngôn ngữ đích của mình.

*d. Lỗi sinh ra do áp dụng quy tắc không hoàn hảo*

Đây là lỗi ngược lại với chiến lược vượt tuyến. Điều đó có nghĩa là, trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai, người học chỉ áp dụng một phần quy tắc ngữ pháp chứ không áp dụng toàn bộ quy tắc nhằm đơn giản hóa quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai. Ngay từ đầu, người học đã phân tích các quy tắc và chia thành nhiều giai đoạn nhỏ hơn, mỗi giai đoạn hoàn hảo tại một thời điểm nào đó.

*e. Lỗi sinh ra do người học bỏ qua quy tắc*

Trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai, có những quy tắc ngữ pháp người học chưa nắm được nên họ liền bỏ qua và sử dụng quy tắc ngữ pháp tương đương mình đã biết. Đó chính là một trong những nguyên nhân tạo lỗi.

**1.4.2. Nguyên nhân từ chiến lược giao tiếp**

Chiến lược giao tiếp là cách người học áp dụng khi họ chưa có đủ tri thức ngôn ngữ cần thiết. Để cố gắng giao tiếp, một người học có thể tạo ra những câu sai ngữ pháp nhưng vẫn phục vụ được mục đích giao tiếp tức thời của mình. Chẳng hạn, để nói “đánh răng”, một người nước ngoài có thể nói “giặt răng”; để nói “cà phê đá”, một người nước ngoài có thể nói “cà phê lạnh”;... Có hai chiến lược giao tiếp thông thường có thể dẫn đến mắc lỗi là *giải thích* và *vay mượn*.

*Giải thích* là cách người học dùng một từ, một cấu trúc riêng biệt của ngôn ngữ đích mà người học biết là không được chính xác nhưng có thể chia sẻ được phần nào ý nghĩa với mục đích giúp người nghe hiểu được điều mình định nói.

*Vay mượn* là cách người học trực dịch từng từ theo ngữ pháp của tiếng mẹ đẻ (dựa vào chuyển di).

Thông thường, sự xuất hiện của những lỗi này thường do những nhu cầu giao tiếp tức thời trong khi năng lực về ngữ đích còn hạn chế.

## **1.5. Vấn đề giao thoa ngôn ngữ và lỗi giao thoa với tiếng mẹ đẻ**

### **1.5.1. Tiếng mẹ đẻ và ngôn ngữ thứ hai**

Trước khi đề cập đến khái niệm giao thoa ngôn ngữ, chúng tôi muốn làm rõ hai khái niệm có liên quan. Đó là tiếng mẹ đẻ và ngôn ngữ thứ hai.

*Từ điển giải thích thuật ngữ ngôn ngữ học* giải thích: tiếng mẹ đẻ là “ngôn ngữ được con người sử dụng từ thuở nhỏ bằng cách bắt chước người lớn ở quanh mình; đối lập với tiếng nước ngoài” [44, tr.290]. Như vậy, hiểu một cách khái quát, cụm từ *tiếng mẹ đẻ* được hiểu là ngôn ngữ mà con người học được trong những năm đầu đời của mình, thường là công cụ tư duy và giao tiếp quan trọng nhất của mỗi người.

Như chúng ta đã biết, khi mới sinh ra, đứa trẻ chưa biết nói, đến một độ tuổi nhất định, và qua quá trình tiếp xúc với những người xung quanh, thường xuyên nhất là người mẹ, đứa trẻ học được tiếng nói. Vì đây là ngôn ngữ được hình thành đầu tiên nên gọi là tiếng mẹ đẻ. Thông thường, tiếng mẹ đẻ chính là ngôn ngữ dân tộc của đứa trẻ đó. Nhưng cũng có nhiều đứa trẻ người dân tộc này nhưng sinh trưởng trong môi trường ngôn ngữ của dân tộc khác. Do vậy, ngôn ngữ đầu tiên được hình thành không phải là ngôn ngữ dân tộc của đứa trẻ đó. Vì vậy, tiếng mẹ đẻ không nhất thiết là tiếng dân tộc mà người sử dụng ngôn ngữ thuộc vào.

Ngôn ngữ được học và sử dụng sau khi một người đã sử dụng tiếng mẹ đẻ được gọi là ngôn ngữ thứ hai. Như vậy, nếu như tiếng mẹ đẻ được hình thành đầu tiên khi đứa trẻ sinh ra và biết nói thì ngôn ngữ thứ hai là ngôn ngữ được một người học và sử dụng sau khi đã biết và sử dụng một ngôn ngữ nào

đó. Ví dụ các em học sinh người Mông, Thái sinh trưởng trong môi trường ngôn ngữ Mông, Thái thì tiếng Mông và tiếng Thái là ngôn ngữ mẹ đẻ, khi lớn lên trong quá trình tiếp xúc, học tập, các em biết và sử dụng thêm tiếng Việt, tiếng Việt chính là ngôn ngữ thứ hai.

### ***1.5.2. Đặc điểm của quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai***

Quá trình học ngôn ngữ thứ hai có những điểm khác biệt so với quá trình học tiếng mẹ đẻ. Bởi trong tư duy của một đứa trẻ khi mới bắt đầu học tiếng mẹ đẻ chưa có một ngôn ngữ nào. Còn với một người khi học ngôn ngữ thứ hai, họ đã có một ngôn ngữ làm công cụ tư duy. Quá trình tiếp thu và sử dụng tiếng mẹ đẻ sẽ diễn ra đồng thời với quá trình phát triển tư duy và trình độ phát triển tư duy tương ứng với trình độ phát triển ngôn ngữ. Vì vậy, đứa trẻ khi học tiếng mẹ đẻ không có sự mâu thuẫn giữa nhu cầu diễn đạt và khả năng diễn đạt bằng ngôn ngữ. Ngược lại, khi học ngôn ngữ thứ hai, tư duy của người học đã phát triển đến một trình độ nhất định, và đã được cố định hóa bằng ngôn ngữ mẹ đẻ. Lúc này, trình độ ngôn ngữ mới học không đáp ứng được nhu cầu diễn đạt nên sẽ nảy sinh mâu thuẫn giữa nhu cầu diễn đạt và khả năng diễn đạt ngôn ngữ thứ hai. Khi đó, người học ngôn ngữ thứ hai sẽ mượn hình thức biểu đạt trong ngôn ngữ mẹ đẻ của mình để thay thế. Kết quả là hiện tượng chuyển di ngôn ngữ xuất hiện và kéo theo là lỗi giao thoa ngôn ngữ.

### ***1.5.3. Hiện tượng giao thoa ngôn ngữ***

Khi học và sử dụng một ngôn ngữ không phải tiếng mẹ đẻ, người học thường tiếp nhận và hình thành thói quen ngôn ngữ mới dưới áp lực của thói quen bản ngữ. Điều này có thể gây trở ngại cho người sử dụng ngoại ngữ khi giao tiếp với người bản ngữ của ngôn ngữ đó nếu như không ý thức một cách đầy đủ sự khác biệt về cấu trúc ngữ âm, ngữ nghĩa, ngữ pháp,... giữa tiếng mẹ đẻ và ngôn ngữ thứ hai. Hiện tượng tiếp xúc ngôn ngữ này ở người nói song

ngữ được gọi là hiện tượng giao thoa ngôn ngữ.

Xét về vai trò của hiện tượng giao thoa đối với quá trình thụ đắc ngôn ngữ, các nhà nghiên cứu cho rằng, hiện tượng này có tác dụng giúp cho quá trình học ngôn ngữ mới được tốt hơn. Tuy nhiên cũng có hiện tượng giao thoa gây trở ngại cho quá trình học ngôn ngữ mới. Do vậy, có thể phân chia hiện tượng giao thoa làm hai loại là giao thoa tích cực và giao thoa tiêu cực.

Giao thoa tích cực là những ảnh hưởng thuận lợi của ngôn ngữ mẹ đẻ tới quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai, nhờ có những điểm tương đồng giữa tiếng mẹ đẻ và ngôn ngữ mới.

Giao thoa tiêu cực là hiện tượng người sử dụng ngôn ngữ thứ hai chịu ảnh hưởng của ngôn ngữ mẹ đẻ khiến cho lời nói có những biểu hiện, những đặc điểm của ngôn ngữ mẹ đẻ dẫn đến lời nói bằng ngôn ngữ thứ hai bị lệch chuẩn. Những ảnh hưởng này gây trở ngại cho quá trình thụ đắc ngôn ngữ mới.

Như vậy, mức độ ảnh hưởng của hiện tượng giao thoa tùy thuộc vào sự tương đồng và giai đoạn của việc học ngôn ngữ thứ hai. Tác giả Lương Bền trong “*Giao thoa ngôn ngữ và việc dạy tiếng Việt cho học sinh dân tộc ít người*” cho rằng: sự khác nhau giữa hai ngôn ngữ càng tinh tế bao nhiêu thì những ảnh hưởng giao thoa càng khó khắc phục bấy nhiêu vì người học càng dễ bị ngộ nhận bấy nhiêu.

Xét về bình diện cấu trúc ngôn ngữ, các hiện tượng giao thoa ngôn ngữ thường biểu hiện trên các bình diện: ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp và phong cách. Do đó, ta có thể phân loại các hiện tượng giao thoa thành: giao thoa ngữ âm, giao thoa từ vựng, giao thoa ngữ pháp và giao thoa phong cách. Trên cơ sở phân loại này, chúng tôi đã tiến hành khảo sát và phân loại lỗi viết tiếng Việt của học sinh dân tộc Thái, Mông.

\*Giao thoa ngữ âm là những hiện tượng có sự biểu hiện đặc điểm ngữ

âm của ngôn ngữ này trong lời nói bằng âm thanh của ngôn ngữ kia. Trên bình diện ngữ âm, sự giao thoa biểu hiện ở cách phát âm xóa nhòa các nét khu biệt âm vị và sự thể hiện những đặc trưng cấu âm- âm học, các biến thể vị trí của âm vị.

\*Giao thoa từ vựng là những hiện tượng nảy sinh trong lời nói ngôn ngữ đang học những đặc điểm về từ vựng, về nghĩa từ, về cách kết hợp từ của ngôn ngữ mẹ đẻ. Hiện tượng giao thoa cũng xuất hiện ở hệ thống ngữ nghĩa các đơn vị từ vựng tương ứng giữa hai ngôn ngữ. Khi đem so sánh hai đơn vị từ vựng tương ứng của hai ngôn ngữ, ta thấy phạm vi biểu thị nghĩa của từ hoặc có thể rộng hoặc hẹp hơn, sắc thái biểu cảm và phong cách cũng khác nhau, khả năng kết hợp từ cũng khác nhau.

\*Giao thoa cú pháp là những biểu hiện đặc điểm sử dụng các phương tiện cú pháp của ngôn ngữ này trong lời nói bằng ngôn ngữ kia (trong khuôn khổ của luận văn, chúng tôi không tiến hành khảo sát lỗi này nên không đi sâu).

\*Giao thoa về phong cách của từ là biểu hiện dùng từ khẩu ngữ trong các phong cách văn hóa gọt giũa.

## **1.6. Giới thiệu khái quát về địa bàn khảo sát**

### ***1.6.1 Khái quát về huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La***

Huyện Vân Hồ là địa bàn nằm ở vùng Tây Bắc về hướng Đông Nam của tỉnh Sơn La, có diện tích tự nhiên là 97.984 ha. Vân Hồ nằm trên tuyến giao thông huyết mạch của vùng Tây Bắc - Quốc lộ 6. Trung tâm huyện cách thành phố Sơn La khoảng 140 km về phía Đông Nam, cách thủ đô Hà Nội 170 km về phía Tây Bắc. Vân Hồ là cửa ngõ kết nối tỉnh Sơn La và các tỉnh vùng Tây Bắc với Hà Nội và vùng đồng bằng sông Hồng thông qua Quốc lộ 6, vừa là một trong những điểm nút giao thông quan trọng, có thể kết nối thuận lợi với huyện Mộc Châu, thành phố Sơn La, tỉnh Hòa Bình, tỉnh Điện Biên và tỉnh Lai Châu. Ngoài ra, Vân Hồ cũng là địa bàn có điều kiện khí hậu đa dạng

đặc trưng, nền nhiệt độ thấp chỉ có ở các khu vực nổi tiếng về du lịch nghỉ dưỡng ở Việt Nam như Sa Pa, Tam Đảo, Bà Nà, Đà Lạt, Bạch Mã... mới có những điều kiện khí hậu tương tự. Vân Hồ có quỹ đất rộng, diện tích đất chưa sử dụng còn tương đối lớn. Đây là điều kiện thuận lợi để khai thác phát triển sản xuất nông lâm nghiệp và du lịch, tạo đà cho phát triển kinh tế - xã hội và an ninh quốc phòng của huyện

### **1.6.2 Khái quát về các dân tộc ở huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn la**

Tính đến năm 2015, trên địa bàn huyện Vân Hồ có 13.155 hộ dân thuộc 6 dân tộc anh em cùng sinh sống. Cơ cấu dân tộc như sau:

**Bảng 2.1. Bảng tổng hợp cơ cấu dân tộc huyện Vân Hồ năm 2015**

| <b>Dân tộc</b> | <b>Số hộ</b>  | <b>Số khẩu</b> | <b>Cơ cấu %</b> |
|----------------|---------------|----------------|-----------------|
| <b>Tổng</b>    | <b>13.155</b> | <b>57.962</b>  | <b>100,00</b>   |
| Thái           | 5.835         | 24.655         | 42,54           |
| Kinh           | 1.034         | 3.762          | 6,49            |
| Mường          | 2.834         | 11.939         | 20,60           |
| H. Mông        | 2.606         | 13.843         | 23,88           |
| Dao            | 845           | 3.760          | 6,49            |
| Tày            | 1             | 3              | 0,005           |

### **1.6.3. Khái quát về học sinh dân tộc Thái, Mông THCS ở huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn la**

Tổng số học sinh cấp THCS của huyện là 3.550 học sinh. Trong đó: học sinh dân tộc Thái là 1.410 học sinh chiếm 39,7%, học sinh dân tộc Mông là 931 học sinh chiếm 26,2%.

Là một địa bàn có nhiều dân tộc thiểu số cùng sinh sống nên trong những năm gần đây, UBND huyện và phòng Giáo dục huyện Vân Hồ đã tích cực chỉ đạo các đơn vị trường học đẩy mạnh việc nâng cao chất lượng giáo dục dân tộc, tăng cường dạy tiếng Việt cho học sinh dân tộc ở các trường mầm non, Tiểu học,

Trung học cơ sở. Việc học tập và sử dụng tiếng Việt của học sinh vì vậy có nhiều chuyển biến tích cực. Tuy nhiên, do nhiều nguyên nhân, hiện tượng học sinh mắc lỗi trong quá trình học tập và sử dụng tiếng Việt vẫn còn phổ biến. Do giới hạn của đề tài, trong luận văn này, chúng tôi chỉ đề cập đến lỗi viết tiếng Việt của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện ở ba phương diện chính: lỗi chính tả, lỗi dùng từ, lỗi ngữ pháp.

### **1.7. Tiểu kết chương 1**

Trong chương 1, qua việc xem xét các quan điểm khác nhau về lỗi như quan điểm của khuynh hướng cấu trúc và hành vi luận, quan điểm của các nhà ngôn ngữ học chức năng, quan điểm của các nhà ngôn ngữ theo khuynh hướng phân tích đối chiếu và phân tích lỗi, luận văn đã đưa ra khái niệm “lỗi”, phân loại lỗi và phân tích các nguyên nhân tạo lỗi. Trên cơ sở đó, luận văn lấy quan điểm phân tích lỗi do S.P. Corder khởi xướng làm cơ sở lí luận để khảo sát và phân tích lỗi viết tiếng Việt của học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông khi viết tiếng Việt.

## Chương 2

### KHẢO SÁT LỖI VIẾT TIẾNG VIỆT CỦA HỌC SINH THCS DÂN TỘC MÔNG VÀ DÂN TỘC THÁI Ở HUYỆN VÂN HÒ, TỈNH SƠN LA

#### 2.1. Lỗi chính tả của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông

##### 2.1.1. Một số vấn đề về chính tả tiếng Việt

Chính tả, theo cách hiểu phổ biến, là cách viết đúng, hợp với chuẩn và những quy tắc về cách viết chuyển từ dạng thức ngôn ngữ nói sang dạng thức ngôn ngữ viết. Theo GS. Hoàng Phê [33, 1994, tr.175 ] thì: “Chính tả - đó là cách viết chữ được coi là chuẩn”, như vậy có thể hiểu: những cách viết chữ không đúng so với chuẩn được coi là sai chính tả. Chuẩn chính tả là những quy định mang tính xã hội cao, được mọi người trong cộng đồng chấp thuận, mọi người đều phải tuân thủ. Những quy định đó thường là thói quen trong sự vận dụng thực tiễn, nhưng cũng có thể do các tổ chức, cơ quan Nhà nước có thẩm quyền ban hành và được xã hội chấp nhận; được coi là chuẩn mực nói chung, là chuẩn chính tả nói riêng. Nói cách khác, chuẩn chính tả là việc chuẩn hóa hình thức chữ viết của ngôn ngữ, là những quy định buộc mọi người sử dụng tiếng Việt phải tuân theo. Quy định ấy thường bao gồm những nội dung sau:

- Quy định chuẩn về việc viết các chữ cái ghi âm vị trong âm tiết.
- Quy định chuẩn về viết hoa, viết tắt, phiên âm.
- Quy định chuẩn về viết các dấu câu.

Chuẩn chính tả là sự biểu hiện của tính khuôn mẫu, tính chuẩn mực; do vậy, khi được hình thành và áp dụng vào thực tế, chuẩn chính tả thường mang một số đặc điểm là:

- Chuẩn chính tả có đặc điểm cơ bản là mang tính chất bắt buộc gần như tuyệt đối. Viết đúng chính tả là một yêu cầu đối với mọi người chứ không



chỉ riêng ai. Đối với chính tả, yêu cầu cao là sự thống nhất, cần có những chuẩn chính tả được xác định rõ ràng, tránh những trường hợp mập mờ, hạn chế những trường hợp trung gian.

- Nói đến chuẩn chính tả là nói đến vấn đề ổn định, ít thay đổi. Tính ổn định cao của chữ viết và chính tả cũng kéo theo sự ổn định cao của những quy định chuẩn chính tả. Vì thế, trên thực tế sử dụng ngôn ngữ, chúng ta thường thấy những thói quen viết chữ đã ăn sâu vào tiềm thức của người sử dụng nên khi có sự biến đổi nào đó, người sử dụng cảm thấy khó khăn trong cách viết, khó thay đổi ngay được cách viết mới. Tính ổn định cao của chữ viết đôi khi cũng gây ra rắc rối cho chính tả. Khi ngôn ngữ đã có sự thay đổi và phát triển khác trước (mặt ngữ âm) mà chính tả vẫn nguyên không thay đổi thì rất dễ nảy sinh các mâu thuẫn, tạo nên những bất hợp lý. Chẳng hạn trước đây, trong tiếng Việt có sự phân biệt phát âm giữa D và Gi nhưng đến nay không còn sự phân biệt nữa. Ở góc độ chữ viết, việc phân biệt giữa D và Gi vẫn là quy định về chính tả. Điều này tạo nên sự khó khăn về chính tả mà trên thực tế, chuẩn chính tả cũng đành để ở dạng trung gian.

- Mặc dù có tính ổn định cao, song chuẩn chính tả không phải là bất biến. Sự biến đổi của chính tả ít nhiều kéo theo sự thay đổi về chuẩn chính tả. Những chuẩn chính tả trong thời điểm này được coi là hợp lý nhưng đến một thời gian khác không còn phù hợp nữa thì tất yếu phải thay đổi. Chính vì vậy, trong quá trình miêu tả lỗi, cần tuân thủ các quy tắc về chính tả hiện hành, tránh tình trạng áp đặt.

- Chuẩn chính tả thường mang tính truyền thống và số đông. Điểm xuất phát của chuẩn chính tả là những thói quen phổ biến trong xã hội, vì thế, chuẩn chính tả thực chất là kết quả của một sự lựa chọn – lựa chọn của nhiều hình thức chính tả đang tồn tại. Chẳng hạn, do thói quen phát âm của đa số người trong xã hội mà có thể tạo thành những chuẩn thể hiện trên chữ viết

như: “chung cư” (tuy theo từ nguyên phải là “chúng cư”); “đại bàng” (tuy theo từ nguyên phải là “đại bằng”.

- Đặc trưng số đông thể hiện rõ nhất trong chuẩn chính tả tiếng Việt là “khi trong thực tế đang tồn tại hai hình thức ngữ âm mà chưa xác định được một chuẩn duy nhất thì có thể tạm thời chấp nhận hai hình thức đó, cho đến khi nào thói quen nghiêng hẳn về một hình thức” [43, tr.265]. Chẳng hạn như nghĩa “eo sèo” và “eo xèo”; “sứ mạng” và “sứ mệnh”.

### **2.1.2. Khảo sát lỗi chính tả của học sinh**

#### **2.1.2.1. Giới hạn khảo sát và cách thức tiến hành**

##### **a. Mục đích khảo sát:**

+ Đánh giá khách quan thực trạng lỗi chính tả của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ.

+ Tìm hiểu một số lỗi chính tả phổ biến của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ.

##### **b. Đối tượng khảo sát:**

Các bài viết (bài làm văn) của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La. Đây là những bài kiểm tra thường xuyên và định kì, đòi hỏi học sinh phải huy động kiến thức về chính tả, chữ viết, về từ ngữ, ngữ pháp của tiếng Việt. Hơn nữa, những vấn đề đặt ra trong đề văn thường là những vấn đề gần gũi, những tác phẩm mà các em đã được học, không quá xa lạ với các em, chính vì thế, khảo sát lỗi ở những bài kiểm tra này sẽ trở nên khách quan hơn.

##### **c. Nội dung và phương pháp khảo sát:**

+ Để đánh giá một cách khách quan, chúng tôi đã lựa chọn tư liệu ngẫu nhiên ở 15 trường khác nhau trên địa bàn toàn huyện, trong đó, chúng tôi đặc biệt chú trọng đến việc khảo sát ở trường THCS Vân Hồ và THCS Tân Xuân, bởi đây là những trường nằm ở hai vùng có đời sống kinh tế - xã hội khác

nhau trên địa bàn huyện Vân Hồ. Trường THCS Vân Hồ nằm ở khu vực trung tâm về kinh tế, xã hội, đời sống nhân dân có nhiều thuận lợi, học sinh người dân tộc có nhiều điều kiện để giao lưu, tiếp xúc với học sinh người Kinh. Trường THCS Tân Xuân nằm ở vùng đặc biệt khó khăn, gần biên giới, sự giao lưu tiếp xúc có sự hạn chế. Việc khảo sát ở những điểm trường này sẽ giúp chúng tôi phân tích những ảnh hưởng của đời sống kinh tế, xã hội và đặc biệt là sự ảnh hưởng của việc giao lưu, tiếp xúc với tiếng Việt đến quá trình học tập của học sinh.

+ Mỗi trường, chúng tôi rút ngẫu nhiên bài kiểm tra ở cả 4 khối lớp. Riêng trường THCS Vân Hồ và trường THCS Tân Xuân, chúng tôi khảo sát tất cả các bài kiểm tra của học sinh ở 4 khối lớp.

+ Để đảm bảo đánh giá khách quan, chúng tôi lựa chọn khảo sát 1 bài / 1 học sinh.

- Số lượng bài khảo sát: 1520 bài. Trong đó:

+ Số bài của học sinh người dân tộc Mông là 753 bài.

+ Số bài của học sinh người Thái là 767 bài.

**d. Nguyên tắc miêu tả lỗi:** Khi miêu tả lỗi, chúng tôi tuân thủ chặt chẽ những nguyên tắc sau:

- Tôn trọng chính tả hiện hành (cách viết trong từ điển).

- Xem xét một âm tiết, một từ trong văn cảnh của nó.

#### 2.1.2.2. Kết quả khảo sát

##### **a. Lỗi chính tả của học sinh THCS dân tộc Mông**

Qua khảo sát 753 bài kiểm tra của học sinh THCS người dân tộc Mông, chúng tôi đã thống kê được 11.665 lỗi chính tả. Trung bình, một bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Mông có khoảng từ 15 đến 16 lỗi chính tả. Điều đáng chú ý là lỗi chính tả của học sinh người Mông ở trường THCS Tân Xuân (một địa bàn đặc biệt khó khăn) có số lượng cao hơn rất nhiều so với lỗi chính

tả ở của học sinh THCS người Mông ở trường THCS Vân Hồ. Theo thống kê của chúng tôi, trung bình một bài viết của các em học sinh dân tộc Mông ở trường THCS Tân Xuân có khoảng 23 lỗi chính tả, trong khi đó một bài viết của học sinh người Mông ở trường THCS Vân Hồ có khoảng 6 đến 7 lỗi chính tả. Các loại lỗi chính tả cụ thể của học sinh THCS dân tộc Mông được thể hiện cụ thể qua bảng tổng hợp sau.

**Bảng 2.2. Bảng tổng hợp lỗi chính tả thường gặp ở các bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ**

| <i>Khối lớp</i> | <i>Tổng số bài</i> | <i>Tổng số lỗi CT</i> | <i>Số lượng các loại lỗi chính tả ở từng khối lớp</i> |                |                 |                |                     |                |                     |                |
|-----------------|--------------------|-----------------------|---|----------------|-----------------|----------------|---------------------|----------------|---------------------|----------------|
|                 |                    |                       | <i>Về âm đầu</i>                                      |                | <i>Về vần</i>   |                | <i>Về dấu thanh</i> |                | <i>Các lỗi khác</i> |                |
|                 |                    |                       | <i>Số lượng</i>                                       | <i>Tỉ lệ %</i> | <i>Số lượng</i> | <i>Tỉ lệ %</i> | <i>Số lượng</i>     | <i>Tỉ lệ %</i> | <i>Số lượng</i>     | <i>Tỉ lệ %</i> |
| 6               | 217                | 3906                  | 1085  | 27,8           | 1901            | 48,7           | 759                 | 19,4           | 161                 | 4,1            |
| 7               | 201                | 3216                  | 904   | 28,1           | 1502            | 46,7           | 623                 | 19,4           | 187                 | 5,8            |
| 8               | 185                | 2592                  | 740   | 28,5           | 1223            | 47,2           | 462                 | 17,8           | 167                 | 6,5            |
| 9               | 150                | 1951                  | 525   | 26,9           | 1004            | 51,5           | 280                 | 14,4           | 142                 | 7,2            |
| <b>Tổng</b>     | <b>753</b>         | <b>11.665</b>         | <b>3254</b>   | <b>27,9</b>    | <b>5630</b>     | <b>48,3</b>    | <b>2124</b>         | <b>18,2</b>    | <b>657</b>          | <b>5,6</b>     |

Nhìn vào kết quả thống kê ở bảng tổng hợp lỗi chính tả thường gặp ở các bài kiểm tra của học sinh THCS người dân tộc Mông, có thể thấy, trong ba loại lỗi chính tả thường gặp là lỗi chính tả âm đầu, lỗi chính tả ở phần vần và lỗi chính tả dấu thanh thì lỗi chính tả phần vần có số lượng lớn và chiếm tỉ lệ cao hơn hẳn (5630 lỗi, chiếm 48,3%). Lỗi chính tả âm đầu có số lượng lớn thứ hai (3254 lỗi, chiếm 27,9%), sau đó là lỗi chính tả thanh điệu (2124 lỗi, chiếm 18,2%). Các loại lỗi chính tả khác như lỗi viết hoa, lỗi sử dụng dấu câu

có số lượng ít (657 lỗi) và chiếm tỉ lệ rất nhỏ (5,6%). Như vậy, có thể thấy, vấn đề khó khăn nhất trong quá trình học chính tả tiếng Việt đối với học sinh dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La là vấn đề ở phần vần, sau đó là vấn đề ở âm đầu.

Sau khi tổng hợp kết khảo sát, chúng tôi đã tiến hành phân loại lỗi theo vị trí của các âm vị trong lược đồ âm tiết tiếng Việt. Cụ thể, chúng tôi phân loại theo các tiêu chí: lỗi chính tả âm đầu, lỗi chính tả âm đệm, lỗi chính tả âm chính, lỗi chính tả âm cuối và lỗi chính tả thanh điệu. Trong từng loại lỗi này, chúng tôi tiến hành khảo sát cụ thể những lỗi cơ bản mà học sinh THCS dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ thường mắc phải. Kết quả phân loại cụ thể được thể hiện qua các bảng thống kê sau:

**Bảng 2.3. Các loại lỗi âm đầu thường gặp ở các bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ**

| Kí hiệu âm vị | Sự thể hiện bằng chữ viết | Tổng số lỗi | Số lỗi âm đầu cụ thể ở từng khối lớp |       |          |       |          |       |          |       |
|---------------|---------------------------|-------------|--------------------------------------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
|               |                           |             | Khối 6                               |       | Khối 7   |       | Khối 8   |       | Khối 9   |       |
|               |                           |             | Số lượng                             | Tỉ lệ | Số lượng | Tỉ lệ | Số lượng | Tỉ lệ | Số lượng | Tỉ lệ |
| /t/ -/c/      | Tr/ch                     | 1308        | 427                                  | 32,6  | 327      | 25    | 288      | 22,1  | 266      | 20,3  |
| /s/ - /s/     | s/x                       | 904         | 272                                  | 30,1  | 236      | 26,1  | 201      | 22,2  | 195      | 21,6  |
| /z/ - /z/     | r/d/gi                    | 402         | 153                                  | 38,1  | 112      | 27,9  | 91       | 22,6  | 46       | 11,4  |
| /l/ - /n/     | l/n                       | 202         | 73                                   | 36,1  | 52       | 25,7  | 44       | 22,8  | 33       | 15,4  |
| /ŋ/           | ng/ngh                    | 194         | 71                                   | 36,6  | 47       | 24,2  | 46       | 23,7  | 30       | 15,5  |
| /ɣ/           | g/gh                      | 172         | 62                                   | 36,0  | 43       | 25    | 38       | 22,1  | 29       | 16,9  |
| /p/ - /k/     | p/q                       | 72          | 41                                   | 56,9  | 23       | 31,9  | 8        | 11,2  | 0        | 0,0   |

**Bảng 2.4. Các loại lỗi phân vần ở các bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ**

| <i>Khối lớp</i> | <i>Các loại lỗi phân vần</i> |                  |                     |                  |                    |                  | <i>Tổng</i>     |                  |
|-----------------|------------------------------|------------------|---------------------|------------------|--------------------|------------------|-----------------|------------------|
|                 | <i>Lỗi âm đệm</i>            |                  | <i>Lỗi âm chính</i> |                  | <i>Lỗi âm cuối</i> |                  | <i>Số lượng</i> | <i>Tỉ lệ (%)</i> |
|                 | <i>Số lượng</i>              | <i>Tỉ lệ (%)</i> | <i>Số lượng</i>     | <i>Tỉ lệ (%)</i> | <i>Số lượng</i>    | <i>Tỉ lệ (%)</i> |                 |                  |
| Khối 6          | 144                          | 9,1              | 622                 | 39,3             | 816                | 51,6             | <b>1582</b>     | <b>28,1</b>      |
| Khối 7          | 115                          | 7,9              | 572                 | 39,2             | 772                | 52,9             | <b>1459</b>     | <b>25,9</b>      |
| Khối 8          | 102                          | 7,5              | 539                 | 38,9             | 744                | 53,7             | <b>1385</b>     | <b>24,6</b>      |
| Khối 9          | 98                           | 8,1              | 426                 | 35,4             | 680                | 56,5             | <b>1204</b>     | <b>21,4</b>      |
| <b>Tổng</b>     | <b>459</b>                   | <b>8,2</b>       | <b>2159</b>         | <b>38,3</b>      | <b>3012</b>        | <b>53,5</b>      | <b>5630</b>     | <b>100%</b>      |

**Bảng 2.5 Các loại lỗi âm đệm thường gặp ở các bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ**

| <i>Khối lớp</i>     |                 | <i>Khối 6</i> | <i>Khối 7</i> | <i>Khối 8</i> | <i>Khối 9</i> | <i>Tổng</i> |
|---------------------|-----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------------|
| <i>Thiếu âm đệm</i> | <i>Số lượng</i> | 63            | 43            | 42            | 46            | 194         |
|                     | <i>Tỉ lệ</i>    |               |               |               |               |             |
| <i>Sai âm đệm</i>   | <i>Số lượng</i> | 81            | 72            | 60            | 52            | 265         |
|                     | <i>Tỉ lệ</i>    |               |               |               |               |             |

**Bảng 2.6 Các loại lỗi âm chính thường gặp ở các bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ**

| <i>Các loại lỗi âm chính thường gặp</i> |                                  | <i>Số lượng</i> | <i>Tỉ lệ</i> |
|---|----------------------------------|-----------------|--------------|
| <i>Kí hiệu âm vị</i>                    | <i>Sự thể hiện bằng chữ viết</i> |                 |              |
| <i>/a/ - /ă/</i>                        | <i>a - ă</i>                     | 591             | 27,4%        |

|             |                    |             |             |
|-------------|--------------------|-------------|-------------|
| /ɛ/ - /e/   | e - ê              | 423         | 19,6%       |
| /ɤ̃/-/ɤ/    | â - ơ              | 330         | 15,3%       |
| /u/ - /uo/  | u - uô             | 323         | 15%         |
| /ɔ /- /o/   | o - ô              | 187         | 8,6%        |
| /u/- / u/   | u - ư              | 113         | 5,2%        |
| /ie/        | iê - yê<br>ia – ya | 112         | 5.2%        |
| /ie/ - /i/  | Iê - i             | 63          | 2,9%        |
| / uɤ/       | ưa- ươ             | 17          | 0,8%        |
| <b>Tổng</b> |                    | <b>2159</b> | <b>100%</b> |

**Bảng 2.7 Các loại lỗi âm cuối thường gặp ở các bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ**

| <b>Các loại lỗi âm cuối thường gặp</b> |                                  | <b>Số lượng</b> | <b>Tỉ lệ</b> |
|--|----------------------------------|-----------------|--------------|
| <b>Kí hiệu âm vị</b>                   | <b>Sự thể hiện bằng chữ viết</b> |                 |              |
| /m/ - / n/                             | m - n                            | 1205            | 40%          |
| /n/ - /η/                              | n - ng                           | 653             | 21,6%        |
| / m/- / η /                            | m- ng                            | 201             | 6,6%         |
| /ɲ/ - / η /                            | nh - ng                          | 102             | 3,7%         |
| /n/- / ɲ/                              | n - nh                           | 51              | 1,7%         |
| / i/                                   | i - y                            | 302             | 10%          |
| /p/ - /t/                              | p - t                            | 201             | 6,6%         |
| / k /- /t/                             | c/ch - t                         | 258             | 8,5%         |
| /k/                                    | c - ch                           | 39              | 1,3%         |
| <b>Tổng</b>                            |                                  | <b>3012</b>     | <b>100%</b>  |

**Bảng 2.8 Các loại lỗi thanh điệu thường gặp ở bài kiểm tra của học sinh**

**THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ**

| Các loại lỗi thanh điệu thường gặp | Số lượng lỗi | Tỉ lệ       | Ghi chú |
|------------------------------------|--------------|-------------|---------|
| ( ~ ) – ( / )                      | 1152         | 54,2%       |         |
| ( ? ) – ( • )                      | 457          | 21,5%       |         |
| ( / ) – ( - )                      | 351          | 16,5%       |         |
| ( \ ) – ( ~ )                      | 117          | 5,5%        |         |
| Các loại lỗi thanh điệu khác       | 47           | 2,3%        |         |
| <b>Tổng</b>                        | <b>2124</b>  | <b>100%</b> |         |

Qua kết quả khảo sát, thống kê và phân loại, chúng tôi rút ra một số nhận xét cụ thể sau:

\*Về lỗi chính tả âm đầu của học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La.

- Trong tổng số 3254 lỗi âm đầu mà chúng tôi khảo sát được, chúng tôi thấy có 7 loại lỗi cơ bản mà học sinh THCS người dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ thường mắc phải đó là lỗi ở các âm đầu *tr/ch*, *s/x*, *r/d/gi*, *l/n*, *ng/ngh*, *g/gh*, *p.q*. Trong những loại lỗi này, lỗi chính tả cặp âm đầu *tr/ch* có số lượng và tỉ lệ cao hơn cả (1308 lỗi, chiếm tỉ lệ 40,2%), sau đó là lỗi chính tả ở những từ, những âm tiết có phụ âm đầu *s/x* (904 lỗi, chiếm tỉ lệ 27,8%) và lỗi chính tả ở các âm tiết có âm đầu *r/d/gi* (402 lỗi, chiếm tỉ lệ 12,4%). Lỗi âm đầu ở cặp phụ âm *l/n* có tỉ lệ tương đối ít (6,3%). Các loại lỗi ở cặp phụ âm đầu *ng/ngh* và *g/gh* cũng có tỉ lệ không nhiều (5,6 và 5,3%). Điều đặc biệt là trong tiếng Việt, phụ âm *p* không phải là phụ âm đầu để ghi âm tiếng Việt. Phụ âm này chỉ có thể đóng vai trò là âm cuối nhưng học sinh THCS người dân tộc Mông lại thường nhầm lẫn phụ âm này với phụ âm *q*. Khảo sát 753 bài kiểm tra của



học sinh dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ, chúng tôi thấy có 72 lần các em viết âm đầu  $q$  thành  $p$ . Chẳng hạn, trong nhiều bài kiểm tra, các em đã viết *puê hương* (*quê hương*), *tổ puốc* (*tổ quốc*), *puốc gia* (*quốc gia*), *puyền sống* (*quyền sống*),... Mặc dù hiện tượng nhầm lẫn này có tỉ lệ không nhiều nhưng cũng là vấn đề đặc biệt đòi hỏi có giải pháp để khắc phục.

- Một điều đáng lưu ý là trong quá trình khảo sát, chúng tôi thấy, học sinh THCS người dân tộc Mông thường chỉ nhầm lẫn  $x$  thành  $s$ ,  $tr$  thành  $ch$ ,  $r$  thành  $d$ ,  $gi$  và rất ít khi có hiện tượng ngược lại.

Ví dụ:

+ Nhầm lẫn giữa  $s$  và  $x$ : *sin lỗi* (*xin lỗi*), *súc động* (*xúc động*), *đau sót* (*đau xót*), *học song* (*học xong*), *rời sa* (*rời xa*), *sa sôi* (*xa xôi*), *sinh sản* (*xinh xắn*), *sây dựng* (*xây dựng*)...

+ Nhầm lẫn giữa  $tr$  và  $ch$ : *chuyện cổ tích* (*truyện cổ tích*), *chong chéo* (*trong treo*), *chung du* (*trung du*), *chính chị* (*chính trị*), *tình huống chuyện* (*tình huống truyện*),...

+ Nhầm lẫn giữa  $r/d/gi$ : *xong dôi* (*xong rồi*), *giân gian* (*dân gian*), *gia giết* (*da diết*), *dun dấy* (*run rẩy*),...

- Khảo sát các loại lỗi âm đầu ở từng khối lớp, chúng tôi thấy, tỉ lệ mắc lỗi âm đầu ở khối lớp 6 là cao nhất. Đồng thời, tỉ lệ mắc lỗi có sự giảm dần từ khối 6 đến khối 9. Điều đặc biệt là lỗi nhầm lẫn giữa hai chữ cái  $p/q$  hoàn toàn không xuất hiện ở các bài kiểm tra, các bài viết của học sinh khối 9 bậc THCS người dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ.

\*Về lỗi chính tả phần vần của học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La.

- Trong tổng số 5630 lỗi chính tả phần vần mà chúng tôi khảo sát được ở 753 bài kiểm tra của học sinh THCS người dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, chúng tôi thấy lỗi chính tả âm cuối có tỉ lệ cao hơn hẳn

(3012/5630 lỗi, chiếm 53,5%); sau đó là lỗi âm chính (2159/5630 lỗi, chiếm 38,3%) và cuối cùng là lỗi âm đệm (459/5630 lỗi, chiếm 8,2%). Như vậy, ở phần vần, vần đề khó khăn nhất đối với học sinh THCS người dân tộc Mông là vần đề phân biệt các âm cuối. Qua khảo sát, chúng tôi thấy, học sinh dân tộc Mông thường xuyên mắc lỗi ở những âm tiết kết thúc bằng các phụ âm tắc vô thanh như /t/, /k/, /p/ và các phụ âm mũi như /m/, /n/, /ɲ/ , /ŋ/. Trong tổng số 3012 lỗi chính tả âm cuối mà chúng tôi khảo sát được, số lỗi chính tả âm cuối rơi vào các phụ âm /m/, /n/, /ɲ/ , /ŋ/ là 2212 lỗi, chiếm tỉ lệ 73,6%. Bên cạnh đó, số lỗi chính tả rơi vào các âm cuối tắc vô thanh như /t/, /k/, /p/ cũng có số lượng tương đối nhiều (498 lỗi, chiếm 16,4%). Còn lại là trường hợp lỗi chính tả ở các âm cuối kết thúc bằng bán nguyên âm /i/, học sinh không nhận diện được sự phân bố và quy tắc viết bán nguyên âm này sau các âm chính, do đó, thường nhầm lẫn giữa hai chữ viết *i* và *y*. Số lỗi âm cuối loại này là 302 lỗi (chiếm tỉ lệ 10%).

- Trong số các lỗi chính tả âm cuối rơi vào các âm /m/, /n/, /ɲ/ , /ŋ/, học sinh THCS người dân tộc Mông thường xuyên nhầm lẫn giữa âm cuối /m/ và âm cuối /n/. Theo kết quả khảo sát của chúng tôi, số lượng lỗi chính tả giữa hai phụ âm này là 1205 lỗi, chiếm tỉ lệ 40%. Có thể thấy, đây là một tỉ lệ khá cao. Các em học sinh người dân tộc Mông thường xuyên nhầm lẫn và viết những âm tiết có âm cuối kết thúc bằng phụ âm *m* thành phụ âm *n*. Chẳng hạn: *khán chiến* (*kháng chiến*), *đi làm* (*đi làn*), *lỗi làm* (*lỗi làn*), *khái liên* (*khái niệm*), *lan lũ* (*lam lũ*), *lòng căm thù giặc* (*lòng căm thù giặc*), *xa xăn* (*xa xãm*), *hăn hờ* (*hãm hờ*),... Ngoài hai phụ âm nêu trên, học sinh THCS người Mông ở Vân Hồ còn thường xuyên nhầm lẫn những âm cuối kết thúc bằng các phụ âm *n*, /ɲ/ , /ŋ/. Thông thường, những âm cuối kết thúc bằng phụ âm /n/ (*n*) thường xuyên bị các em viết nhầm thành /ɲ/ , /ŋ/ (*nh*, *ng*). Ví dụ: *Căng cứ* (*căn cứ*), *than quang* (*tham quan*), *khó khăng* (*khó khăn*), *văng*

*minh (văn minh), leo thang (leo thang), cách mạng (cách mạng), sinh sống (sinh sống), chính trực (chính trực), nhâng vật (nhân vật), anh thang niêng (anh thanh niên), bức chang của em gái tôi (bức tranh của em gái tôi), nhâng dâng (nhân dân), Kim Lâng (Kim Lân), Phương Định (Phương Định), Thạch Sang (Thạch Sanh), chuềnh thuyết (truyền thuyết),...*

- Ngoài những lỗi chính tả xảy ra ở các âm cuối /m/, /n/, /ɲ/ , / ɲ/, học sinh THCS người dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ cũng thường xuyên nhầm lẫn các phụ âm cuối /k/, /t/, /p/, đặc biệt là phụ âm /k/ và /t/. Trong 3012 lỗi âm cuối mà chúng tôi khảo sát được, số lượng lỗi chính tả xảy ra do nhầm lẫn giữa âm cuối /k/ (c, ch) và /t/ (t) là 297 lỗi (chiếm 9,8%). Các em thường xuyên viết các âm tiết có kết thúc bằng phụ âm /k/ (c, ch) thành /t/ (t) và ngược lại. Ví dụ: *cát mạng (cách mạng), sâu sát (sâu sắc), chát chắn (chắc chắn), mắc mắc (mát mát), cố tíc (cổ tích), thực dân Phát (thực dân Pháp), vắc vắ (vát vát), khát khô (khắc khô), bứt chanh (bức tranh), đỏi mắc (đổi mặt), chiết bút (chiếc bút), ...*

- Ở những lỗi âm cuối xảy ra giữa các âm tiết kết thúc bằng bán nguyên âm /i/ (thể hiện bằng chữ viết *i* và *y*), học sinh thường nhầm lẫn và viết âm cuối *i* thành âm cuối *y*. Ví dụ: *Bác láy xe (bác lái xe), cô gáy trẻ (cô gái trẻ), em gáy tôi (em gái tôi), phảy (phải), chảy tóc (chải tóc), váy lạy (vái lạy), máy tóc (mái tóc), giảm bày (giảng bài), mầy mầy (mãi mãi), cáy kính (cái kính), ...*

- Khảo sát các loại lỗi chính tả âm cuối ở từng khối lớp, chúng tôi thấy, tỉ lệ mắc lỗi chính tả âm cuối ở khối lớp 6 là cao nhất. Cũng giống như lỗi chính tả âm đầu, tỉ lệ mắc lỗi chính tả âm cuối có sự giảm dần từ khối 6 đến khối 9.

\* Về lỗi chính tả âm chính của học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La.

- Khảo sát lỗi chính tả tiếng Việt của học sinh THCS dân tộc Mông ở

huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La, chúng tôi thống kê được 2159 lỗi chính tả rơi vào âm chính. Trong 2159 lỗi này, chúng tôi thấy xuất hiện phổ biến 10 kiểu lỗi cơ bản, đó là các lỗi chính tả do sự nhầm lẫn giữa các nguyên âm chính *a/ă, e/ê, â/ơ, u/uô, o/ô, u/ư, iê/yê, ia/ya, i/iê, ua/ươ*. Trong các loại lỗi chính tả âm chính nêu trên, chiếm tỉ lệ cao hơn cả là lỗi do sự nhầm lẫn giữa hai nguyên âm *a/ă*. Theo khảo sát của chúng tôi, trong 2159 lỗi âm chính, loại lỗi này có số lượng 591, chiếm tỉ lệ 27,4%. Tiếp đó là lỗi chính tả âm chính do sự nhầm lẫn giữa hai nguyên âm *e/ê* (423/2159 lỗi, chiếm tỉ lệ 19,6%); lỗi chính tả giữa nguyên âm *â/ơ* (15,3%); lỗi chính tả giữa nguyên âm *u/uô* (15%); lỗi chính tả giữa nguyên âm *o/ô* (8,6%). Những lỗi chính tả âm chính còn lại có số lượng và tỉ lệ ít hơn.

- Qua khảo sát, chúng tôi thấy, học sinh THCS người dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ thường xuyên viết sai chính tả do nhầm lẫn giữa nguyên âm *a* và nguyên âm *ă*. Hầu hết các âm tiết có âm chính *a* đều được các em viết thành *ă*.

Ví dụ: *tấn cư (tản cư), đảng sợ (đáng sợ), Bắc Hồ (Bác Hồ), bắc lái xe (bác lái xe), tắc giả, bóng đảng (bóng dáng), chăm ngoãn, mắt sáng (mắt sáng), long lãng (long lạnh), hình đảng (hình dáng), các môn (các môn), mắt mẽ (mát mẽ),...*

- Bên cạnh lỗi chính tả ở các âm tiết có âm chính *a* và *ă*, học sinh THCS người dân tộc Mông còn thường xuyên nhầm lẫn và viết sai các âm tiết có âm chính *â* thành *ơ*, *e* thành *ê*, *uô* thành *u* hoặc *ô*.

Ví dụ: *lờn lộn (lẫn lộn), nhân dân (nhơn dân), hời hợn (hối hận), ơn hợn (ân hận), câu tròn thuật (câu trần thuật), sự vọt (sự vật), que hươn (quê hương), lái xê (lái xe), nhẹ nhàn (nhẹ nhàng), vui vể (vui vẻ), đi vè (đi về), đi mụn (đi muộn), mong mún (mong muốn), nơi chún (nơi chốn), khún khỏ (khốn khổ), cuối xuốn (cúi xuống), ...*

Đặc biệt, học sinh THCS người dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ cũng thường mắc lỗi khi viết các âm chính của âm chính /ie/. Chúng ta đều biết rằng, trong tiếng Việt, tùy vào vị trí phân bố và tùy vào sự kết hợp với các mà âm chính /ie/ được thể hiện bằng 4 kiểu chữ viết là *ie, ye, ia, ya*. Đối với học sinh THCS người dân tộc Mông, việc phân biệt các chữ viết thể hiện âm chính này là hết sức khó khăn. Vì vậy, các em thường viết sai âm chính này.

Ví dụ: *Đêm khia (đêm khuya), chuya tay (chia tay), kiết tâm (quyết tâm), khiết điếm (khuyết điếm), xiên xuất (xuyên suốt), chuyén dịch (chiến dịch), thể huyện (thể hiện), huyền hậu (hiền hậu), ...*

- Cũng giống như lỗi chính tả khác, lỗi chính tả âm chính của học sinh THCS dân tộc Mông thường tập trung nhiều ở các bài viết của học sinh lớp 6, lớp 7 và giảm dần từ khối 6 đến khối 9.

\*Về lỗi chính tả âm đệm của học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La.

- Trong tổng số 5630 lỗi chính tả phân vân mà chúng tôi đã khảo sát và thống kê qua các bài kiểm tra của học sinh THCS huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La, lỗi chính tả âm đệm có số lượng và tỉ lệ không nhiều (459 lỗi, chiếm tỉ lệ 8,2%). Qua khảo sát các lỗi chính tả âm đệm, chúng tôi thấy, học sinh người dân tộc Mông thường mắc hai kiểu lỗi cơ bản là lỗi viết thiếu âm đệm và lỗi viết sai âm đệm.

- Trước hết, đối với các âm tiết có âm đệm, học sinh THCS người Mông ở Vân Hồ thường viết thiếu âm đệm. Ví dụ: *geo củi (que củi), qêu hươn (quê hương), chénh cháng (chuyển choáng), hênh hang (huênh hoang), quê qán (quê quán), hán dụ (hoán dụ), hàn hôn (hoàng hôn), bàn hàn (bàng hoàng), lo tan (lo toan), cồng quýt (cuống quýt), chẵn bị (chuẩn bị)...*

- Ngoài ra, học sinh THCS người dân tộc Mông cũng thường nhầm lẫn hai chữ viết thể hiện âm đệm là *o* và *u*. Ví dụ: *qoản ngại (quản ngại), tóc*

*xuẩn (tóc xoăn), bần khuẩn (bần khoăn), loan loan (luôn luôn), soạn bài (soạn bài), ....*

\*Về lỗi chính tả thanh điệu của học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La.

- Khảo sát 753 bài kiểm tra của học sinh THCS người Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, chúng tôi thống kê được 2124 lỗi thanh điệu (chiếm tỉ lệ 18,2%). Có thể nói, mặc dù đây không phải là tỉ lệ quá lớn, song cũng đòi hỏi chúng ta phải có sự phân tích, lí giải để đưa ra biện pháp khắc phục nhằm giúp các em viết đúng quy tắc và chuẩn mực chính tả tiếng Việt.

- Trong quá trình phân tích lỗi, chúng tôi thấy học sinh THCS người dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ thường mắc vào 4 loại lỗi cơ bản: nhầm lẫn thanh ngã ( ~) thành thanh sắc (/); thanh hỏi (?) thành thanh nặng (.); thanh sắc (/) thành thanh không và thanh huyền (\) thành thanh ngã (~).

- Trong 4 loại lỗi nêu trên, lỗi nhầm lẫn thanh ngã thành thanh sắc có số lượng và tỉ lệ cao hơn cả. Theo kết quả thống kê của chúng tôi, trong 753 bài kiểm tra của học sinh THCS người dân tộc Mông, có 1152 lượt học sinh nhầm lẫn và viết các âm tiết có thanh ngã thành thanh sắc (chiếm tỉ lệ 54,2% các lỗi về thanh điệu).

Ví dụ: *cô kí sư (cô kĩ sư), “Những ngôi sao xa xôi”, chứng chạt (chững chạc), thuật ngữ (thuật ngữ), đúng cảm (dững cảm), lói lẩn (lỗi lầm), cúng (cũng), sóng mũi (sóng mũi), ngá sườn (ngã xuống), kính vớ đi rồi (kính vỡ đi rồi), ró ràn (rõ ràng), ...*

- Bên cạnh lỗi nhầm lẫn giữa thanh ngã và thanh sắc, học sinh THCS người dân tộc Mông ở Vân Hồ cũng thường viết các âm tiết có thanh hỏi thành thanh nặng, thanh sắc thành thanh không và thanh huyền thành thanh ngã. Thậm chí, cá biệt có một số bài các em hoàn toàn chỉ sử dụng hai thanh điệu là thanh không và thanh huyền.

Ví dụ: *chuận bị (chuân bị), em nhỏ (em nhỏ), đối sự (đối xử), buổi chiều (buổi chiều), chủ nhiệm (chủ nhiệm), vui vẻ (vui vẻ), khan chiến (kháng chiến), công Phát (chống Pháp),...*

**(ii) Lỗi chính tả của học sinh THCS dân tộc Thái**

Huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La là một trong những huyện miền núi tập trung nhiều đồng bào dân tộc thiểu số cùng sinh sống, trong đó, tỉ lệ cao nhất là dân tộc Thái (chiếm 42,54% tổng số dân trên địa bàn toàn huyện). So với các dân tộc khác, đồng bào dân tộc Thái có đời sống kinh tế tương đối ổn định. Đồng bào dân tộc Thái chủ yếu sinh sống trên địa bàn có sự tập trung dân cư cao, có điều kiện tiếp xúc nhiều với người Kinh, chính vì vậy, việc học tập tiếng Việt được chú trọng, kết quả học tập của các em cũng tốt hơn. Qua khảo sát 767 bài kiểm tra của học sinh THCS người dân tộc Thái, chúng tôi đã thống kê được 3835 lỗi chính tả. Trung bình, một bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Thái có khoảng từ 5 lỗi chính tả. Các loại lỗi chính tả cụ thể của học sinh THCS dân tộc Thái được thể hiện cụ thể qua các bảng thống kê sau:

**Bảng 2.9 Bảng tổng hợp lỗi chính tả thường gặp ở các bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ**

| Khối lớp | Tổng số bài | Tổng số lỗi CT | Số lượng các loại lỗi chính tả ở từng khối lớp |         |          |         |              |         |              |         |
|----------|-------------|----------------|--|---------|----------|---------|--------------|---------|--------------|---------|
|          |             |                | Về âm đầu                                      |         | Về vần   |         | Về dấu thanh |         | Các lỗi khác |         |
|          |             |                | Số lượng                                       | Tỉ lệ % | Số lượng | Tỉ lệ % | Số lượng     | Tỉ lệ % | Số lượng     | Tỉ lệ % |
| 6        | 217         | 1437           | 1017   | 70,8    | 259      | 18      | 119          | 8,3     | 42           | 2,9     |
| 7        | 204         | 1035           | 722  | 69,8    | 178      | 17,2    | 98           | 9,5     | 37           | 3,5     |
| 8        | 191         | 731            | 503  | 68,8    | 114      | 15,6    | 74           | 10,1    | 40           | 5,5     |

|             |            |             |             |           |            |             |            |            |            |            |
|-------------|------------|-------------|-------------|-----------|------------|-------------|------------|------------|------------|------------|
| 9           | 155        | 632         | 443         | 70,1      | 82         | 13          | 71         | 11,2       | 36         | 5,7        |
| <b>Tổng</b> | <b>767</b> | <b>3835</b> | <b>2685</b> | <b>70</b> | <b>633</b> | <b>16,5</b> | <b>362</b> | <b>9,5</b> | <b>155</b> | <b>4,0</b> |

Qua bảng tổng hợp lỗi chính tả thường gặp ở các bài kiểm tra của học sinh THCS người dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ, có thể thấy, trong ba loại lỗi chính tả cơ bản là lỗi âm đầu, lỗi về vần và lỗi về thanh điệu (dấu thanh) thì lỗi chính tả âm đầu có tỉ lệ cao hơn hẳn (70%), sau đó là lỗi chính tả phần vần (16,5%) và lỗi về dấu thanh (9,5%). Học sinh THCS người dân tộc Thái ở huyện Vân Hồ rất ít mắc các lỗi về viết hoa hoặc sử dụng dấu câu (loại lỗi này chỉ chiếm 4%).

Để đánh giá và miêu tả một cách khách quan lỗi chính tả của học sinh THCS người Thái, chúng tôi cũng đã phân chia lỗi chính tả của các em thành 6 loại cơ bản: *lỗi chính tả âm đầu, lỗi chính tả âm đệm, lỗi chính tả âm chính, lỗi chính tả âm cuối, lỗi chính tả thanh điệu và các lỗi chính tả khác*. Kết quả khảo sát từng loại lỗi được thể hiện qua các bảng thống kê sau (số lượng lỗi tính theo số lượt mắc lỗi).

**Bảng 2.10 Các loại lỗi âm đầu thường gặp ở các bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ**

| <b>Kí hiệu âm vị</b> | <b>Sự thể hiện bằng chữ viết</b> | <b>Tổng số lỗi</b> | <b>Số lỗi âm đầu cụ thể ở từng khối lớp</b> |              |                 |              |                 |              |                 |              |
|----------------------|----------------------------------|--------------------|---|--------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|-----------------|--------------|
|                      |                                  |                    | <b>Khối 6</b>                               |              | <b>Khối 7</b>   |              | <b>Khối 8</b>   |              | <b>Khối 9</b>   |              |
|                      |                                  |                    | <b>Số lượng</b>                             | <b>Tỉ lệ</b> | <b>Số lượng</b> | <b>Tỉ lệ</b> | <b>Số lượng</b> | <b>Tỉ lệ</b> | <b>Số lượng</b> | <b>Tỉ lệ</b> |
| /t/ -/c/             | tr/ch                            | 736                | 323   | 43,9         | 212             | 28,8         | 116             | 15,8         | 85              | 11,5         |
| /s/ - /x/            | s/x                              | 398                | 127   | 31,9         | 109             | 27,4         | 98              | 24,6         | 64              | 16,1         |
| /z/ - /z/            | r/d/gi                           | 921                | 445   | 48,3         | 306             | 33,2         | 102             | 11,1         | 68              | 7,4          |
| /l/ - /n/            | l/n                              | 245                | 103   | 42           | 78              | 31,8         | 43              | 17,6         | 21              | 8,6          |



|             |            |             |             |             |            |             |            |           |            |             |
|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|------------|-----------|------------|-------------|
| /v/- /b/    | v/b        | 171         | 84          | 49,1        | 42         | 24,6        | 22         | 12,9      | 23         | 13,4        |
| /đ/-/l/     | đ/l        | 118         | 63          | 53,4        | 27         | 22,9        | 18         | 15,3      | 10         | 8,4         |
| /η/<br>/γ/  | -Ng/ngh/nh | 96          | 58          | 60,4        | 33         | 34,4        | 5          | 5,2       | 0          | 0           |
| <b>Tổng</b> |            | <b>2685</b> | <b>1203</b> | <b>44,8</b> | <b>807</b> | <b>30,1</b> | <b>404</b> | <b>15</b> | <b>271</b> | <b>10,1</b> |

**Bảng 2.11 Các loại lỗi phân vần ở các bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ**

| <b>Khối<br/>lớp</b> | <b>Các loại lỗi phân vần</b> |                      |                     |                      |                     |                      | <b>Tổng</b>         |                      |
|---------------------|------------------------------|----------------------|---------------------|----------------------|---------------------|----------------------|---------------------|----------------------|
|                     | <b>Lỗi âm đệm</b>            |                      | <b>Lỗi âm chính</b> |                      | <b>Lỗi âm cuối</b>  |                      | <b>Số<br/>lượng</b> | <b>Tỉ lệ<br/>(%)</b> |
|                     | <b>Số<br/>lượng</b>          | <b>Tỉ lệ<br/>(%)</b> | <b>Số<br/>lượng</b> | <b>Tỉ lệ<br/>(%)</b> | <b>Số<br/>lượng</b> | <b>Tỉ lệ<br/>(%)</b> |                     |                      |
| Khối 6              | 21                           | 7,0                  | 167                 | 55,5                 | 113                 | 37,5                 | 301                 | <b>47,6</b>          |
| Khối 7              | 14                           | 7,5                  | 115                 | 61,5                 | 58                  | 31                   | 187                 | <b>29,5</b>          |
| Khối 8              | 9                            | 9,2                  | 59                  | 60,2                 | 30                  | 30,6                 | 98                  | <b>15,5</b>          |
| Khối 9              | 7                            | 14,9                 | 27                  | 57,5                 | 13                  | 27,6                 | 47                  | <b>7,4</b>           |
| <b>Tổng</b>         | <b>51</b>                    | <b>8,1</b>           | <b>368</b>          | <b>58,1</b>          | <b>214</b>          | <b>33,8</b>          | <b>633</b>          | <b>100</b>           |

**Bảng 2.12 Các loại lỗi thanh điệu thường gặp ở bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ**

| <b>Các loại lỗi<br/>thanh điệu<br/>thường gặp</b> | <b>Số lượng lỗi</b> | <b>Tỉ lệ</b> | <b>Ghi chú</b> |
|---|---------------------|--------------|----------------|
| (~) – (/)   | 144                 | 39,8         |                |
| (?) – (•)   | 108                 | 29,8         |                |
| (\ ) – (-)  | 78                  | 21,5         |                |
| Các lỗi dấu                                       | 32                  | 8,9          |                |

|             |            |             |  |
|-------------|------------|-------------|--|
| thanh khác  |            |             |  |
| <b>Tổng</b> | <b>362</b> | <b>100%</b> |  |

Sau khi phân loại lỗi và tiến hành khảo sát, thống kê các loại lỗi cụ thể, chúng tôi rút ra một số nhận xét cơ bản về lỗi chính tả của học sinh THCS người dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La như sau:

\*Về lỗi chính tả âm đầu của học sinh THCS dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La.

- Qua khảo sát 767 bài kiểm tra của học sinh THCS người dân tộc Thái, chúng tôi đã thống kê được 2685 lượt lỗi chính tả âm đầu. Số lượng lỗi chính tả âm đầu của học sinh THCS người Thái chiếm đến 70% tổng số lỗi. Có thể nói, đây là tỉ lệ khá cao, đáng phải suy nghĩ.

- Trong tổng số 2685 lượt lỗi chính tả âm đầu mà chúng tôi khảo sát được, chúng tôi thấy có 7 loại lỗi cơ bản mà học sinh THCS người dân tộc Thái ở huyện Vân Hồ thường mắc phải đó là lỗi ở các âm đầu *tr/ch*, *s/x*, *r/d/gi*, *l/n*, *v/b*, *đ/l*, *ng/ngh/nh*. Trong những loại lỗi này, lỗi chính tả cặp âm đầu *r/d/gi* có số lượng và tỉ lệ cao hơn cả (921 lỗi, chiếm tỉ lệ 34,3%), sau đó là lỗi chính tả ở những từ, những âm tiết có phụ âm đầu *tr/ch* (736 lỗi, chiếm tỉ lệ 27,4%) và lỗi chính tả ở các âm tiết có âm đầu *s/x* (398 lỗi, chiếm tỉ lệ 14,8%). Lỗi âm đầu ở cặp phụ âm *l/n* có tỉ lệ không quá nhiều (245 lỗi, chiếm tỉ lệ 9,1%). Điều đặc biệt là các em học sinh THCS người dân tộc Thái hiếm khi mắc lỗi chính tả khi viết các phụ âm đầu *ng/ngh*, *g/gh* nhưng lại thường nhầm lẫn và viết sai chính tả âm đầu *v* thành *b*, *đ* thành *l* và *ng/ngh* thành *nh*. Học sinh THCS người Thái ở Vân Hồ hoàn toàn không có sự nhầm lẫn âm đầu *q* thành *p* như học sinh THCS người dân tộc Mông.

+ Về lỗi nhầm lẫn chữ viết giữa các phụ âm đầu *r*, *d*, *gi*, qua khảo sát, chúng tôi thấy phần lớn các âm tiết bắt đầu bằng âm đầu *r* thường được học

sinh người Thái viết thành *d*. Ví dụ: *động dãi (rộng rãi)*, *dực dờ (rực rỡ)*, *chưa dờ (chưa rõ)*, *dắt thích (rất thích)*, *dắt tự do (rất tự do)*, *dút da (rút ra)*, *da vùòn (ra vùòn)*, *da mặt tê dân dân (da mặt tê rân rân)*, *bận dộn (bận rộn)*, *dộn dàng (rộn ràng)*. Bên cạnh đó, cũng có lúc, các em thường viết các âm tiết bắt đầu bằng âm đầu *d* thành *r* nhưng hiện tượng này xảy ra ít hơn. Ví dụ: *Sọ rừa (sọ dừa)*, *rém chăn (dém chăn)*, *rân công (dân công)*, *đáy riếng (đáy giếng)*,... Riêng với phụ âm đầu *d* và *gi*, học sinh THCS người dân tộc Thái thường nhầm lẫn giữa hai âm đầu này: những âm tiết bắt đầu bằng âm đầu *d* được các em viết thành *gi* và ngược lại. Ví dụ: *dặt quần áo (giặt quần áo)*, *dá chệ (giá trị)*, *dân dan/ giân gian (dân gian)*, *không giám (không dám)*, *đống nhau (giống nhau)*, *dẫn giò (dẫn dò)*, *giữ tợn (dữ tợn)*, *gia giẻ (da dẻ)*, *dảng giay (giảng dạy)*, *giay học (dạy học)*,...

+ Về lỗi nhầm lẫn và viết sai âm đầu *tr* và *ch*, chúng tôi thấy, học sinh THCS người dân tộc Thái ở Vân Hồ thường viết âm đầu *tr* thành *ch* và gần như không có hiện tượng nhầm lẫn ngược lại. Ví dụ: *chi thức (tri thức)*, *chuyên kì (truyền kì)*, *cởi chỏi (cởi trỏi)*, *bên chong (bên trong)*, *kính chọng (kính trọng)*, *nặng chiu (nặng trĩu)*, *chở lại (trở lại)*, *dá chệ (giá trị)*, *chuyên thuyết (truyền thuyết)*, *bức chanh (bức tranh)*, *chong sáng (trong sáng)*, *chở lên (trở lên)*, *chên đường (trên đường)*,...

+ Về lỗi nhầm lẫn và viết sai âm đầu *s* và *x*, chúng tôi thấy, các em thường viết các âm đầu *s* thành *x* và ngược lại. Ví dụ: *trong sanh (trong xanh)*, *sô đậy (xô dẫy)*, *xinh động (sinh động)*, *sấu sí (xấu xí)*, *sâm lược (xâm lược)*, *văn suôi (văn xuôi)*, *sơ sác (xơ xác)*, *sin lỗi (xin lỗi)*, *sin về (xin về)*,...

+ Về lỗi nhầm lẫn và viết sai âm đầu *l* và *n*, học sinh người Thái ở Vân Hồ thường nhầm lẫn và viết các âm tiết có âm đầu *n* thành *l*. Ví dụ: *lét tương đồng (nét tương đồng)*, *lặng chiu (nặng trĩu)*, *không lên (không nên)*, *luôi em (nuôi em)*, *lóng ruột (nóng ruột)*, *khái liệem (khái niệm)*,... Đặc biệt, có những

bài viết của học sinh, toàn bộ phụ âm đầu  $n$  đều được các em chuyển thành  $l$ .

Ví dụ: Ông Hai là một nhân vật có lòng **lông lòn yêu lược**, có sự gắn bó với **lời** chôn nhau cắt rốn. Đó là một tình cảm **sâu lặng**, tiêu biểu cho tình cảm của người Việt nói chung, của người **lông rân lối riêng**.

+ Về lỗi nhầm lẫn giữa âm đầu  $v/b$  và  $đ/l$ , chúng tôi thấy, đây là hai loại lỗi chính tả âm đầu không xuất hiện trong các bài kiểm tra của các em học sinh dân tộc Mông nhưng lại xuất hiện khá nhiều trong các bài kiểm tra của học sinh người Thái. Nhiều em viết các âm tiết  $v$  thành  $b$  và  $đ$  thành  $l$ . Ví dụ: ra vào (ra bào), vui (bui), vẫn (bẫ), việc (biệc), vất vả (bất bả), biến lãng Bác (viếng lãng Bác), làn (đàn), làn hoàn (đàng hoàng), kẻ lịch (kẻ địch), lược (được),...

+ Về lỗi nhầm lẫn giữa âm đầu  $ng/ngh$  và  $nh$ , qua khảo sát, chúng tôi thấy, nhiều âm tiết bắt đầu bằng âm đầu  $ng/ngh$  được các em viết thành  $nh$  và ngược lại. Ví dụ: chụ nghiệm (chủ nhiệm), hoa ngán (hoa nhãn), ăn không nhồi rồi (ăn không ngời rồi), nhuyên tác (nguyên tắc), nhiệm nhị (nghiêm nghị), suy nhí (suy nghĩ),...

- Khảo sát các loại lỗi chính tả âm đầu của học sinh THCS người dân tộc Thái ở từng khối lớp, chúng tôi thấy, tỉ lệ mắc lỗi âm đầu ở khối lớp 6 là cao nhất. Đồng thời, tỉ lệ mắc lỗi có sự giảm dần từ khối 6 đến khối 9.

\*Về lỗi chính tả phần vần của học sinh THCS dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La.

- So với học sinh THCS người dân tộc Mông trên cùng địa bàn, học sinh THCS người dân tộc Thái ít mắc lỗi chính tả phần vần hơn. Khảo sát 767 bài kiểm tra của học sinh THCS người dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ, chúng tôi thống kê được 633 lượt lỗi chính tả phần vần (chiếm tỉ lệ 16,5%).

- Thống kê các lỗi chính tả phần vần của học sinh THCS người dân tộc

Thái, chúng tôi thấy, trong ba loại lỗi chính tả phân vân là lỗi chính tả âm đệm, lỗi chính tả âm chính và lỗi chính tả âm cuối thì lỗi chính tả âm chính có số lượng và tỉ lệ cao nhất (368/633 lỗi, chiếm 58,1%), sau đó là lỗi chính tả âm cuối (214/633 lỗi, chiếm 33,8%); và cuối cùng là lỗi âm đệm (51/633 lỗi, chiếm 8,1%). Như vậy, ở phân vân, vấn đề khó khăn nhất đối với học sinh THCS người dân tộc Thái là vấn đề phân biệt các âm chính.

+ Ở lỗi chính tả âm chính, học sinh THCS người Thái ở Vân Hồ thường nhầm lẫn các cặp âm chính *a/ă/â*, *uô/uâ*, *ô/ơ*, *iu/ru*. Trong đó, việc nhầm lẫn và viết sai các âm chính *a/ă/â* có số lượng và tỉ lệ nhiều nhất (173/368 lỗi, chiếm 47%).

Ví dụ: *vết cát* (*vết cắt*), *khác họa* (*khắc họa*), *cảm giác* (*cảm giác*), *kháng chiến* (*kháng chiến*), *xác định* (*Xác định*), *hoạt động* (*hoạt động*), *Bác Hồ* (*Bác Hồ*), *khắc nhau* (*khác nhau*), *các bạn* (*các bạn*), *diễn đạt* (*diễn đạt*), *dân gian* (*dân gian*), *tấm lòng* (*tấm lòng*)....

+ Ngoài việc viết sai chính tả do nhầm lẫn các âm chính *a/ă/â*, học sinh THCS người Thái còn nhầm lẫn và viết sai các âm tiết có âm chính *uô* thành *uâ*, *iu* thành *ru*, *ô* hoặc *ơ* thành *â* và ngược lại.

Ví dụ: *Bạn Quốc* (*bạn Quốc*), *tổ quốc* (*tổ quốc*), *luân luân* (*luôn luôn*), *nhơn dân* (*nhân dân*), *cảm ơn* (*cảm ân*), *vớt vả* (*vắt vả*), *chơn chót* (*chân chát*), *một mát* (*mắt mắt*), *ơn hợn* (*ân hận*), *chịu tượng* (*trừu tượng*), *quạ lựu* (*quả lựu*), *kiu mang* (*cưu mang*), *hữu ích* (*hữu ích*)...

\*Về lỗi chính tả âm cuối của học sinh THCS người dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La

- So với học sinh THCS người Mông, học sinh THCS người Thái ít mắc lỗi âm cuối. Trong 767 bài kiểm tra mà chúng tôi khảo sát, chúng tôi chỉ thống kê được 214 lỗi âm cuối. Điều đáng chú ý là các lỗi âm cuối này phần lớn đều rơi vào hai dạng cơ bản: *lỗi do không phân biệt được các âm cuối /m/*,

/n/, /ɲ/, /ŋ/ và lỗi do không phân biệt được âm cuối *i* và *y*.

+ Trong tổng số 214 lượt lỗi âm cuối mà chúng tôi khảo sát được trong các bài kiểm tra của học sinh THCS người Thái, số lượt mắc lỗi do viết sai các âm cuối *m/n/nh/ng* là 152 lượt (chiếm 71%). Các em thường viết thiếu các âm cuối này hoặc viết *m* thành *n*, *nh* thành *ng* và đôi khi là ngược lại.

Ví dụ: *chú bé Lượn* (*chú bé Lượn*), *ăn cơm* (*ăn cơm*), *nhìn* (*nhìn*), *nhóm chân* (*nhón chân*), *ngũ dành* (*ngũ rắng*), *mêng mông* (*mênh mông*), *tả mạn* (*tản mạn*), *ngán ngán* (*ngán ngám*), *chần ngân* (*trần ngâm*), *cả ơn* (*cảm ơn*), *cang cang* (*canh cánh*), *bức chang* (*bức tranh*), ...

+ Ngoài những lỗi chính tả âm cuối do nhầm lẫn giữa các âm cuối *m/n/nh/ng*, học sinh THCS người dân tộc Thái cũng thường xuyên nhầm lẫn và viết sai những âm cuối kết thúc bằng bán nguyên âm /i/. Các em thường viết những âm tiết có kết thúc bằng *i* thành *y*.

Ví dụ: *tày năng* (*tài năng*), *em gáy* (*em gái*), *máy lều* (*mái lều*), *lạy* (*lại*), *cháy xoan* (*trái xoan*), *loai hoai* (*loay hoay*), *chia tai* (*chia tay*), *buồng láy* (*buồng lái*), ...

- Cũng giống như lỗi chính tả khác, lỗi chính tả âm cuối của học sinh THCS dân tộc Thái thường tập trung nhiều ở các bài viết của học sinh lớp 6, lớp 7 và giảm dần từ khối 6 đến khối 9.

\*Về lỗi chính tả âm đệm của học sinh THCS dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La.

- Qua khảo sát và thống kê lỗi chính tả của học sinh THCS người dân tộc Thái ở Vân Hồ, chúng tôi thấy, các em rất ít khi mắc lỗi chính tả âm đệm. Khảo sát 767 bài kiểm tra của các em, chúng tôi chỉ thống kê được 51 lượt lỗi chính tả âm đệm (chiếm 1,4% tổng số lỗi chính tả). Hầu hết các lỗi chính tả âm đệm mà các em mắc phải đều là do các em nhầm lẫn giữa hai chữ viết thể hiện âm đệm: *u* và *o* hoặc do viết thiếu âm đệm.

Ví dụ: *quê quán (quê quán), ngoa ngất (ngoa ngoắt), quay cuồng (quay cuồng), thành phố Hếu (thành phố Hué),...*

\*Về lỗi chính tả thanh điệu của học sinh THCS dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La.

- Khảo sát 767 bài kiểm tra của học sinh THCS người Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ, chúng tôi thống kê được 362 lượt lỗi thanh điệu (chiếm tỉ lệ 9,5% tổng số lỗi chính tả). Như vậy, so với học sinh THCS người Mông, học sinh THCS người Thái ít mắc lỗi chính tả về thanh điệu hơn. Trong 362 lượt lỗi thanh điệu đã thống kê được, chúng tôi thấy các em thường mắc vào ba dạng lỗi chính là lỗi viết thanh ngã thành thanh sắc (~ thành /) hoặc ngược lại; thanh hỏi (?) thành thanh nặng (.); thanh huyền thành thanh không (\ thành -). Trong đó, lỗi viết thanh ngã thành thanh sắc có số lượng và tỉ lệ cao hơn cả (144 lượt lỗi chiếm 39,8%); sau đó là thanh hỏi thành thanh nặng (108 lỗi, chiếm 29,8%); thanh huyền thành thanh không (78 lượt lỗi, chiếm 21,5%). Lỗi các dấu thanh khác là 32 lượt, chiếm 8,9%.

Ví dụ:

+ Lỗi do nhầm lẫn thanh ngã thành thanh sắc (hoặc ngược lại): *chờ sẵn (chờ sẵn), điển đạt (diễn đạt), bốn chữ (bốn chữ), lời hứa (lời hứa, ghi nhớ (ghi nhớ), kính vờ đi rồi (kính vờ đi rồi),...*

+ Lỗi do nhầm lẫn thanh hỏi thành thanh nặng: *kệ về nhân vật ông Hai (kẻ về nhân vật ông Hai), không ngụ (không ngủ), bép lựa (bếp lửa), đót lựa (đốt lửa), bốn tuổi (bốn tuổi), vắt nửa mình sang thu (vắt nửa mình sang thu), ngày nhỏ (ngày nhỏ),...*

+ Lỗi do nhầm lẫn thanh huyền thành thanh không: *đi về (đi về), người thay (người thầy), hiền hậu (hiền hậu), chơn vờn (chờn vờn), nông đưôm (nông đượm),...*

Chúng tôi đã phân tích và miêu tả các loại lỗi chính tả mà học sinh

THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông thường mắc phải trong quá trình viết tiếng Việt. Do giới hạn của đề tài, chúng tôi chưa thể đi sâu miêu tả một cách chi tiết nhất về sự thể hiện của các loại lỗi chính tả này nhưng từ kết quả khảo sát, thống kê, miêu tả nêu trên, chúng tôi sẽ tìm hiểu nguyên nhân, từ đó có hướng khắc phục. Những vấn đề này chúng tôi sẽ tiếp tục trình bày ở chương 3.

## **2.2. Lỗi dùng từ của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La trong quá trình viết tiếng Việt**

### **2.2.1. Một số vấn đề về từ tiếng Việt**

Trong ngôn ngữ, có nhiều đơn vị tồn tại với chức năng khác nhau. Trong đó, âm vị là những đơn vị ngữ âm nhỏ nhất, tự thân không có nghĩa, được dùng để tạo ra vô âm thanh cho các đơn vị có nghĩa. Hình vị là những đơn vị được tạo ra từ âm vị, tự thân có nghĩa nhưng không trực tiếp tham gia cấu tạo câu. Các hình vị kết hợp với nhau tạo thành những đơn vị có nghĩa lớn hơn, những đơn vị này trực tiếp kết hợp với nhau tạo thành câu. Truyền thống ngôn ngữ học gọi loại đơn vị thứ ba này là từ.

Cũng giống như ở các ngôn ngữ khác, trong tiếng Việt, từ được cấu tạo từ các hình vị mang nghĩa. Cho đến nay, tồn tại rất nhiều cách định nghĩa về từ tiếng Việt. Trong luận văn này, chúng tôi lấy định nghĩa của giáo sư Đỗ Hữu Châu về từ để làm cơ sở nhận diện và phân biệt từ: “Từ của tiếng Việt là một hoặc một số âm tiết cố định, bất biến, nằm trong những kiểu cấu tạo nhất định, tất cả ứng với một kiểu ý nghĩa nhất định, lớn nhất trong tiếng Việt và nhỏ nhất để cấu tạo câu” [8, tr.16]. Theo quan điểm của Đỗ Hữu Châu, từ trong tiếng Việt có các đặc điểm chính sau đây:

- Từ tiếng Việt là đơn vị nhỏ nhất có nghĩa, có chức năng để cấu tạo câu.
- Về ngữ âm: từ tiếng Việt có hình thức âm thanh cố định, bất biến ở mọi vị trí, mọi quan hệ và chức năng trong câu.



- Từ tiếng Việt nằm trong những kiểu cấu tạo nhất định.

Xét về mặt cấu tạo, trong tiếng Việt có các kiểu *từ đơn, từ ghép (từ phức), từ láy*. Xét về nguồn gốc, từ tiếng Việt có *từ thuần Việt, từ Hán Việt, từ mượn Ấn – Âu*. Xét về ý nghĩa, từ tiếng Việt có các hiện tượng đặc biệt như *đồng nghĩa, đa nghĩa, đồng âm khác nghĩa, trái nghĩa, chuyển loại...* Xét về từ loại, từ tiếng Việt có các kiểu loại *động từ, danh từ, tính từ, số từ, đại từ, thán từ, trợ từ,...* Xét về phạm vi sử dụng, từ tiếng Việt có các kiểu loại *từ toàn dân, từ địa phương, tiếng lóng, từ ngữ nghề nghiệp, thuật ngữ,...*

Hiện nay, trải qua hàng ngàn năm hình thành và phát triển, cùng với sự biến đổi và phát triển của ngôn ngữ, từ tiếng Việt đã lớn mạnh cả về chất lượng và số lượng. Nói cách khác, từ tiếng Việt ngày càng phát triển đa dạng và phong phú. Tuy nhiên, do từ vựng tiếng Việt được phát triển vào những thời kì khác nhau, trong những hoàn cảnh khác nhau nên không khỏi còn những chỗ chưa thống nhất. Thêm vào đó, trong hệ thống vốn từ tiếng Việt, mỗi từ có thể có các sắc thái ý nghĩa khác nhau, chỉ có thể sử dụng ở một phong cách chức năng nhất định, được kết hợp trong những kiểu câu nhất định, do vậy, việc sử dụng từ tiếng Việt không tránh khỏi khó khăn, nhất là với những người học tiếng Việt như là ngôn ngữ thứ hai. Đối với học sinh THCS người dân tộc Mông và dân tộc Thái ở Vân Hồ, các em cũng gặp khá nhiều khó khăn trong việc học tập và sử dụng từ tiếng Việt. Đó là lí do khiến các em mắc các lỗi dùng từ trong quá trình viết tiếng Việt.

### **2.2.2. Khảo sát các lỗi dùng từ trong quá trình viết tiếng Việt của học sinh THCS người dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ.**

#### **2.2.2.1. Giới hạn khảo sát và cách thức tiến hành**

##### **a. Mục đích khảo sát:**

+ Đánh giá khách quan thực trạng lỗi dùng từ của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ.

+ Tìm hiểu một số lỗi dùng từ phổ biến của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ.

**b.** Đối tượng khảo sát: Các bài viết (bài làm văn) của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La.

**c.** Nội dung và phương pháp khảo sát:

+ Khảo sát lỗi dùng từ ở 1520 bài kiểm tra của học sinh. Trong đó: Số bài của học sinh người dân tộc Mông là 753 bài; Số bài của học sinh người Thái là 767 bài.

+ Phân tích lỗi dùng từ.

+ Nêu cách sửa lỗi. Quy tắc sửa: những từ dùng sai được in nghiêng, những từ chữa lại chính xác được in đậm.

+ Khi giải thích nghĩa từ, chúng tôi chủ yếu dựa vào cuốn “*Từ điển tiếng Việt*” do Hoàng Phê chủ biên (Nxb Đà Nẵng- Trung tâm từ điển học 2008).

#### 2.2.2.2. Kết quả khảo sát

Qua khảo sát 1520 bài kiểm tra của học sinh THCS người dân tộc Mông và dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La, chúng tôi thu được kết quả như sau:

- Tổng số bài mắc lỗi: 1123 bài (chiếm 73,9%). Trong đó, số bài mắc lỗi của học sinh người Mông là 641 bài, số bài mắc lỗi của học sinh người Thái là 482 bài.

- Tổng số lượt mắc lỗi: 4281 lượt lỗi. Trong đó, số lượt lỗi của học sinh người Mông là 2835 lượt, số lượt lỗi của học sinh người Thái là 1446 lượt.

- Qua khảo sát và thống kê, chúng tôi thấy, học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông chủ yếu mắc vào 5 kiểu lỗi dùng từ sau:

+ Lỗi dùng từ do chưa hiểu ý nghĩa của từ dẫn đến viết sai.

+ Lỗi dùng từ do viết sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa.

- + Lỗi dùng từ sai phong cách.
- + Lỗi dùng sai khả năng kết hợp của từ.
- + Lỗi lặp từ, thừa từ.

Kết quả từng kiểu lỗi cụ thể được thể hiện qua bảng thống kê sau.

**Bảng 2.13 Bảng thống kê các kiểu lỗi dùng từ cơ bản của học sinh THCS người Thái và học sinh THCS người Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ tỉnh**

**Sơn La**

| <b>Các kiểu lỗi dùng từ</b>  | <b>Lỗi dùng từ của học sinh THCS dân tộc Thái</b> |              | <b>Lỗi dùng từ của học sinh THCS dân tộc Mông</b> |              | <b>Tổng</b>            |              |
|--|---|--------------|---|--------------|------------------------|--------------|
|  | <b>Số lượt mắc lỗi</b>                            | <b>Tỉ lệ</b> | <b>Số lượt mắc lỗi</b>                            | <b>Tỉ lệ</b> | <b>Số lượt mắc lỗi</b> | <b>Tỉ lệ</b> |
| <b>Lỗi dùng từ do chưa hiểu đúng ý nghĩa của từ dẫn đến viết sai</b> | 433   | 10,1         | 852   | 19,9         | 1285                   | 30           |
| <b>Lỗi dùng từ do sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa</b>              | 578   | 13,5         | 1179  | 27,5         | 1757                   | 41           |
| <b>Lỗi dùng từ sai phong cách</b>                                    | 146   | 3,4          | 247   | 5,8          | 393                    | 9,1          |
| <b>Lỗi lặp từ, thừa từ.</b>  | 179   | 4,2          | 361   | 8,4          | 846                    | 12,6         |
| <b>Lỗi do sai kết hợp từ</b>   | 110   | 2,7          | 198   | 4,6          | 308                    | 7,3          |
| <b>Tổng</b>  | 1446  | 33,8         | 2835  | 66,2         | 4281                   | 100          |

### 2.2.2.3. Một số nhận xét về lỗi dùng từ của học sinh THCS người dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La

Thứ nhất, qua kết quả khảo sát, có thể thấy, trung bình, một bài viết của học sinh THCS dân tộc Mông có khoảng 3 đến 4 lỗi dùng từ. Trong khi đó, trung bình, một bài viết của học sinh THCS dân tộc Thái có khoảng 2 lỗi dùng từ. Như vậy, học sinh THCS dân tộc Mông có số lỗi dùng từ cao hơn so với học sinh THCS dân tộc Thái trong quá trình viết tiếng Việt.

Thứ hai, phần lớn học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông đều mắc vào 5 kiểu lỗi dùng từ nêu trên. Trong đó, kiểu lỗi dùng từ mà các em thường mắc phải nhiều nhất là lỗi dùng từ do sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa (Ở đây chúng tôi phân biệt hiện tượng dùng từ sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa với hiện tượng viết sai chính tả. Vì vậy, trường hợp học sinh viết sai chính tả nhưng từ vẫn được hiểu theo cách hiểu thông thường thì không được tính vào lỗi dùng từ sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa. Chúng tôi chỉ coi những từ các em có sự nhầm lẫn về âm thanh dẫn đến sai hẳn ý nghĩa).

Theo thống kê của chúng tôi, trong tổng số 4281 lỗi dùng từ đã khảo sát thì số lỗi do viết sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa là 1757 lượt, chiếm 41%. Điều đó có nghĩa là, phần lớn các em đều hiểu ý nghĩa của từ mình viết nhưng không thể viết đúng hình thức âm thanh dẫn đến sai nghĩa.

Ví dụ:

(1) *Truyện chuyện thuyết và chuyện cổ tích đồng nhau đều là **chuyện nhân gian** có yếu tố tưởng tượng kì ảo.*

(2) *“Truyện Kiều” có hai giá trị lớn là giá trị **biệt thực** và giá trị nhân đạo.*

(3) *Trong truyện ngắn “Làng, tác giả đã xây dựng tình huống truyện **hình điển**, xây dựng ngôn ngữ **mộc mạc**, giản dị.*

(4) ***Hoạt sĩ** đã bối rối khi bất ngờ được chiêm ngưỡng một chân dung*

*đẹp đẽ đến thế.*

(5) *Nhĩ dùng chút sức lực cuối cùng như vô ít.*

(6) *Cô có gương mặt chằm soan.*

(7) *Một tay bạn ấy giữ vợ, một tay bạn ấy cầm bút.*

Nhìn vào những lỗi dùng từ nêu trên, có thể thấy, học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông thường xuyên mắc phải lỗi viết sai vô âm thanh dẫn đến làm sai ý nghĩa của từ.

+ Ở ví dụ (1), ta thấy, thuật ngữ *truyện dân gian* đã bị các em viết sai thành *chuyện nhân gian*. Mặc dù, xét về mặt ý nghĩa *dân gian* và *nhân gian* có nét nghĩa tương đồng nhưng nếu từ *nhân gian* chủ yếu hướng về cõi đời, nơi loài người đang sống thì từ *dân gian* lại chỉ đông đảo những người dân trong xã hội, nơi sáng tạo và lưu truyền các sản phẩm của người dân lao động. Như vậy, chỉ có thể dùng thuật ngữ *truyện dân gian* chứ không thể viết *chuyện nhân gian*. Câu văn có thể sửa lại như sau: *Truyện truyền thuyết và truyện cổ tích giống nhau ở chỗ hai thể loại này đều là truyện dân gian có yếu tố tưởng tượng, kì ảo.*

+ Ở ví dụ (2), cụm từ *giá trị hiện thực* đã bị các em viết sai thành *giá trị biệt thực*. Trong tiếng Việt, chỉ có từ *hiện thực* có nghĩa để chỉ cái tồn tại có thật trong thực tế, hoàn toàn không có từ *biệt thực*. Như vậy, học sinh đã viết sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa, vô nghĩa. Có thể sửa câu văn này của học sinh thành: *Truyện Kiều có hai giá trị lớn là giá trị hiện thực và giá trị nhân đạo.*

+ Ở ví dụ (3), từ *hiển đình, mộc mà* hoàn toàn không có nghĩa. Ở đây, các em đã viết sai hình thức âm thanh của hai từ *điển hình, mộc mạc* dẫn đến sai nghĩa. Có thể sửa câu văn như sau: *Trong truyện ngắn “Làng, tác giả đã xây dựng tình huống truyện điển hình, xây dựng ngôn ngữ truyện mộc mạc, giản dị.*

+ Ở ví dụ (4), từ *họa sĩ* đã bị học sinh viết sai thành *hoạt sĩ*. Trên thực tế, từ *hoạt sĩ* hoàn toàn không có trong tiếng Việt. Câu văn này có thể sửa lại như sau: *Họa sĩ đã bất ngờ khi được chiêm ngưỡng một chân dung đẹp đẽ đến thế.*

+ Ở ví dụ (5), cụm từ *như vô ích* hoàn toàn không có nghĩa. Ở đây, học sinh đã viết sai hình thức âm thanh của cụm từ *nhưng vô ích*. Có thể sửa câu văn thành: *Nhĩ dùng chút sức lực cuối cùng nhưng vô ích.*

+ Ở ví dụ (6), từ *chấm soan* hoàn toàn không có nghĩa. Học sinh đã viết sai hình thức âm thanh của từ *trái xoan*. Có thể sửa câu văn như sau: *Cô có gương mặt trái xoan.*

+ Ở ví dụ (7), mặc dù học sinh chỉ sai chính tả về dấu thanh (dấu hỏi viết thành dấu nặng, âm cuối *m* viết thành âm cuối *m*), tuy nhiên, từ đã hoàn toàn sai về hình thức âm thanh và dẫn đến sai nghĩa. Từ *vở* được viết thành *vợ*, *cầm bút* thành *cần bút*. Có thể nói, việc dùng sai âm thanh dẫn đến sai nghĩa đôi khi tạo ra những câu văn thực sự hài hước trong bài làm của học sinh. Có thể sửa câu văn này như sau: *Một tay bạn ấy giữ vở, một tay bạn ấy cầm bút.*

Thứ ba, bên cạnh lỗi dùng từ do viết sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa, học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở Vân Hồ cũng thường xuyên mắc phải lỗi dùng từ do hiểu chưa đầy đủ, chưa đúng ý nghĩa của từ dẫn đến dùng sai từ. Theo kết quả khảo sát của chúng tôi, trong tổng số 4281 lỗi dùng từ, kiểu lỗi này có 1285 lượt (chiếm 30%). Trong đó, các em học sinh dân tộc Mông mắc kiểu lỗi này 852 lượt (chiếm 19,9%); các em học sinh mắc kiểu lỗi này 433 lượt (chiếm 10,1%). Có thể dẫn ra một số ví dụ tiêu biểu cho hiện tượng này.

(1) *Lớp em là lớp giỏi thứ nhì ở khối 6 nhưng những kiến thức về đi giày thể dục, chuẩn bị đồ dùng học tập, sách vở lại rất yếu.*

(2) Từ truyện ngắn “Bến quê” của Nguyễn Minh Châu, em thấy trong cuộc đời, con người ta khó tránh được những **điều vòng vèo**, những **phút chòng chành**.

(3) Tác giả đã vận dụng thành ngữ và nghệ thuật **sánh đối**.

(4) “Vũ trụ tùy bút” là tác phẩm được viết bằng **chữ hoa**.

(5) Em chỉ là một học sinh **tâm thường** như các bạn học sinh khác.

(6) Hàm răng cô trắng **miệt mài**

(7) Mặc dù rất thương em nhưng cô có tính tình hơi **tức động**, mỗi khi em không học bài cô lại hỏi vì sao về nhà không học bài.

Ở các ví dụ nêu trên, có thể thấy, các lỗi dùng từ xuất phát chủ yếu từ việc học sinh không hiểu nghĩa của từ, dẫn đến dùng sai từ.

+ Ở ví dụ (1), các em không hiểu từ *kiến thức* là những điều hiểu biết về khoa học, về cuộc sống do tìm hiểu, học tập, tích lũy mà có được, còn việc *đi giày thể dục, chuẩn bị đồ dùng học tập, sách vở* là những việc làm thuộc về ý thức thực hiện những quy định về nề nếp. Do đó, các em đã dùng sai từ. Câu văn này có thể sửa như sau: *Lớp em là lớp có phong trào học tập xếp thứ hai trong khối 6 nhưng ý thức thực hiện các quy định của nhà trường như đi giày thể dục, chuẩn bị đồ dùng học tập, sách vở lại rất yếu.*

+ Ở ví dụ (2), học sinh không hiểu được ý nghĩa của các từ *vòng vèo* (có nhiều chỗ, nhiều đoạn vòng qua vòng lại theo nhiều hướng khác nhau) và *chùng chình* (có ý nản nã, làm chậm chạp để kéo dài thời gian) nên đã viết sai thành *vòng vành* và *chòng chành*. Có thể sửa câu văn này như sau: *Qua truyện ngắn “Bến quê” của Nguyễn Minh Châu, có thể thấy, trong cuộc đời, con người ta khó có thể tránh khỏi những điều vòng vèo hoặc chùng chình.*

+ Ở ví dụ (3), vì không hiểu chính xác ý nghĩa của nghệ thuật so sánh nên học sinh đã viết sai thành nghệ thuật *sánh đối*. Có thể sửa câu văn này như sau: *Tác giả đã vận dụng thành ngữ và nghệ thuật so sánh.*

+ Ở ví dụ (4), học sinh không nhận thức được chữ Hán là một loại văn tự để người xưa sử dụng để sáng tạo nên tác phẩm còn *chữ hoa* là một kiểu chữ thường dùng để viết tên riêng của người, tên địa danh hoặc viết ngay sau dấu chấm câu, mở đầu câu (phân biệt với chữ thường). Như vậy, từ *chữ hoa* đã được dùng sai do hiểu sai. Có thể sửa câu văn này như sau: “*Vũ trung tùy bút*” là tác phẩm được viết bằng chữ Hán.

+ Ở ví dụ (5), từ *tâm thường* vốn để chỉ những con người, những sự vật rất bình thường, không có gì đặc sắc, đặc biệt (hàm ý chê). Ở đây, người viết muốn nhấn mạnh vào sự khiêm tốn nhưng từ *tâm thường* lại không có được sắc thái ý nghĩa đó mà còn hàm ý chê bai. Trong trường hợp này, chỉ có thể sử dụng từ *bình thường*. Có thể sửa câu văn như sau: *Em chỉ là học sinh bình thường như bao bạn học sinh khác.*

+ Ở ví dụ (6), từ *miệt mài* có ý nghĩa chỉ trạng thái tập trung và bị lôi cuốn vào công việc đến mức như không thể rời ra, trong khi đó, học sinh lại dùng từ này để miêu tả vẻ đẹp của hàm răng cô giáo. Các em đã hiểu sai ý nghĩa của từ dẫn đến dùng sai từ. Trường hợp này có thể sửa như sau: *Cô giáo em có hàm răng trắng muốt.*

+ Ở ví dụ (7), từ *tức động* hoàn toàn không có nghĩa. Trong trường hợp này, học sinh muốn miêu tả về thái độ của cô mỗi khi học sinh không học bài. Vì vậy, câu văn có thể sửa như sau: *Mặc dù rất yêu thương em nhưng mỗi lần em không học bài, cô đã rất giận và hỏi lí do em không học bài ở nhà.*

Thứ tư, ngoài việc dùng sai từ do chưa hiểu nghĩa hoặc do viết sai hình thức âm thanh dẫn đến sai nghĩa, học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông thường mắc lỗi dùng lặp từ, thừa từ, dùng từ không nhất quán. Theo kết quả khảo sát của chúng tôi, loại lỗi này có 846 lượt, chiếm 12,6% tổng số lỗi dùng từ. Có thể dẫn ra một số ví dụ:

(1) *Em cảm nhận ra rằng là thầy là thầy giáo tốt bụng nhất của chúng*



em.

(2) **Em rất buồn khi tôi làm bạn thân của tôi bị gãy chân. Em hứa lần sau sẽ không làm bạn em bị gãy chân như thế nữa.**

(3) Ông Hai **rất đau khổ tột độ**, mặt cúi gằm.

(4) **Vào lúc đến lễ tổng kết năm học**, em nhìn thấy bạn Tủa đã có thể tự đi được đến trường.

(5) Khi người cha đi, Thu thể hiện **những nỗi tình nhớ thương và những cung bậc riêng và sâu sắc nghẹn ngào.**

(6) Với truyện ngắn “**Những ngôi sao xa xôi**” là truyện ngắn đầu tiên viết năm 1971.

(7) Qua truyện ngắn “**Lặng lẽ Sa Pa**” của Nguyễn Thành Long ông đã **miêu tả được những vẻ đẹp của những con người trước những tình cảm trân thành nồng hậu trong một cuộc sống đầy tình yêu đã được miêu tả.**

Có thể thấy rằng, trong các ví dụ nêu trên, học sinh THCS dân tộc Mông và dân tộc Thái đã mắc vào lỗi dùng thừa từ, lặp từ, dùng từ không nhất quán.

+ Ở ví dụ (1), các em đã dùng thừa rất nhiều từ chỉ quan hệ (ra, rằng, là). Từ *cảm nhận* cũng không phù hợp với nội dung của câu văn. Với câu văn này, có thể sửa lại như sau: *Em nhận ra, thầy là thầy giáo tốt bụng nhất của chúng em.*

+ Ở ví dụ (2), học sinh đã không nhất quán khi sử dụng đại từ xưng hô. Có thể sửa lại: *Tôi rất buồn khi đã làm bạn thân của tôi bị gãy chân.*

+ Ở ví dụ (3), đằng sau từ *đau khổ* (một từ chỉ trạng thái tâm lí của con người) đã có một tính từ chỉ mức độ của trạng thái đó (*tột độ*), do vậy, việc người viết thêm từ *rất* là thừa, không cần thiết. Có thể sửa câu văn này như sau: *Ông Hai đau khổ tột độ, mặt cúi gằm.*

+ Ở ví dụ (4), *lễ tổng kết năm học* là trạng ngữ chỉ thời gian xảy ra sự

việc, do đó, chỉ cần sử dụng một từ để báo hiệu thời điểm đó (*đến/ lúc/vào*). Việc dùng cả ba từ *đến, lúc, vào* trong trường hợp này là thừa, không cần thiết. Câu văn này có thể sửa như sau: *Vào lễ tổng kết năm học, em thấy bạn Tủa đã có thể tự đi được đến trường.*

+ Ở ví dụ (5), học sinh vừa mắc lỗi dùng thừa từ, vừa mắc lỗi lặp từ và kết hợp sai từ. Cụm từ *nỗi tình nhớ thương* đã bị kết hợp sai, từ *và*, từ *những* bị lặp lại. Có thể sửa câu văn này như sau: *Khi người cha đi, Thu đã thể hiện nỗi nhớ thương sâu sắc, ghen ngào.*

+ Trong ví dụ (6), người viết muốn giới thiệu về thời điểm sáng tác của truyện ngắn “Những ngôi sao xa xôi”. Việc thêm từ *với* trong trường hợp này là không cần thiết. Có thể sửa lại như sau: *Truyện ngắn “Những ngôi sao xa xôi là truyện ngắn đầu tiên viết năm 1971.*

+ Trong ví dụ (7), người viết cũng đã mắc lỗi thừa từ (*những vẻ đẹp củ những con người trước những tình cảm trân thành, nồng hậu*), lặp từ (*những, miêu tả*). Có thể sửa câu văn này như sau: *Qua truyện ngắn “Lặng lẽ Sa Pa”, Nguyễn Thành Long đã miêu tả được vẻ đẹp của những con người với tình cảm chân thành nồng hậu trong một cuộc sống đầy tình yêu, đầy trách nhiệm.*

Thứ năm, ngoài các lỗi dùng từ nêu trên, học sinh THCS người Thái và người Mông ở Vân Hồ còn mắc lỗi dùng từ sai/ không hợp sắc thái ý nghĩa, phong cách. Khảo sát 1520 bài kiểm tra của học sinh hai dân tộc nói trên, chúng tôi thống kê được 393 lượt lỗi dùng từ loại này (chiếm 9,1% tổng số lỗi dùng từ).

Ví dụ:

(1) *Phương Định và chị Thao, Nho sẵn sàng **chết** để bảo vệ tuyến đường.*

(2) *Tính tình thầy em rất là **buồng bỉnh**. Mỗi lần em mắc lỗi, dù em đã xin nhưng thầy vẫn xử phạt để em nhớ mà sửa sai.*

(3) *Mắt của thầy em tròn như mắt cá.*

(4) *Hình dáng cô giáo chủ nhiệm của em rất xinh đẹp và cuốn hút*

(5) *Cô có một đôi môi đỏ như gì và nụ cười xinh đẹp.*

(6) *Là bạn bè phải tôn trọng, kính mến, yêu thương lẫn nhau.*

(7) *Chế Lan Viên là một nhà thơ nổi tiếng. Ông ta có nhiều bài thơ hay.*

Qua các ví dụ trên, có thể thấy, trong quá trình viết tiếng Việt, học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông thường không phân biệt được các sắc thái ý nghĩa của từ, không phân biệt được đặc điểm của ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết, không nhận diện được phong cách nên đã lựa chọn và sử dụng từ ngữ không thích hợp.

+ Ở ví dụ (1), học sinh đang muốn nói về tinh thần dũng cảm, sẵn sàng hi sinh của ba cô gái thanh niên xung phong trên cao điểm. Tuy nhiên, các em không phân biệt được sắc thái ý nghĩa của các từ đồng nghĩa như *chết*, *hi sinh*. Trong trường hợp này, cần nhấn mạnh vào tinh thần quả cảm của Phương Định, Nho, và Thao nên cần sử dụng từ *hi sinh*. Cần sửa lại như sau: *Phương Định và chị Thao, Nho sẵn sàng hi sinh để bảo vệ tuyến đường.*

+ Ở ví dụ (2), học sinh muốn khắc họa sự nghiêm khắc của giáo viên. Vì vậy, dùng từ *bướng bỉnh* trong trường hợp này là không phù hợp. Cần sửa như sau: *Tính tình thầy em rất nghiêm khắc. Mỗi lần em mắc lỗi, thầy thường xử phạt để em nhớ đến lỗi lầm của mình mà không tái phạm.*

+ Ở ví dụ (3), (4) và ví dụ (5), học sinh đã miêu tả về vẻ ngoài của thầy, cô giáo, nhưng những cách diễn đạt này chỉ dùng trong ngôn ngữ nói, hoàn toàn không phù hợp trong một bài văn miêu tả về thầy cô, những người đáng kính trọng. Cần sửa lại như sau: *Thầy em có đôi mắt tròn, hiền hậu; Cô giáo em có dáng vẻ rất xinh đẹp, rạng rỡ; Đôi môi của cô đỏ, nụ cười tươi tắn.*

+ Ở ví dụ (6), người viết đang muốn nói về tình cảm bạn bè nên dùng từ *kính mến* là không phù hợp, cần sử dụng từ *quý mến*. Có thể sửa lại như

sau: *Là bạn bè phải tôn trọng, quý mến, yêu thương lẫn nhau.*

+ Ở ví dụ (7), người viết dùng từ *ông ta* để thay thế cho *Chế Lan Viên*. Tuy nhiên, trong tiếng Việt, cách gọi *ông ta* thường mang sắc thái thiếu tôn trọng, do vậy, cần thay từ này bằng các từ: *Ông, tác giả, nhà thơ*. Có thể sửa lại câu này như sau: *Chế Lan Viên là nhà thơ nổi tiếng. Ông/ tác giả/ nhà thơ có nhiều bài thơ hay.*

Thứ sáu, qua khảo sát các kiểu lỗi dùng từ mà học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở Vân Hồ thường mắc phải, chúng tôi thấy có rất nhiều trường hợp các em mắc lỗi do sai kết hợp từ. Loại lỗi này Ví dụ:

- (1) ***Trong toàn thể học tập có bạn nghỉ học không có lí do.***
- (2) ***Thầy em là người có hình dáng rất tốt bụng***
- (3) ***“Bức tranh của em gái tôi” thuộc thể loại ngôi kể thứ nhất.***
- (4) ***Khi cô giảng bài cho các bạn thì cô rất là mảnh mai.***
- (5) ***Bác Hồ có một đức tính thương yêu nhân dân.***

Ở các ví dụ trên, chúng ta thấy có sự kết hợp không hợp lí giữa các cụm từ được in đậm trong câu.

+ Trong ví dụ (1), ta thấy, thông thường từ *toàn thể* có ý nghĩa chỉ *tất cả mọi thành viên* và thường được kết hợp với một danh từ chỉ người phía sau (*toàn thể nhân dân, toàn thể đồng bào, toàn thể học sinh, toàn thể các thầy cô giáo,...*). Tuy nhiên, ở đây, các em học sinh lại kết hợp từ này với động từ *học tập*, chính điều đó đã gây cho câu văn sự khó hiểu. Hơn nữa, khi nói đến “toàn thể” là nói đến tất cả mọi người nhưng phía sau lại là *có bạn nghỉ học không lí do* lại là nói đến một hoặc một vài cá nhân riêng biệt. Sự kết hợp này khiến cho câu văn thiếu đi sự logic. Có thể sửa câu văn này như sau:

*Trong tập thể lớp, vẫn có bạn nghỉ học không có lí do.*

+ Trong ví dụ (2), *hình dáng* vốn là từ chỉ vẻ bề ngoài của con người nhưng lại được học sinh kết hợp với từ *tốt bụng* – chỉ một phẩm chất thuộc về

nhân cách của con người. Hơn nữa, từ *tốt bụng* thường dùng trong ngôn ngữ nói, không nên sử dụng trong ngôn ngữ viết. Có thể sửa câu văn này như sau:

*Thầy em là người thầy có tấm lòng nhân ái, sẵn sàng giúp đỡ người khác.*

Cũng như vậy, ở ví dụ 4, *giảng bài* là động từ chỉ một hoạt động của giáo viên trong quá trình lên lớp. Trong khi đó, từ *mảnh mai* có nghĩa chỉ hình dáng, vẻ ngoài mảnh dẻ, nhỏ nhắn, ưa nhìn. Hai từ này thuộc hai phương diện khác nhau, không thể kết hợp. Do vậy, câu văn cần sửa lại như sau:

*Khi cô giảng bài cho các bạn, cô giảng rất nhẹ nhàng, chậm rãi.*

+ Ở ví dụ (3), *thể loại* là một thuật ngữ thuộc lĩnh vực văn học chỉ dạng thức, cách tổ chức tác phẩm còn *ngôi kể thứ nhất* là thuật ngữ chỉ *ngôi trần thuật*. Hai từ này không thể kết hợp với nhau. Có thể sửa câu văn này như sau:

*“Bức tranh của em gái tôi” được kể từ ngôi kể thứ nhất.*

+ Ở ví dụ (5), cụm từ *một đức tính thương yêu nhân dân* là cụm từ kết hợp sai. Thông thường, những từ chỉ phẩm chất không thể đi kèm với một số từ trước nó. Số từ chỉ đi kèm với những danh từ chỉ sự vật cụ thể, riêng lẻ (không mang tính khái quát) như *một quyển vở, một bài kiểm tra, một cậu học sinh,...* Hơn nữa, từ *đức tính* chỉ có thể kết hợp với một tính từ chỉ phẩm chất nào đó của con người như *đức tính giản dị, đức tính khiêm tốn, đức tính tốt đẹp, đức tính bao dung,...* Do vậy, câu văn cần sửa lại như sau:

*Bác Hồ có tấm lòng thương yêu nhân dân.*

Trên đây, chúng tôi đã khảo sát, thống kê, phân loại các kiểu lỗi dùng từ mà học sinh THCS người Thái và người Mông thường mắc phải trong quá trình viết tiếng Việt. Có thể nói, số lượng lỗi dùng từ của các em tương đối nhiều. Các kiểu lỗi cũng tương đối đa dạng, trong đó chủ yếu là lỗi viết sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa, lỗi dùng sai từ do không hiểu nghĩa, lỗi thừa từ, lặp từ, lỗi sai kết hợp từ và lỗi sai phong cách. Mỗi loại lỗi lại phản ánh một

khó khăn của học sinh trong quá trình tiếp nhận và sử dụng từ tiếng Việt. Nguyên nhân tạo lỗi và cách khắc phục lỗi sẽ được chúng tôi trình bày trong chương tiếp theo.

### **2.3. Lỗi ngữ pháp của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La**

#### **2.3.1. Một số vấn đề về ngữ pháp tiếng Việt**

“Trong truyền thống ngôn ngữ học, ngữ pháp được hiểu là toàn bộ những quy tắc cấu tạo từ và những quy tắc cấu tạo kiểu câu của một ngôn ngữ. Những quy tắc này hình thành một cách tự nhiên trong lịch sử hình thành và phát triển của một ngôn ngữ và tồn tại một cách khách quan trong hệ thống ngôn ngữ đó” [8, tr. 11].

Trong một ngôn ngữ, quy tắc ngữ pháp có tính khái quát. Đó là quy tắc chung cho tất cả các từ, tất cả các câu của một ngôn ngữ hoặc cho mọi từ, mọi câu thuộc về một kiểu loại nhất định.

Cũng như tất cả các ngôn ngữ khác trên thế giới, tiếng Việt có những quy tắc ngữ pháp riêng biệt. Những quy tắc này có tính khái quát, có tính ổn định, bền vững và bắt buộc đối với các thành viên trong cộng đồng sử dụng tiếng Việt. Tuy nhiên, xét về mặt loại hình, tiếng Việt thuộc loại hình ngôn ngữ đơn lập. Từ của tiếng Việt không biến đổi về mặt hình thái. Vì vậy, các phương thức ngữ pháp chủ yếu của tiếng Việt là phương thức trật tự từ, phương thức hư từ và phương thức ngữ điệu. Trong tiếng Việt, căn cứ vào trật tự của từ, căn cứ vào hư từ, vào ngữ điệu, người ta có thể nhận diện vai trò, chức năng ngữ pháp của từ, cấu tạo của kiểu câu,... Đối với người Việt, nhận diện cấu trúc ngữ pháp thông qua trật tự từ, hư từ và ngữ điệu là một vấn đề không quá khó. Tuy nhiên, đối với những người học tiếng Việt như là ngôn ngữ thứ hai thì đây là một trở ngại rất lớn. Đó chính là nguyên nhân chủ yếu dẫn đến lỗi ngữ pháp trong quá trình học tiếng Việt của đồng bào dân tộc thiểu số nói chung, của học sinh THCS dân tộc

Thái và dân tộc Mông ở Vân Hồ nói riêng.

### **2.3.2. Khảo sát các lỗi ngữ pháp của học sinh**

#### *3.3.2.1. Giới hạn khảo sát và cách thức tiến hành*

##### **a. Mục đích khảo sát:**

+ Đánh giá khách quan thực trạng lỗi ngữ pháp của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ.

+ Tìm hiểu một số lỗi ngữ pháp phổ biến của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ.

**b. Đối tượng khảo sát:** Các bài viết (bài làm văn) của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La.

##### **c. Nội dung và phương pháp khảo sát:**

Khảo sát lỗi dung ngữ pháp ở 1520 bài kiểm tra của học sinh. Trong đó: Số bài của học sinh người dân tộc Mông là 753 bài; Số bài của học sinh người Thái là 767 bài.

#### *2.3.2.2. Kết quả khảo sát*

Qua khảo sát 1520 bài kiểm tra của học sinh THCS người dân tộc Mông và dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La, chúng tôi thu được kết quả như sau:

- Tổng số bài mắc lỗi: 1427 bài (chiếm 93,9%). Như vậy, hầu hết các bài viết của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở Vân Hồ đều mắc lỗi ngữ pháp. Trong đó, số bài mắc lỗi của học sinh người Mông là 818 bài, số bài mắc lỗi của học sinh người Thái là 609 bài.

- Tổng số câu mắc lỗi ngữ pháp: 8562 câu. Trong đó, số câu mắc lỗi ngữ pháp của học sinh dân tộc Mông là 5708 câu. Số câu mắc lỗi ngữ pháp của học sinh dân tộc Thái là 2854 câu. Trung bình, một bài kiểm tra của học sinh THCS người Mông có khoảng 7 đến 8 câu mắc lỗi ngữ pháp; một bài kiểm tra của học sinh THCS người Thái có khoảng 3 đến 4 câu mắc lỗi ngữ

pháp.

- Theo kết quả khảo sát của chúng tôi, số câu mắc lỗi ngữ pháp của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông chủ yếu tập trung trong bài kiểm tra của học sinh lớp 6. Tỷ lệ câu mắc lỗi ngữ pháp có sự giảm dần ở bài kiểm tra của học sinh từ khối 6 đến khối 9. Cụ thể, trong 1427 bài kiểm tra mắc lỗi ngữ pháp mà chúng tôi khảo sát được, số bài mắc lỗi của học sinh lớp 6 là 434 bài (chiếm 30,4% số bài mắc lỗi); số bài mắc lỗi của học sinh lớp 7 là 397 bài (chiếm 27,8% tổng số bài mắc lỗi); số bài mắc lỗi của học sinh lớp 8 là 324 bài (chiếm 22,7 % tổng số bài mắc lỗi); số bài mắc lỗi của học sinh lớp 9 là 272 bài (chiếm 19,6% tổng số bài mắc lỗi).

- Qua khảo sát và thống kê, chúng tôi thấy, học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông chủ yếu mắc vào các kiểu lỗi ngữ pháp sau:

- + Lỗi về trật tự các thành tố trong kết cấu cú pháp.
- + Lỗi kết hợp các đơn vị ngôn ngữ để cấu tạo câu.
- + Lỗi không tách câu.
- + Lỗi tách câu, chấm câu tùy tiện.
- + Lỗi logic.

Kết quả từng kiểu lỗi cụ thể được thể hiện qua bảng thống kê sau.

**Bảng 2.14. Thống kê các kiểu lỗi ngữ pháp trong quá trình viết tiếng Việt của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ, tỉnh**

**Sơn La**

| <b>Các kiểu lỗi ngữ pháp</b>    | <b>Lỗi của học sinh người Thái</b> |              | <b>Lỗi của học sinh người Mông</b> |              | <b>Tổng</b>     |              |
|---------------------------------|------------------------------------|--------------|------------------------------------|--------------|-----------------|--------------|
|                                 | <b>Số lượng</b>                    | <b>Tỷ lệ</b> | <b>Số lượng</b>                    | <b>Tỷ lệ</b> | <b>Số lượng</b> | <b>Tỷ lệ</b> |
| <b>Lỗi về trật tự các thành</b> | 822                                | 9,6          | 1965                               | 23           | <b>2787</b>     | <b>32,6</b>  |



|   |             |             |             |             |             |             |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <i>tổ trong các kết cấu cú pháp</i>                                       |             |             |             |             |             |             |
| <i>Lỗi logic</i>  | 627         | 7,4         | 1413        | 16,5        | <b>2040</b> | <b>23,9</b> |
| <i>Lỗi sai trong quá trình kết hợp các đơn vị ngôn ngữ để cấu tạo câu</i> | 553         | 6,5         | 963         | 11,2        | <b>1516</b> | <b>17,7</b> |
| <i>Lỗi không tách câu</i>   | 482         | 5,6         | 766         | 8,9         | <b>1248</b> | <b>14,5</b> |
| <i>Lỗi tách câu, chấm câu tùy tiện</i>                                    | 370         | 4,3         | 601         | 7,0         | <b>971</b>  | <b>11,3</b> |
| <b>Tổng</b>   | <b>2854</b> | <b>33,4</b> | <b>5708</b> | <b>66,6</b> | <b>8562</b> | <b>100%</b> |

2.3.2.3. Một số nhận xét về lỗi ngữ pháp của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La trong quá trình viết tiếng Việt

*a. Kiểu lỗi về trật tự các thành tố trong kết cấu cú pháp*

Qua bảng thống kê các kiểu lỗi ngữ pháp của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La trong quá trình viết tiếng Việt, có thể thấy, kiểu lỗi ngữ pháp mà các em mắc nhiều nhất là lỗi về trật tự các thành tố trong kết cấu cú pháp. Cụ thể, đây là loại lỗi mà trật tự sắp xếp các thành tố trong kết cấu cú pháp không phù hợp với quy tắc ngữ pháp của tiếng Việt. Có thể gặp loại lỗi này ở nhiều loại kết cấu ngữ pháp như các từ ghép, tổ hợp từ chính phụ, các câu. Trong luận văn này, chúng tôi tập trung khảo sát những trường hợp lỗi sai ở đơn vị tổ hợp từ (ngữ) và câu. Theo kết quả khảo sát của chúng tôi, trong tổng số 8562 câu mắc lỗi ngữ pháp thì có 2787 câu mắc lỗi về trật tự các thành tố trong kết cấu cú pháp (chiếm tỉ lệ 32,6%). Trong đó, số câu mắc lỗi về trật tự các thành tố của học sinh dân tộc

Mông là 1965 câu; số câu mắc lỗi về trật tự các thành tố của học sinh dân tộc Thái là 822 câu. Điều đáng chú ý là học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông rất ít mắc lỗi sắp xếp các tổ hợp từ chính phụ mà chủ yếu mắc lỗi sắp xếp các thành phần trong câu. Hầu hết các câu mắc lỗi về trật tự đều là những câu có kết cấu lộn xộn, không logic.

Ví dụ: (Những từ in đậm trong ví dụ là những từ mắc lỗi chính tả hoặc lỗi dùng từ, chúng tôi giữ nguyên cách viết của các em để đảm bảo tính khách quan).

(1) *Lớp học của tôi có nhiều bạn rất là tốt với tôi, tôi và các bạn của tôi trong giờ học không biết nói chuyện sau khi về nhà tới trường đến lớp tôi và bạn đã rúp tôi **quết lớp** và tôi **quết sơn** và **rợn rệp thật sepe** rất là **gọn gàn**.*

(2) *Bây giờ người thì làm bài người thì **chật tự** ở trong lớp nhưng hôm nay tổ em có một số bạn **rất là lói chuyện riêng** trong lớp.*

(3) *Hôm nay em **kiểm tra một tiếp** làm bài tập làm văn lớp chúng em mà các bạn **rất là làm bài** như em cũng cố gắng làm bài như các bạn **làm song** thì các bạn nói chuyện khi các bạn khác chưa **làm song** bài.*

(4) *Hôm nay em đi học em mãi cây quả nhãn là cảnh rất đẹp của buổi học đầu tiên lớp học và có cảnh nhiều đẹp rất là xanh.*

(5) *Đó là **cây cảnh nhãn** thì bị người ăn hết lâu nhất nó lại có một lần thôi đó là cảnh quả nhãn mà em thường thích nhất.*

(6) *Buổi sáng của em trực nhật của em thì em trực.*

Nhìn vào các ví dụ nêu trên, có thể thấy, đối với học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông, việc sắp xếp các thành tố, các đơn vị ngôn ngữ theo đúng trật tự của tiếng Việt quả là một vấn đề khó khăn. Các em không chỉ mắc lỗi sai về chính tả, dùng từ mà còn rất lúng túng trong quá trình vận dụng các đơn vị ngôn ngữ để cấu tạo câu. Có một thực tế đáng buồn là, rất nhiều bài văn (đặc biệt là các bài văn của học sinh lớp 6), các câu trong bài

đều có kết cấu khá lộn xộn, rắc rối. Điều đó khiến cho chúng tôi – những người trực tiếp giảng dạy các em không khỏi băn khoăn, lo lắng.

*b. Lỗi logic*

Một vấn đề rất đáng phải suy nghĩ trong cách viết của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở Vân Hồ là có thể các em sắp xếp một cách chính xác trật tự các thành tố trong câu nhưng lại tạo ra những câu thiếu logic. Nếu như việc sắp xếp lộn xộn là lỗi về mặt cấu tạo thì những việc tạo lập những kiểu câu thiếu logic lại là lỗi về mặt ngữ nghĩa.

Ví dụ:

(1) *Phương Định là cô gái trong sáng, lạc quan, yêu đời, không sợ hi sinh nên tác giả đã làm nổi bật được hình ảnh của những cô gái thanh niên xung phong trên tuyến đường Trường Sơn trong kháng chiến chống Mỹ cứu nước.*

(2) *Để chứng minh muốn ngao du phải đi bộ tác giả đã cho thấy muốn đi bộ ngao du.*

(3) *Bài thơ “Sang thu” của Hữu Thỉnh đã cho thấy trời đã sang mùa thu nhưng vẫn chưa sang mùa thu.*

(4) *Hình tượng anh thanh niên trong truyện ngắn “Lặng lẽ Sa Pa” đã cho thấy cuộc sống cô độc, đáng thương và hạnh phúc của anh.*

(5) *Dù người cháu đã trở về nhưng vẫn còn ở xa người bà và bếp lửa nên người cháu vẫn nhớ bếp lửa, nhớ bà.*

Qua một số ví dụ nêu trên, có thể thấy, mặc dù xét về trật tự các thành tố trong câu, học sinh đã sắp xếp đúng theo quy tắc ngữ pháp của tiếng Việt. Tuy nhiên, những câu này lại mắc vào lỗi thiếu logic.

+ Ở ví dụ (1), từ việc phân tích hình ảnh nhân vật Phương Định – cô gái lạc quan, trong sáng, yêu đời, dũng cảm trong truyện ngắn “Những ngôi sao xa xôi”, học sinh đã có sự liên hệ đến hình ảnh những cô gái thanh niên

xung phong trên tuyến đường Trường Sơn trong kháng chiến chống Mỹ cứu nước. Tuy nhiên, do học sinh dùng quan hệ từ chưa chính xác nên câu thiếu logic, khó hiểu. Có thể sửa câu văn này như sau: *Phương Định là cô gái trong sáng, lạc quan, yêu đời, không sợ hi sinh. Qua nhân vật này, tác giả đã làm khắc họa vẻ đẹp của những cô gái thanh niên xung phong trên tuyến đường Trường Sơn trong kháng chiến chống Mỹ.*

+ Ở ví dụ (2) và ví dụ (3), câu không sai về trật tự các thành phần câu nhưng chưa làm rõ ý, thiếu logic.

+ Ở ví dụ (4), về trước học sinh nhấn mạnh vào cuộc sống cô độc, đáng thương của anh thanh niên nhưng về sau lại khẳng định đó là cuộc sống hạnh phúc. Đây là câu có sự mâu thuẫn về ý.

+ Ở ví dụ (5), hai vế của câu cũng có sự mâu thuẫn. Về trước nêu lên ý *người cháu đã trở về* nhưng về sau vẫn khẳng định *người cháu vẫn còn ở xa*. Như vậy, qua phân tích một số ví dụ, có thể thấy, trong nhiều câu văn, mặc dù học sinh đã sắp xếp tương đối chính xác trật tự các thành phần trong câu nhưng câu văn vẫn thiếu đi sự logic. Điều đáng nói là những câu văn mắc lỗi logic hầu hết đều rơi vào kiểu câu ghép chính phụ (những kiểu câu chỉ quan hệ nguyên nhân – kết quả, điều kiện – giả thuyết,...) cần phải có sự lập luận chặt chẽ. Đây có thể là nguyên nhân chính dẫn đến lỗi logic trong câu.

### *c. Lỗi sai trong quá trình kết hợp các đơn vị ngôn ngữ để cấu tạo câu*

Khảo sát 8562 câu mắc lỗi về ngữ pháp của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La, chúng tôi thống kê được 1516 câu mắc lỗi trong quá trình kết hợp các đơn vị ngôn ngữ để cấu tạo câu (chiếm tỉ lệ 17,7%). Cụ thể, đây là những lỗi sai do các từ ngữ được kết hợp trong câu không phù hợp với quy tắc cấu tạo của ngữ pháp tiếng Việt. Chẳng hạn, học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông thường xuyên kết hợp các phụ từ chỉ mức độ (rất, quá, lắm) với các động từ. Trong khi đó, ở tiếng Việt, những

từ này thường chỉ kết hợp với các tính từ hoặc động từ chỉ trạng thái.

Ví dụ:

(1) *Lớp em đang làm bài kiểm tra một tiết nhưng các bạn **rất là lười chuyện riêng trong lớp**.* (Lớp em đang làm bài kiểm tra một tiết nhưng nhiều bạn còn nói chuyện riêng trong lớp).

(2) *Hôm nay em làm bài tập làm văn **kiểm tra một tiết** lớp chúng em mà các bạn **rất là làm bài** như em cũng cố gắng làm bài như các bạn **làm xong** thì các bạn nói chuyện khi các bạn khác chưa **làm xong** bài.* (Hôm nay em làm bài kiểm tra một tiết. Các bạn làm bài, em cũng cố gắng làm bài. Nhiều bạn làm xong thì nói chuyện trong khi các bạn khác chưa làm xong).

(3) *Mẹ lúc nào cũng **kể bài thơ** cho em nghe vì vậy em thương mẹ quá mức* (Mẹ thường đọc thơ cho em nghe, vì vậy em rất thương mẹ).

Ngoài lỗi kết hợp sai các phụ từ, học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông còn kết hợp sai các từ chỉ loại hoặc dùng thiếu danh từ chỉ loại trong cụm danh từ. Như chúng ta đã biết, sự có mặt của danh từ chỉ đơn vị bên cạnh nhiều danh từ chỉ sự vật trong việc tạo lập cụm danh từ là nét đặc thù của tiếng Việt so với nhiều ngôn ngữ khác. Những người học tiếng Việt như là ngôn ngữ thứ hai thường có khuynh hướng ít chú trọng đến sự có mặt của từ chỉ loại bên cạnh các danh từ chỉ sự vật hoặc không nắm vững quy tắc kết hợp giữa các từ chỉ loại với danh từ chỉ sự vật.

Ví dụ:

(1) ***Cái sông ấy** cứ chùng chình chảy.*

(2) *Ếch cứ nằm dưới **chiếc đáy giếng** mà không biết trên đầu là **cả ông trời rộng lớn**.*

(3) *Ngày xưa, một bà nghèo khổ vào rừng hái củi. Thấy khát nước quá, bà thấy một cái sọ dừa đựng đầy nước mưa, bà bưng lấy uống, về nhà bà có thai và đẻ ra một **cái cục thịt có mắt**, có mũi, nhưng không có tay chân. Bà*

buồn lắm, đặt tên là Sợ Dừa.

(4) Dù chỉ là **một lược ngà nhỏ xíu** nhưng với Thu vẫn âm áp, yêu thương.

Nhìn vào các ví dụ trên, có thể thấy, trong quá trình tạo lập cụm danh từ, học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông có thể lựa chọn sai từ chỉ loại: *cái sông (dòng sông), ông trời rộng lớn (bầu trời rộng lớn)*; hoặc có thể viết thừa từ chỉ loại: *chiếc đáy giếng (đáy giếng), cục thịt có mắt (cái cục thịt có mắt)*; hoặc có thể dùng thiếu từ chỉ loại: *một lược ngà nhỏ xíu (một chiếc lược ngà nhỏ xíu)*,.. Đây cũng là kiểu lỗi thường gặp trong quá trình học tiếng Việt của rất nhiều người nước ngoài.

#### *d. Lỗi không tách câu*

So với các kiểu lỗi nêu trên, lỗi không tách câu của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông cũng có số lượng tương đối lớn (1428 câu, chiếm 14,5% tổng số câu mắc lỗi về ngữ pháp). Khảo sát các bài viết của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông, chúng tôi thường xuyên bắt gặp những đoạn văn kéo dài hoàn toàn không có dấu chấm câu.

Ví dụ:

(1) Bài thơ “*Quê hương*” thể hiện tình cảm nhớ thương tha thiết của tác giả đối với quê hương trong dòng **hồi nhớ** nhà thơ khắc họa hình ảnh một làng quê miền biển tươi sáng đầy sức sống mang vẻ đẹp khỏe khoắn, miệt mài của cuộc sống lao động tuy giản dị mà **đằm thắm, lặn sâu**.

(2) Nêu đặc điểm tương đồng **nhưng sau** đều thể hiện nội dung tư tưởng yêu nước đều nghị luận được viết bằng văn biên ngẫu cả ba tác phẩm đều viết chữ Hán.

(3) Dân chài lưới làn da đen **dám nắng** có thân hình nông vĩ xa xăm chỉ có ai là con người của sông nước vạn chài mới có thể tạo được hình ảnh người dân **trài dĩa đất chời** lồng lộng gió với đu hình khối màu sắc và vào

*thân hình người dân que hương vị chân chất muối mặn như người con làng chài vào tâm hồn thơ Tế Hanh.*

Qua khảo sát, chúng tôi thấy, những câu văn không được phân tách như các ví dụ nêu trên xuất hiện tương đối phổ biến trong các bài văn của các em học sinh lớp 6, lớp 7, lớp 8, đặc biệt là ở các bài văn của các em học sinh người Mông ở những vùng có điều kiện khó khăn như Tân Xuân. Điều đáng nói là hiện tượng không phân tách câu thường đi liền với hiện tượng sắp xếp lộn xộn trật tự các thành phần trong câu khiến cho bài văn khó đọc, khó hiểu, thiếu logic, thiếu mạch lạc.

*e. Lỗi tách câu, chấm câu tùy tiện*

Ngược lại với loại lỗi không tách câu là lỗi tách câu, chấm câu tùy tiện. Trong tổng số 8562 câu có mắc lỗi về ngữ pháp, loại câu mắc lỗi do tách câu, chấm câu tùy tiện có số lượng là 971 câu, chiếm 11,3%. Loại lỗi này thường tạo ra các câu sai ngữ pháp, câu thiếu thành phần chính (thành phần nòng cốt) như câu chỉ có trạng ngữ, chủ ngữ, vị ngữ.

Ví dụ:

- Câu chỉ có trạng ngữ:

+ *Qua truyện ngắn này, bằng tình huống, chi tiết chân thực thú vị, bằng nghệ thuật miêu tả tâm lí nhân vật. Nhân vật ông Hai hiện lên rất **xinh động**, hấp dẫn.*

+ *Với ngòi bút miêu tả tâm lí sắc sảo, đặc biệt là nhân vật nữ. Tác giả đã làm nổi bật vẻ đẹp của Phương Định.*

- Câu chỉ có chủ ngữ: *Nhân vật anh thanh niên trong truyện ngắn “Lặng lẽ Sa Pa”. Nhân vật này đã để lại nhiều **ấn tượng sâu sắc**.*

- Câu chỉ có vị ngữ: *Tế Hanh đã trực tiếp **bài tỏ** nỗi nhớ của mình. Về làng quê miền biển. Thật cảm động,*

Có thể nói, loại lỗi tách câu tùy tiện dù xuất hiện không nhiều nhưng

bản thân hiện tượng này đã tạo nên nhiều câu văn sai lệch về kết cấu ngữ pháp. Phần lớn những loại lỗi này đều do học sinh không nắm chắc được quy tắc sử dụng dấu câu và vai trò của từng thành phần trong câu. Đây cũng là một trong những nguyên nhân chính gây nên các lỗi ngữ pháp trong quá trình viết tiếng Việt của học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông.

Trên đây, chúng tôi đã khảo sát, thống kê và phân tích các loại lỗi ngữ pháp cơ bản của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở Vân Hồ trong quá trình viết tiếng Việt. Những loại lỗi mà các em mắc phải đều có nguyên nhân từ sự giao thoa ngôn ngữ, từ những trở ngại của chính những quy tắc ngữ pháp tiếng Việt. Nguyên nhân của những loại lỗi này sẽ được chúng tôi tiếp tục phân tích ở chương sau.

#### **2.4. Tiểu kết chương 2**

Trong chương 2, chúng tôi đã đi vào khảo sát, thống kê và phân tích các biểu hiện lỗi viết tiếng Việt của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở ba phương diện: chính tả, từ vựng và ngữ pháp. Bằng phương pháp thống kê, phân loại, phân tích, chúng tôi đã chỉ ra những kiểu lỗi cơ bản, những biểu hiện lỗi cụ thể. Qua đó, chúng tôi rút ra một số nhận xét cơ bản sau.

Thứ nhất, đối với vấn đề lỗi chính tả. Đây là loại lỗi mà học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông đều thường xuyên mắc phải. Số lượng lỗi chính tả tương đối lớn, mật độ dày đã cho thấy những khó khăn của học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông trong việc nhận diện và nắm bắt các quy tắc chính tả tiếng Việt. Phần lớn học sinh người dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La đều mắc phải các loại lỗi chính tả âm đầu, lỗi chính tả phần vần và lỗi chính tả thanh điệu. Nếu như với học sinh dân tộc Mông, trở ngại lớn nhất là lỗi chính tả âm cuối thì với dân tộc Thái, trở ngại lớn nhất là lỗi chính tả âm đầu. Tỷ lệ mắc lỗi chính tả của học sinh hai dân tộc này đều



tập trung vào các bài viết của học sinh đầu cấp (lớp 6, lớp 7) và giảm dần từ đầu cấp đến cuối cấp.

Thứ hai, về lỗi dùng từ, chúng tôi thấy, so với lỗi chính tả, lỗi dùng từ có số lượt xuất hiện ít hơn. Lỗi dùng từ của học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông có thể chia thành 5 loại chính: *lỗi viết sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa, lỗi chưa hiểu đúng ý nghĩa của từ dẫn đến viết sai, lỗi dùng từ sai phong cách, lỗi lặp từ, thừa từ và lỗi sai kết hợp từ*. Trong năm kiểu lỗi này, lỗi viết sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa và lỗi chưa hiểu đúng ý nghĩa của từ dẫn đến dùng sai từ chiếm số lượng và tỉ lệ lớn. Lỗi dùng từ cũng chủ yếu tập trung trong các bài viết của học sinh lớp 6. Tỉ lệ lỗi dùng từ giảm dần trong các bài kiểm tra từ lớp 6 đến lớp 9.

Thứ ba, về lỗi ngữ pháp, qua khảo sát và thống kê, chúng tôi thấy học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở Vân Hồ thường mắc phải 5 kiểu lỗi ngữ pháp: *lỗi về trật tự các thành tố trong kết cấu cú pháp, lỗi logic, lỗi sai trong quá trình kết hợp các đơn vị ngôn ngữ để cấu tạo câu, lỗi không tách câu và lỗi chấm câu, tách câu tùy tiện*. Trong năm loại lỗi này, lỗi về trật tự các thành tố trong kết cấu cú pháp có tỉ lệ lớn nhất. So với các bài viết của học sinh dân tộc Thái, các bài viết của học sinh dân tộc Mông có số lượng lỗi ngữ pháp cao hơn. Lỗi ngữ pháp cũng chủ yếu tập trung ở bài viết của học sinh lớp 6 và giảm dần từ lớp 6 đến lớp 9.

**Chương 3**  
**NGUYÊN NHÂN GÂY LỖI VÀ GIẢI PHÁP**  
**CHỮA LỖI VIẾT TIẾNG VIỆT CHO HỌC SINH THCS DÂN TỘC**  
**THÁI, DÂN TỘC MÔNG TRÊN ĐỊA BÀN HUYỆN VÂN HỒ, TỈNH**  
**SƠN LA**

**3.1. Nguyên nhân gây lỗi viết tiếng Việt của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La**

**3.1.1. So sánh lỗi viết tiếng Việt của học sinh THCS dân tộc Thái và học sinh THCS dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La**

Trong chương 2 của luận văn, chúng tôi đã tiến hành khảo sát, phân tích và miêu tả các dạng lỗi viết tiếng Việt chủ yếu của học sinh THCS người dân tộc Thái và dân tộc Mông. Để thấy được tình hình chung về lỗi viết tiếng Việt của các em trong tương quan nhất định, chúng tôi đã tiến hành so sánh kết quả khảo sát lỗi viết tiếng Việt của học sinh THCS dân tộc Thái và lỗi viết tiếng Việt của học sinh THCS dân tộc Mông. Sau khi đối chiếu và so sánh kết quả khảo sát, chúng tôi rút ra một số nhận xét sau:

**3.1.1.1. Lỗi chính tả**

Thứ nhất, qua khảo sát 753 bài kiểm tra của học sinh THCS người dân tộc Mông, chúng tôi thống kê được 11.665 lỗi chính tả. Trung bình, một bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Mông có khoảng từ 15 đến 16 lỗi chính tả. Trong khi đó, khảo sát 767 bài kiểm tra của học sinh THCS người dân tộc Thái ở huyện Vân Hồ, chúng tôi thống kê được 3835 lỗi chính tả. Trung bình, một bài kiểm tra của học sinh người Thái ở bậc THCS trên địa bàn huyện Vân Hồ có khoảng 5 lỗi chính tả. Như vậy, so với mật độ lỗi chính tả của học sinh người dân tộc Thái, mật độ lỗi chính tả của học sinh THCS người dân tộc Mông cao gấp 3 lần. Điều này cho thấy, việc học tiếng Việt nói chung và vấn đề viết tiếng Việt nói riêng của học sinh người dân tộc, đặc biệt là dân tộc

Mông trên địa bàn huyện vẫn còn nhiều hạn chế, cần phải chỉ ra nguyên nhân và có biện pháp khắc phục.

Thứ hai, xét về dạng lỗi, cả học sinh THCS người Thái và học sinh THCS người Mông ở Vân Hồ đều mắc cả 4 loại lỗi cơ bản là lỗi âm đầu, lỗi phân vần, lỗi về dấu thanh, lỗi viết hoa và sử dụng dấu câu. Tuy nhiên, tỉ lệ lỗi ở bài kiểm tra của học sinh hai dân tộc này có sự khác nhau. Nếu ở bài kiểm tra của học sinh THCS người dân tộc Mông, lỗi phân vần chiếm tỉ lệ cao hơn cả (48,3%), sau đó là lỗi âm đầu (27,9%) và lỗi về dấu thanh (18,2%). Các loại lỗi khác như lỗi viết hoa, lỗi sử dụng dấu câu chiếm tỉ lệ không đáng kể (5,6%) thì ở bài kiểm tra của học sinh THCS người dân tộc Thái, lỗi âm đầu lại chiếm tỉ lệ cao hơn hẳn (2658/3835, chiếm tỉ lệ 70%), sau đó là lỗi phân vần (633/3835 lỗi, chiếm tỉ lệ 16,5%) và lỗi về dấu thanh (362/3835 lỗi, chiếm tỉ lệ 9,5%). Như vậy, vấn đề lớn nhất mà học sinh dân tộc Mông gặp phải trong quá trình học viết tiếng Việt là vấn đề ở phân vần; còn vấn đề lớn nhất mà học sinh dân tộc Thái gặp phải trong quá trình học tiếng Việt lại là vấn đề âm đầu.

Thứ ba, xét về từng loại lỗi cụ thể, chúng tôi thấy, trong các loại lỗi chính tả về âm đầu, học sinh THCS người dân tộc Mông thường nhầm lẫn và viết sai chính tả các cặp âm đầu *tr/ch*, *s/x*, *r/d/gi*/, *l/n*, *ng/ngh*, *g/gh* và *p/q*. Một điều đáng suy nghĩ nữa là các loại lỗi này không chỉ học sinh ở các lớp đầu cấp (lớp 6 và lớp 7) mà học sinh ở các lớp cuối cấp cũng có tỉ lệ mắc lỗi cao, đặc biệt là lỗi ở các cặp phụ âm *tr/ch*, *s/x*, *r/d/gi*/. Tỉ lệ mắc lỗi có sự giảm dần từ các lớp khối 6 đến các lớp khối 9. Trong tổng số 3254 lỗi âm đầu mà chúng tôi khảo sát được thì các bài kiểm tra của học sinh khối 6 có 1099 lỗi, chiếm tỉ lệ 33,8%. Trong khi đó, ở khối 9, tỉ lệ mắc lỗi âm đầu chỉ là 18,4%. Đặc biệt, học sinh khối 9 thường chỉ mắc lỗi nhiều ở các cặp phụ âm *tr/ch*, *s/x*, *r/d/gi*/; các cặp phụ âm đầu còn lại, học sinh khối 9 rất ít mắc lỗi

hoặc hoàn toàn không mắc lỗi, đặc biệt là cặp phụ âm  $p/q$ . Nếu ở lớp 6, có rất nhiều học sinh nhầm lẫn cách viết hai phụ âm này, các em thường xuyên viết phụ âm  $q$  thành phụ âm  $p$  do chưa phân biệt được cách viết hai phụ âm này (chẳng hạn: *puê hương, puốc gia, puốc lộ,...*) thì ở lớp 9, các em đã hoàn toàn phân biệt được cách viết hai phụ âm đầu này và hoàn toàn không mắc lỗi với cặp phụ âm đặc biệt này.

Cũng giống như học sinh dân tộc Mông, lỗi âm đầu mà học sinh người Thái thường mắc phải nằm ở các phụ âm đầu  $tr/ch$ ,  $s/x$ ,  $l/n$  và đặc biệt là  $d/gi/r$ . Tuy nhiên, nếu như học sinh người Mông thường mắc lỗi trong quá trình viết các âm đầu  $tr/ch$  nhiều hơn thì học sinh người Thái lại thường mắc lỗi trong quá trình viết âm đầu  $r/d/gi$ . Theo thống kê của chúng tôi, tỉ lệ mắc lỗi ở các âm đầu  $d/gi/r$  của học sinh người Thái là cao nhất (921/2685 lỗi âm đầu, chiếm tỉ lệ 71,5%). Các em thường xuyên viết những âm tiết, những từ có âm đầu  $r$  thành âm đầu  $d$  và ngược lại. Chẳng hạn: *dỗ dàng (rỗ ràng); dất vui (rất vui); chưa dõ (chưa rõ); da vườn (ra vườn), dành dõ (rảnh rỗi), dá chị (giá trị), dút da (rút ra), sọ rừa (sọ dừa); rân công (dân công), éch ngòì đáy riếng (éch ngòì đáy giếng), ... Bên cạnh lỗi âm đầu  $r/d/gi$ , học sinh người dân tộc Thái ở Vân Hồ cũng thường xuyên nhầm lẫn các cặp phụ âm đầu  $tr/ch$ ,  $s/x$ ,  $l/n$ . Trong tổng số 2685 lỗi âm đầu của học sinh THCS người dân tộc Thái mà chúng tôi khảo sát được, lỗi âm đầu  $tr/ch$  chiếm tỉ lệ 27,4%; lỗi âm đầu  $s/x$  chiếm tỉ lệ 14,8 %, lỗi âm đầu  $l/n$  chiếm tỉ lệ 9,1%.*

Thứ tư, trong các dạng lỗi phần vần, học sinh THCS người dân tộc Mông đều mắc lỗi âm đệm, lỗi âm chính và lỗi âm cuối nhưng số lượng và tỉ lệ mắc lỗi cũng có sự khác nhau. Trong tổng số 5630 lỗi chính tả phần vần mà chúng tôi khảo sát được ở 753 bài kiểm tra của học sinh THCS người dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, chúng tôi thấy lỗi chính tả âm cuối có tỉ lệ cao hơn hẳn (3012/5630 lỗi, chiếm 53,5%); sau đó là lỗi âm chính (2159/5630

lỗi, chiếm 38,3%) và cuối cùng là lỗi âm đệm (459/5630 lỗi, chiếm 8,2%). Trong khi đó, thống kê các lỗi chính tả phân vần của học sinh THCS người dân tộc Thái, chúng tôi thấy, trong ba loại lỗi chính tả phân vần là lỗi chính tả âm đệm, lỗi chính tả âm chính và lỗi chính tả âm cuối thì lỗi chính tả âm chính có số lượng và tỉ lệ cao nhất (368/633 lỗi, chiếm 58,1%), sau đó là lỗi chính tả âm cuối (214/633 lỗi, chiếm 33,8%); và cuối cùng là lỗi âm đệm (51/633 lỗi, chiếm 8,1%). Như vậy, ở phân vần, nếu vấn đề khó khăn nhất đối với học sinh THCS người dân tộc Mông là vấn đề phân biệt các âm cuối thì vấn đề khó khăn nhất đối với học sinh THCS người dân tộc Thái là vấn đề phân biệt các âm chính.

Thứ năm, xét cụ thể hơn, ở các loại lỗi chính tả âm chính, chúng tôi thấy, học sinh THCS người dân tộc Thái và học sinh THCS người dân tộc Mông đều mắc lỗi nhầm lẫn giữa các âm chính *a/ă/â*. Tuy nhiên, các dạng lỗi âm chính mà học sinh THCS người dân Mông mắc phải có phần đa dạng hơn. Học sinh THCS người Mông thường mắc 9 dạng lỗi âm chính cơ bản: *a/ă, e/ê, â/ơ, u/uô, o/ô, iê/yê, ia/ya, i/iê, ua/ươ*), trong khi đó, học sinh THCS người Thái thường mắc 4 dạng lỗi cơ bản: *a/ă/â, u/ô, ô/ơ, iu/ru*. Ở các dạng lỗi âm cuối, nếu học sinh THCS người Mông thường mắc lỗi nhầm lẫn giữa các âm cuối kết thúc bằng các phụ âm tắc như *p/t/c* và các phụ âm mũi *m/n/nh/ng* thì học sinh THCS người Thái thường chỉ mắc lỗi ở các âm tiết kết thúc bằng phụ âm mũi *m/n/nh/ng*.

Thứ sáu, xét về lỗi chính tả thanh điệu, cả học sinh THCS người dân tộc Thái và học sinh THCS người dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ đều mắc lỗi nhầm lẫn và viết các âm tiết có thanh điệu ngã thành sắc, hỏi thành nặng, tuy nhiên, học sinh người Mông có tỉ lệ mắc lỗi thanh điệu cao hơn (18,2%), học sinh người Thái có tỉ lệ mắc lỗi thanh điệu thấp hơn (9,5%).

### 3.1.1.2. Lỗi dùng từ

Qua khảo sát lỗi dùng từ của học sinh THCS dân tộc Thái và học sinh THCS dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La trên tư liệu các bài kiểm tra, chúng tôi thấy, các em đều mắc vào 5 dạng lỗi dùng từ cơ bản: lỗi chưa hiểu đúng ý nghĩa của từ dẫn đến viết sai, lỗi dùng từ do sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa, lỗi dùng từ sai phong cách, lỗi lặp từ, thừa từ và lỗi sai kết hợp từ. Tuy nhiên, tỉ lệ mắc lỗi của học sinh THCS dân tộc Mông cao hơn hẳn. Qua khảo sát bài kiểm tra của học sinh của hai dân tộc này, chúng tôi thống kê được 4218 lượt lỗi dùng từ, trong đó, học sinh người Thái mắc 1446 lượt (chiếm 33,8%), học sinh THCS người Mông mắc 2835 lượt, (chiếm 66,2 %). Trung bình, một bài kiểm tra của học sinh THCS người dân tộc Thái có khoảng 2 lỗi dùng từ, trong khi đó, một bài kiểm tra của học sinh THCS người dân tộc Mông có khoảng từ 3 – 4 lỗi dùng từ.

Trong 5 dạng lỗi cơ bản nêu trên, tỉ lệ mắc lỗi dùng từ do sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông là cao nhất, tỉ lệ mắc lỗi do dùng sai kết hợp từ là thấp nhất. Mặc dù vậy, số lượt mắc lỗi dùng từ do sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa của học sinh THCS người dân tộc Mông vẫn cao gấp đôi số lượt dùng từ sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa của học sinh THCS người dân tộc Thái.

#### *3.1.1.4. Lỗi ngữ pháp*

Qua khảo sát 1520 bài kiểm tra của học sinh THCS người dân tộc Mông và dân tộc Thái trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La, chúng tôi thống kê được 1427 bài mắc lỗi. Trong đó, số bài mắc lỗi của học sinh người Mông là 818 bài, số bài mắc lỗi của học sinh người Thái là 609 bài. Như vậy, hầu hết các bài viết của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở Vân Hồ đều mắc lỗi ngữ pháp. Qua so sánh và đối chiếu cụ thể, chúng tôi rút ra một số kết luận sau:

Thứ nhất, thống kê 1427 bài có mắc lỗi ngữ pháp của học sinh THCS

dân tộc Thái và dân tộc Mông, chúng tôi thu được 8562 câu văn mắc lỗi ngữ pháp. Trong đó, số câu mắc lỗi ngữ pháp của học sinh dân tộc Mông là 5708 câu. Số câu mắc lỗi ngữ pháp của học sinh dân tộc Thái là 2854 câu. Trung bình, một bài kiểm tra của học sinh THCS người Mông có khoảng 7 đến 8 câu mắc lỗi ngữ pháp; một bài kiểm tra của học sinh THCS người Thái có khoảng 3 đến 4 câu mắc lỗi ngữ pháp. Như vậy, số lượng lỗi ngữ pháp ở bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Mông lớn gấp đôi so với số lượng lỗi ngữ pháp ở bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Thái.

Thứ hai, theo kết quả khảo sát của chúng tôi, số câu mắc lỗi ngữ pháp của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông đều chủ yếu tập trung trong bài kiểm tra của học sinh lớp 6. Tỷ lệ câu mắc lỗi ngữ pháp có sự giảm dần ở bài kiểm tra của học sinh từ khối 6 đến khối 9. Cụ thể, trong 1427 bài kiểm tra mắc lỗi ngữ pháp mà chúng tôi khảo sát được, số bài mắc lỗi của học sinh lớp 6 là 434 bài (chiếm 30,4% số bài mắc lỗi); số bài mắc lỗi của học sinh lớp 7 là 397 bài (chiếm 27,8% tổng số bài mắc lỗi); số bài mắc lỗi của học sinh lớp 8 là 324 bài (chiếm 22,7 % tổng số bài mắc lỗi); số bài mắc lỗi của học sinh lớp 9 là 272 bài (chiếm 19,6% tổng số bài mắc lỗi).

Thứ ba, trong các bài kiểm tra của học sinh, chúng tôi thấy các em đều mắc vào 5 kiểu lỗi ngữ pháp cơ bản là lỗi về trật tự các thành tố trong kết cấu cú pháp, lỗi logic, lỗi sai trong quá trình kết hợp các đơn vị ngôn ngữ để cấu tạo câu, lỗi không tách câu, lỗi tách câu và chấm câu tùy tiện. Trong đó, loại lỗi về trật tự sắp xếp các thành tố trong kết cấu cú pháp chiếm tỷ lệ cao hơn cả (32,6%); loại lỗi tách câu, chấm câu tùy tiện có tỷ lệ ít nhất (11,3%).

### ***3.1.2. Một số nguyên nhân gây lỗi***

#### ***3.1.2.1. Nguyên nhân khách quan***

##### ***a. Nguyên nhân từ sự giao thoa ngôn ngữ***

Chúng ta đều biết rằng, tiếng Việt, tiếng Mông và tiếng Thái là những

ngôn ngữ thuộc loại hình ngôn ngữ đơn lập – âm tiết tính điển hình và có thanh điệu. Đây là một điều kiện thuận lợi để học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông học tiếng Việt, bởi cùng loại hình ngôn ngữ, các ngôn ngữ này ít nhiều sẽ có điểm tương đồng về ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp. Về mặt ngữ âm, âm tiết trong hai ngôn ngữ này đều là những đơn vị có cấu trúc chặt chẽ, với một số lượng các thành phần xác định. Về mặt chức năng, âm tiết trong tiếng Việt và tiếng Mông, tiếng Thái thường là vỏ ngữ âm của hình vị của từ đơn. Về mặt cấu tạo ngữ pháp, phương thức chủ yếu để cấu tạo câu là phương thức trật tự từ và hư từ.

Về mặt ngữ âm, trong tiếng Việt và tiếng Mông, tiếng Thái, âm tiết đều có thể được phân chia thành các thành phần, các yếu tố theo hai bậc. Ở bậc 1 là sự phân chia âm tiết theo âm vị học, thành 3 bộ phận: âm đầu, vần và thanh điệu; ở bậc 2 là sự phân chia các yếu tố mà ta có thể vạch ra đường ranh giới ngữ âm học thuần túy đi qua giữa các bộ phận của phần vần.

Tiếng Việt và tiếng Thái, tiếng Mông đều là những ngôn ngữ có thanh điệu. Thanh điệu trong các ngôn ngữ này như là một yếu tố cấu tạo âm tiết, mặc dù nó là đơn vị siêu đoạn tính, nhưng lại có giá trị khu biệt nghĩa. Khả năng chia tách âm đầu và phần vần ra khỏi các phần còn lại của âm tiết là có thể, thông qua các thao tác đối chiếu và thay thế.

Như vậy, xét về mặt ngữ âm, tiếng Việt, tiếng Mông và tiếng Thái có nhiều điểm tương đồng. Tuy nhiên, bên cạnh những điểm tương đồng nêu trên, tiếng Việt cũng có sự khác biệt nhất định so với tiếng Mông và tiếng Thái. Chính những điểm khác biệt này tạo nên khó khăn cho quá trình học tập sử dụng học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông, đặc biệt là quá trình học phát âm. Về nguyên tắc, chữ viết tiếng Việt là chữ viết ghi âm. Do đó, muốn viết đúng phải phát âm đúng. Tuy nhiên, do có sự khác biệt nhất định giữa hệ thống âm vị tiếng Thái, tiếng Mông và hệ thống âm vị tiếng Việt và



do sự chi phối của yếu tố vùng miền nên học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông khó phát âm đúng chuẩn ngữ âm tiếng Việt. Thực tế, trong quá trình giảng dạy cho học sinh dân tộc thiểu số ở huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La, chúng tôi thấy rằng, học sinh nào càng thành thạo tiếng mẹ đẻ, càng hạn chế tiếp xúc với tiếng Việt thì số lượng và tỉ lệ mắc lỗi càng lớn. Điều đó chứng tỏ, hiện tượng giao thoa ngôn ngữ chính là nguyên nhân chính gây nên lỗi chính tả của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La. Để thấy rõ hơn điều này, chúng tôi đã tiến hành phân tích và đối chiếu sự khác biệt giữa hệ thống âm vị tiếng Thái, tiếng Mông và hệ thống âm vị tiếng Việt, đồng thời, phân tích sự chuyển di tiêu cực một số thói quen ngôn ngữ của người Mông và người Thái trong quá trình học tiếng Việt. Cụ thể như sau:

\* Sự chuyển di tiêu cực do nguyên nhân giao thoa giữa tiếng Việt và tiếng Mông

Thứ nhất, mặc dù tiếng Việt và tiếng Mông đều là những ngôn ngữ đơn lập, âm tiết tính có thanh điệu điển hình nhưng xét về kiểu loại âm tiết, nếu âm tiết tiếng Việt được chia thành 4 kiểu loại là âm tiết mở, âm tiết nửa mở, âm tiết nửa khép và âm tiết khép thì âm tiết tiếng Mông được chia thành 3 kiểu loại chính: âm tiết mở, âm tiết nửa mở và âm tiết nửa khép. Như vậy, xét về kiểu loại âm tiết, tiếng Mông không có kiểu loại âm tiết khép. Chính vì vậy, trong quá trình phát âm tiếng Việt, học sinh THCS dân tộc Mông thường gặp nhiều khó khăn trong việc phát âm các âm tiết khép. Đây chính là nguyên nhân chính khiến cho học sinh người Mông thường nhầm lẫn các âm tiết khép như /t/, /k/, /p/, /m/, /n/, /ŋ/, /ɲ/. Việc học sinh người Mông thường viết sai chính tả các âm tiết có âm cuối /t/, /k/, /p//m/, /n/, /ŋ/, /ɲ/ cũng xuất phát từ lí do trên.

Thứ hai, xét về cấu trúc đoạn tính, âm tiết tiếng Việt có 4 vị trí: *âm đầu*,

*âm đệm, âm chính và âm cuối*, trong khi đó, âm tiết tiếng Mông chỉ có ba vị trí: *âm đầu, âm chính và âm cuối*. Tiếng Mông không có âm đệm. Chính vì vậy, trong quá trình học tập tiếng Việt, học sinh người Mông đã viết theo thói quen ngôn ngữ của mình: loại bỏ âm đệm ra khỏi cấu trúc âm tiết. Đây chính là nguyên nhân cơ bản khiến học sinh người Mông thường mắc lỗi về âm đệm: viết thiếu âm đệm, sai âm đệm.

Thứ ba, xét về vần, tiếng Việt và tiếng Mông đều có các kiểu loại vần mở, nửa mở và nửa khép. Tuy nhiên, trong hệ thống vần tiếng Việt vẫn có nhiều loại vần mà tiếng Mông không có. Chính vì vậy, nhiều học sinh không tri nhận được sự khác biệt về đặc trưng của các vần đơn /u/, /o/, /ɔ/, /a/, / ă / và dẫn đến sai các chữ viết thể hiện các vần đơn này. Ngoài ra, các em cũng không có sự phân biệt các vần phức có âm đầu vần là nguyên âm dòng trước như /i-/, /e-/, /u-/ /u/ và lẫn lộn cách phát âm của chúng nên thường viết sai những vần phức bắt đầu bằng những nguyên âm này. Đó chính là nguyên nhân dẫn đến lỗi chính tả ở các âm chính *iê, yê, ia, ya, uô, ua, ...*. Bên cạnh đó, lỗi âm chính trong phần vần còn xảy ra khi học sinh THCS dân tộc Mông tri nhận và đưa tiêu chí tròn môi trong cách thể hiện vần /u/ trong tiếng Mông vào cách phát âm vần mở, nguyên âm /u/ không tròn môi mở đầu vần phức tiếng Việt. Đây là nguyên nhân khiến các em thường viết sai các âm tiết có âm chính u/ư/ uô/ ươ.

Thứ tư, xét về thanh điệu, xét về số lượng, tiếng Việt (Bắc Bộ) gồm 6 thanh: Ngang (không dấu), huyền, sắc, hỏi, ngã, nặng. Trong khi đó, hệ thống thanh điệu tiếng Mông gồm 8 thanh: Thanh không dấu, thanh Xix, thanh Rour, thanh Vuv, thanh KuôK, thanh Lul, thanh Zuz, thanh Sour. Nhìn một cách khái quát, hệ thống thanh điệu tiếng Việt và hệ thống thanh điệu tiếng Mông đều được khu biệt bởi tiêu chí cao/ thấp, bởi chất giọng thường và chất giọng nghệt. Đa số các thanh điệu trong tiếng Việt đều có thanh điệu tiếng

Mông tương ứng: Hai thanh xuống (thanh huyền tiếng Việt và thanh Lul tiếng Mông), hai thanh lên (thanh sắc tiếng Việt và thanh Rour tiếng Mông), hai thanh xuống – lên (thanh hỏi tiếng Việt và thanh Vuv tiếng Mông) có đường nét tương tự nhau. Còn thanh ngã và thanh nặng tiếng Việt có cấu trúc phức tạp, không tương ứng với bất kì thanh nào trong tiếng Mông. Đó là nguyên nhân chính khiến học sinh người Mông thường viết sai những âm tiết có thanh ngã, thanh nặng. Phần lớn các âm tiết có thanh ngã đều được các em viết thành thanh sắc, các âm tiết có thanh hỏi viết thành thanh nặng và ngược lại.

Về ngữ pháp, trong các cụm danh từ của tiếng Mông, yếu tố chỉ sự sở hữu luôn đứng trước (ví dụ: cur (tôi) tsêr (nhà) = nhà tôi). Nói cách khác, trật tự từ trong cấu trúc danh ngữ của tiếng Mông có trật tự ngược lại với danh ngữ tiếng Việt. Chính vì vậy, trong quá trình viết tiếng Việt, học sinh người Mông thường có thói quen sắp xếp ngược trật tự các từ trong câu. Đây chính là lí do khiến các câu văn của các em có trật tự lộn xộn, không logic.

\* Sự chuyển di tiêu cực do nguyên nhân giao thoa giữa tiếng Việt và tiếng Thái

Mặc dù tiếng Thái có nhiều điểm gần gũi với tiếng Việt hơn so với tiếng Mông nhưng qua quá trình tìm hiểu, tham khảo ý kiến của giáo viên trực tiếp giảng dạy trong các trường THCS ở Vân Hồ, Sơn La, đối chiếu đặc điểm của tiếng Thái và tiếng Việt, chúng tôi kết luận rằng, việc học sinh người Thái chuyển di một số thói quen ngôn ngữ mẹ đẻ vào quá trình học tiếng Việt cũng là nguyên nhân chính gây lỗi chính tả trong quá trình viết tiếng Việt của các em. Cụ thể như sau:

Thứ nhất, trong tiếng Thái, có một hiện tượng khá đặc biệt là hiện tượng biến âm một số phụ âm trong cách đọc so với chuẩn phát âm của ngôn ngữ Thái. Sự biến âm này dẫn tới việc nhiều âm tiết (hình vị) có một nghĩa

nhưng có hai cách phát âm khác nhau và đều được người Thái chấp nhận. Đó là những âm tiết bắt đầu bằng các phụ âm đầu *đ/l*, *b/v*. Hiểu một cách đơn giản, người Thái chấp nhận những âm tiết có âm đầu *l* có thể đọc thành *đ*, *b* đọc thành *v* và ngược lại. Ví dụ: Từ *cái mòi* có hai cách phát âm là *đăng/ là* lẳng. Cả hai cách phát âm này đều được người Thái chấp nhận. Chính vì vậy, khi học tiếng Việt, học sinh dân tộc Thái sẽ áp dụng thói quen này và viết các âm tiết có âm đầu *đ* thành *l*, *v* thành *b* và ngược lại (*đàn – làn*, *Bác – vác*, *vào – bào*, *về - bề*, *đơn giản – lon giản*, ...), dẫn đến sai lỗi chính tả âm đầu, bởi trong tiếng Việt, những phụ âm này kết hợp với vần và thanh giống nhau vẫn sẽ tạo ra những từ có nghĩa hoàn toàn khác nhau.

Thứ hai, trong tiếng Thái, không có sự phân biệt rõ ràng giữa hai chữ viết *i* và *y*, do vậy, trong quá trình viết tiếng Việt, các em học sinh người Thái thường nhầm lẫn hai chữ viết này. Thông thường những âm cuối *y* sẽ được học sinh dân tộc Thái chuyển thành *i* và ngược lại. Ví dụ: *lái xe – lái xe*, *con gà mái – con gà máy*, *chia tay – chia tai*, *cái tay – cái tai*, ...

Thứ ba, học sinh THCS dân tộc Thái ở Vân Hồ thường phát âm lẫn lộn giữa âm *â* và âm *ơ* bởi trong tiếng Thái, không có sự phân biệt rõ ràng giữa hai nguyên âm này.

Thứ tư, trong tiếng Thái không có sự phân biệt rõ ràng giữa âm vị */s/* và */s̺/* như trong tiếng Việt mà dùng chung một âm */s/*, phiên âm là *Xo* nên học sinh dân tộc Thái thường lẫn lộn khi viết hai âm đầu *s/x*.

Thứ năm, trong hệ thống thanh điệu tiếng Thái không có thanh ngã nên học sinh người Thái thường mượn thanh sắc để thay thế thanh ngã. Chính điều này đã khiến các em thường phát âm thanh ngã thành thanh sắc và viết các âm tiết có thanh ngã thành thanh sắc. Cũng như vậy, hệ thống thanh điệu tiếng Thái chia thành 2 tổ hợp cao và thấp. Ví dụ, thanh điệu tiếng Thái ngoài thanh hỏi còn có thanh bán hỏi (gần giống với thanh nặng – mở đầu như thanh

hỏi nhưng kết thúc nghe như thanh nặng) nên học sinh dân tộc Thái thường viết thanh hỏi thành thanh nặng.

Thứ sáu, phụ âm *nh* trong tiếng Thái không bao giờ đặt cuối vần hay cuối âm tiết nên những âm tiết có phụ âm này thường được học sinh dân tộc Thái thay thế bằng phụ âm *ng*. Điều này khiến các âm tiết tiếng Việt có kết thúc bằng phụ âm *nh* đều được các em viết thành *ng*.

Như vậy, nhìn một cách khái quát, hiện tượng giao thoa ngôn ngữ đã dẫn đến những chuyển di tiêu cực của học sinh THCS dân tộc Thái và học sinh THCS dân tộc Mông trong quá trình học tập, sử dụng và viết tiếng Việt. Đây chính là một trong những nguyên nhân cơ bản khiến bài viết của các em có số lượng lỗi chính tả tương đối lớn.

#### *b. Nguyên nhân từ ngữ đích*

##### *\* Nguyên nhân sự phức tạp của chữ quốc ngữ*

Trước đây, chữ viết được người Việt sử dụng là chữ Hán và chữ Nôm. Tuy nhiên, sau khi thực dân Pháp thiết lập nền đô hộ ở nước ta thì chữ Hán và chữ Nôm được thay thế bởi chữ quốc ngữ. Đây là hệ thống chữ viết ghi âm tiếng Việt theo nguyên tắc ngữ âm học. Do đó, chữ quốc ngữ có ưu điểm là đơn giản, dễ học, dễ nhớ. Tuy nhiên, cho đến nay, chữ quốc ngữ vẫn còn tồn tại một số hạn chế và những hạn chế này đã tác động không nhỏ đến việc học tập tiếng Việt của đông bào các dân tộc thiểu số nói chung, học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ nói riêng.

Có thể nói, ngoài lí do khách quan do sự chuyển di tiêu cực những thói quen của tiếng mẹ đẻ vào quá trình học tiếng Việt, việc học sinh THCS người dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La thường xuyên mắc lỗi chính tả còn lỗi xuất phát từ sự “bất hợp lí” của chữ viết tiếng Việt, cụ thể như sau.

Trước hết, lỗi chính tả của học sinh THCS dân tộc Thái và học sinh THCS dân tộc Mông xuất phát từ việc trong tiếng Việt một âm vị được ghi

âm bởi nhiều con chữ. Chẳng hạn, để ghi âm /k/ của tiếng Việt, chúng ta đã phải dùng cả chữ cái “c” và chữ cái “k”; để ghi âm /ɣ/, chúng ta phải sử dụng cả hai chữ cái “g” và “gh”; để ghi âm /ŋ/, chúng ta phải sử dụng cả hai chữ cái “ng” và “ngh”; để ghi âm vần /ie/, chúng ta phải sử dụng cả hai chữ viết “iê” và “yê”,... Ngược lại, trong tiếng Việt, một chữ cái cũng có thể dùng để ghi âm cho nhiều âm vị. Chẳng hạn, chữ cái “a” có thể ghi âm cho các nguyên âm /a/, /ã/ (ví dụ: *thành quách, loanh quanh,...*). Hậu quả hiện tượng này là làm cho hệ thống chữ cái chồng chéo và khó phân biệt, gây khó khăn cho người học, đặc biệt là những người học tiếng Việt như ngôn ngữ thứ hai. Đây chính là một trong các nguyên nhân cơ bản gây lỗi chính tả ở bài viết của học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ.

*\*Nguyên nhân từ sự ảnh hưởng của cách phát âm địa phương*

Học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ cư trú ở vùng miền núi phía Bắc, chịu ảnh hưởng chủ yếu của phương ngữ Bắc Bộ. Trong phương ngữ này, nhiều phụ âm, nhiều vần có cách phát âm gần giống nhau, thậm chí là hoàn toàn giống nhau như các phụ âm *d/gi/r, s/x, tr/ch, l/n*, các vần *iu/uru, ay/ây,...* Đây chính là một nguyên nhân gây khó khăn cho học sinh, đặc biệt là học sinh người dân tộc thiểu số, làm cho các em dễ mắc lỗi khi viết chính tả. Trên thực tế, đây cũng là những lỗi chính tả mà bản thân người Việt, đặc biệt là người miền Bắc rất dễ mắc phải nên việc những lỗi chính tả âm đầu này xuất hiện trong bài viết của học sinh người dân tộc thiểu số là điều đương nhiên. Đó cũng là một trong những hạn chế đòi hỏi giáo viên phải đưa ra biện pháp để khắc phục.

*\* Nguyên nhân từ sự đa dạng, phong phú của hệ thống vốn từ tiếng Việt so với hệ thống vốn từ tiếng Mông và hệ thống vốn từ tiếng Thái*

Nhìn chung, hệ thống từ ngữ tiếng Mông và tiếng Thái khá phong phú, có thể biểu hiện tinh tế các trạng thái, tính chất của sự vật, sự việc, con người

trong mối quan hệ với tự nhiên, xã hội và thế giới xung quanh. Tuy nhiên, hệ thống vốn từ của người Mông và người Thái vẫn còn thiếu vắng khá nhiều các từ ngữ thuộc các lĩnh vực kinh tế, xã hội, khoa học kỹ thuật,... Thông thường, khi học một từ tiếng Việt, nếu có từ tương đương của ngôn ngữ mẹ đẻ để đối chiếu, các em sẽ nhanh chóng nắm bắt được nghĩa của từ. Tuy nhiên, nếu từ đó không có từ tương đương trong tiếng mẹ đẻ, các em sẽ phải tìm tòi trong thực tế, qua sự trải nghiệm của bản thân mới có thể hiểu hết nghĩa của từ. Chính điều này đã khiến cho việc học tập và trau dồi vốn từ tiếng Việt của các em bị hạn chế.

Thêm vào đó, trong tiếng Việt, để biểu hiện một vấn đề có thể sử dụng nhiều từ khác nhau, biểu hiện cụ thể là các từ đồng nghĩa. Mặc dù có đó là những từ có sự tương đồng về ý nghĩa nhưng tùy vào tình cảm, vào mối quan hệ giữa người nói và người viết, chúng ta sẽ lựa chọn một từ ngữ phù hợp. Chẳng hạn, để biểu hiện trạng thái “mất khả năng sống, không còn biểu hiện của sự sống” ở con người, người Việt có thể sử dụng các từ: *chết, qua đời, từ trần, hi sinh, toi, nghèo, ...* Mỗi từ này chỉ phù hợp với một hoàn cảnh giao tiếp cụ thể. Tuy nhiên, với học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông, việc nhận diện ý nghĩa của từ đã khó, việc hiểu được sắc thái ý nghĩa của từ càng khó hơn. Đó chính là lí do khiến các em thường hiểu sai từ, dùng từ không phù hợp với ngữ cảnh.

Một điểm nữa khiến cho việc tiếp nhận từ tiếng Việt của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông gặp nhiều khó khăn đó là từ tiếng Việt có nguồn gốc khá đa dạng, trong đó, từ Hán Việt chiếm một tỉ lệ không nhỏ. Những từ Hán Việt thường có ý nghĩa trừu tượng, khái quát, ngay bản thân người Việt đôi khi cũng chưa thể hiểu rõ ý nghĩa của từ. Do vậy, khi gặp các từ Hán Việt, học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông thường hiểu sai, viết sai và dùng sai. Khảo sát lỗi dùng từ của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc

Mông, chúng tôi thấy 67% lỗi dùng từ thuộc về từ Hán Việt. Đây là vấn đề đòi hỏi chúng ta phải nhìn nhận thực sự thấu đáo để có hướng khắc phục.

*c. Nguyên nhân từ sự tiếp xúc giao lưu giữa đồng bào dân tộc Thái, đồng bào dân tộc Mông với đồng bào dân tộc Kinh.*

Bên cạnh những nguyên nhân từ sự giao thoa, chuyển di ngôn ngữ, nguyên nhân từ ngữ đích thì còn một nguyên nhân khác gây ảnh hưởng không nhỏ đến vấn đề viết tiếng Việt của học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ, đó là sự ảnh hưởng của quá trình giao lưu, tiếp xúc giữa đồng bào dân tộc Thái, đồng bào dân tộc Mông với đồng bào dân tộc Kinh. Phải khẳng định rằng, không phải ngẫu nhiên, số lượng và tỉ lệ mắc lỗi chính tả, lỗi dùng từ và lỗi ngữ pháp của học sinh dân tộc Thái ở Vân Hồ lại ít hơn rất nhiều so với số lượng và tỉ lệ mắc lỗi của học sinh dân tộc Mông. Điều này xuất phát từ chính sự giao lưu, tiếp xúc của các em với môi trường xung quanh. Ở huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La, đồng bào dân tộc Thái chủ yếu cư trú ở các vùng trọng điểm kinh tế xã hội, những địa bàn dân cư đông đúc, có sự giao lưu tiếp xúc chặt chẽ với đồng bào dân tộc Kinh, vì vậy, việc học tiếng Việt của các em có nhiều thuận lợi hơn. Các em có nhiều điều kiện để sử dụng tiếng Việt, học cách phát âm, cách sử dụng từ ngữ, cách đặt câu. Ngược lại, đồng bào dân tộc Mông lại chủ yếu sinh sống ở các vùng có điều kiện kinh tế khó khăn, sự giao lưu, tiếp xúc vô cùng hạn chế. Ngoài giờ lên lớp, học sinh người Mông trở về với gia đình, cộng đồng và nói chuyện với nhau bằng tiếng mẹ đẻ. Do vậy, việc học tiếng Việt vô cùng khó khăn. Nói cách khác, việc tiếp xúc quá ít với môi trường sử dụng tiếng Việt chính là rào cản lớn ảnh hưởng đến kĩ năng sử dụng tiếng Việt của các em học sinh dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ.

Để làm rõ hơn sự ảnh hưởng của môi trường tiếp xúc, giao lưu đến việc học tập và sử dụng tiếng Việt, chúng tôi đã tiến hành so sánh tỉ lệ mắc lỗi viết



tiếng Việt của học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông tại điểm trường có điều kiện kinh tế khó khăn là trường THCS Tân Xuân với điểm trường có điều kiện kinh tế phát triển là trường THCS Vân Hồ. Qua đối chiếu, chúng tôi thấy, tỉ lệ mắc lỗi của học sinh người Thái, người Mông tại trường THCS Tân Xuân có số lượng và tỉ lệ lớn gấp ba so với số lượng và tỉ lệ mắc lỗi của học sinh người Thái, người Mông ở trường THCS Vân Hồ.

Như vậy, có thể thấy, việc học tập tiếng Việt sẽ trở nên hiệu quả hơn nếu học sinh được tiếp xúc nhiều hơn với tiếng Việt, có thời gian và tần suất sử dụng tiếng Việt nhiều hơn. Bởi, nó sẽ làm giảm bớt thời gian và tần suất sử dụng tiếng mẹ đẻ của học sinh dân tộc, từ đó giảm bớt và loại bỏ những ảnh hưởng không tốt của tiếng mẹ đẻ tới việc học tiếng Việt của các em.

#### *d. Nguyên nhân từ chương trình, sách giáo khoa hiện hành*

Hiện nay, chương trình sách giáo khoa mới đã có những điểm thuận lợi cho cả người học và người dạy, nhưng với đối tượng là học sinh người dân tộc thì vẫn còn có một số điểm bất cập. Có thể thấy, một chương trình chuẩn thống nhất trong cả nước không ảnh hưởng nhiều tới học sinh người Kinh nhưng đối với học sinh người dân tộc thiểu số, khi tiếng Việt là ngôn ngữ thứ hai thì việc sử dụng ngôn ngữ này để học tập chương trình nêu trên lại khó hơn nhiều.

Ở chương trình Ngữ văn THCS, thời lượng dành cho việc học tiếng Việt không nhiều, chủ yếu là để tìm hiểu các văn bản nghệ thuật và kỹ năng tạo lập văn bản. Thế nhưng, với chương trình sách giáo khoa hiện hành, yêu cầu đặt ra với học sinh là các em nắm được một lượng kiến thức lớn, cộng thêm các kỹ năng ngôn ngữ tiếng Việt thì thực sự là một đòi hỏi quá sức với các em. Hiện nay, thực hiện chủ trương của Bộ giáo dục, Sở Giáo dục và đào tạo tỉnh Sơn La và Phòng giáo dục và đào tạo huyện Vân Hồ đã xây dựng kế hoạch chương trình dành cho từng vùng địa phương. Song, do thời lượng

chương trình khá hạn chế nên vẫn chưa thể khắc phục và nâng cao chất lượng dạy học tiếng Việt.

### *3.1.2.2. Nguyên nhân chủ quan*

Bên cạnh những nguyên nhân có tính chất khách quan, việc mắc lỗi viết tiếng Việt của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông còn xuất phát từ các nguyên nhân chủ quan, đó là nguyên nhân từ phía giáo viên và học sinh.

Về phía học sinh, chúng ta đều biết rằng, đây là đối tượng chủ yếu mà chúng ta cần hướng tới trong quá trình dạy học tiếng Việt. Tuy nhiên, với học sinh người dân tộc Thái và dân tộc Mông, việc hiểu biết về tiếng Việt của các em còn hạn chế, các quy tắc chính tả chưa vững vàng, sự ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ quá lớn đã tạo nên những rào cản lớn để các em viết đúng chuẩn chính tả tiếng Việt. Bên cạnh đó, do vốn từ tiếng Việt của các em còn hạn chế nên đã ảnh hưởng không nhỏ đến quá trình viết tiếng Việt bởi vốn dĩ, chúng ta chỉ có thể viết đúng khi hiểu đúng nghĩa của từ. Đây cũng là một nguyên nhân nữa khiến cho tỉ lệ mắc lỗi viết tiếng Việt của các em trong các bài viết khá cao. Thêm vào đó, so với học sinh người Kinh, học sinh người dân tộc Thái và dân tộc Mông có điều kiện sống và điều kiện học tập chưa cao. Điều kiện sinh hoạt nhiều khó khăn, gia đình ít quan tâm đến việc học của con em. Sách vở, đồ dùng phục vụ cho việc học còn nhiều thiếu thốn. Đó cũng là nguyên nhân làm cho việc học tiếng Việt nói riêng và việc học tập các bộ môn khác nói chung chưa thực sự hiệu quả.

Về phía giáo viên, chúng tôi thấy, một trong những nguyên nhân khiến cho chất lượng dạy học chính tả tiếng Việt cho học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ còn hạn chế xuất phát từ chính việc giảng dạy của giáo viên. Trước hết, đa số giáo viên ở Vân Hồ có chuyên môn tốt, nhưng nhiều giáo viên là người dân địa phương và chính là người dân tộc Thái, dân tộc Mông nên bản thân họ cũng mắc lỗi khi phát âm tiếng Việt.

Điều này đã trực tiếp tác động đến học sinh. Ngược lại, nếu giáo viên không phải là người bản địa thì các thầy cô lại không am hiểu ngôn ngữ địa phương, không nắm bắt được cụ thể các thói quen ngôn ngữ bắt nguồn từ tiếng mẹ đẻ của học sinh khiến cho việc chữa lỗi gặp nhiều khó khăn. Hơn nữa, đặc trưng của chương trình Ngữ văn ở trường THCS là đọc hiểu văn bản và tạo lập văn bản, giáo viên không có thời gian để rèn kỹ năng chính tả cho học sinh. Bài giảng của giáo viên còn được tổ chức một cách đơn điệu, tẻ nhạt, hình thức. Việc đổi mới phương pháp dạy học theo định hướng phát triển năng lực học sinh còn chưa mạnh mẽ, thiếu sự đồng bộ. Tất cả những yếu tố này đã tác động khiến cho tình trạng mắc lỗi chính tả của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trở nên phổ biến.

Về phía các bậc phụ huynh, nhiều người vẫn chưa hiểu được tầm quan trọng của việc học tiếng Việt đối với con em mình. Họ cho rằng việc học tập của các em là công việc của nhà trường, của thầy cô giáo. Chính vì thế, sự phối hợp giáo dục giữa gia đình và nhà trường chưa thực sự hiệu quả., Thậm chí, nhiều phụ huynh còn để con em rơi vào tình trạng tảo hôn, không cho các em đến trường. Đó là một nguyên nhân nữa tác động tiêu cực đến chất lượng học tiếng Việt của các em học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La.

### **3.2. Đề xuất một số giải pháp**

Trong phần này, dựa vào thực trạng lỗi và nguyên nhân mắc lỗi của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông, chúng tôi mạnh dạn đề xuất một số giải pháp chữa lỗi viết tiếng Việt cho học sinh trên địa bàn công tác. Chúng tôi biết rằng, việc đề xuất các giải pháp một cách cụ thể là không hề dễ dàng nhưng là người làm công tác quản lý và đã từng có thời gian dài trực tiếp giảng dạy tại các điểm trường trên địa bàn huyện Vân hồ, chúng tôi xin được mạnh dạn trình bày suy nghĩ của mình để nhận được sự ủng hộ, góp ý của các

nhà khoa học.

### ***3.2.1. Giải pháp chung***

#### ***3.2.1.1. Tăng cường dạy học tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số***

Để nâng cao chất lượng dạy học tiếng Việt cho học sinh người dân tộc thiểu số nói chung và cho học sinh THCS dân tộc Mông, dân tộc Thái nói riêng, giải pháp đầu tiên cần thực hiện đó là cần xây dựng các chính sách ngôn ngữ phù hợp, trong đó, cần đặc biệt chú trọng vào việc tăng cường dạy học tiếng Việt. Thực tế cho thấy, trong những năm gần đây, Đảng và Nhà nước ta đã thực sự chú trọng đến chính sách tăng cường dạy tiếng Việt cho đồng bào các dân tộc thiểu số. Minh chứng rõ nhất cho điều này là đầu năm 2016, Bộ Giáo dục và Đào tạo tham mưu Thủ tướng Chính phủ ban hành phê duyệt đề án Tăng cường tiếng Việt cho trẻ mầm non, học sinh tiểu học vùng dân tộc thiểu số giai đoạn 2016 - 2020, định hướng đến 2025. Đề án nêu ra các nhiệm vụ và giải pháp trọng tâm nhằm chỉ đạo các ngành, địa phương thực hiện. Bên cạnh đó, nhận thấy việc tăng cường tiếng Việt cho trẻ em dân tộc thiểu số là việc làm cần thiết, bảo đảm các em có kỹ năng cơ bản trong việc sử dụng tiếng Việt, để hoàn thành tốt chương trình giáo dục mầm non và chương trình giáo dục tiểu học, nhiều địa phương, trường học đã có những sáng kiến, kinh nghiệm trong việc nâng cao chất lượng dạy tiếng Việt cho học sinh. Tuy nhiên, cho đến thời điểm hiện tại, việc dạy học tiếng Việt hầu như vẫn đang đặt nặng ở các trường Tiểu học. Ở bậc THCS, việc dạy học tiếng Việt thường được gắn liền với các tiết đọc hiểu văn bản, tạo lập văn bản. Như vậy, học sinh dân tộc thiểu số nói chung, học sinh dân tộc Mông và dân tộc Thái ở Vân Hồ nói riêng chủ yếu được rèn kỹ năng tiếng Việt ở bậc Tiểu học. Ở bậc THCS, ngoài nội dung trong sách giáo khoa Ngữ văn, các em có rất ít thời gian để rèn luyện kỹ năng sử dụng tiếng Việt. Chính vì vậy, theo chúng tôi, cần xây dựng thêm các chính sách tăng cường dạy học tiếng Việt cho học

sinh dân tộc thiểu số ở bậc THCS. Việc làm này vừa đảm bảo tính nối tiếp trong quá trình dạy học tiếng Việt cho đồng bào dân tộc thiểu số, vừa tạo điều kiện để học sinh tiếp nhận các văn bản văn học trong chương trình Ngữ văn một cách hiệu quả hơn.

Để tăng cường tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số ở bậc THCS, cần phải thực hiện đồng bộ nhiều giải pháp. Trước hết, cần đầu tư về cơ sở vật chất để các nhà trường xây dựng các góc thư viện trong lớp, thiết kế thư viện ngoài trời, giúp học sinh có điều kiện đọc sách, tra cứu các quy tắc chính tả, quy tắc dùng từ, quy tắc cấu tạo từ, cấu tạo câu trong tiếng Việt. Bên cạnh đó, nhà trường phối hợp các già làng, trưởng bản phổ biến các hoạt động cộng đồng bằng tiếng Việt; khuyến khích các bậc phụ huynh học tập và sử dụng tiếng Việt để ngoài giờ lên lớp, học sinh được tạo điều kiện giao tiếp bằng tiếng Việt mọi lúc mọi nơi, từ đó, nâng cao kỹ năng sử dụng tiếng Việt, giúp các em tự tin, mạnh dạn giao lưu cùng thầy cô, bạn bè và những người xung quanh.

Ngoài ra, việc thực hiện dạy tiếng Việt cần được quan tâm ngay từ khi học sinh còn đang học ở bậc mầm non, tiểu học. Cần vận động phụ huynh cho con em đến trường mầm non từ khi ba, bốn tuổi; tổ chức lớp học bán trú với nhiều hình thức linh hoạt (như tổ chức bán trú dân nuôi, nhà trường nấu và đưa cơm đi các điểm lẻ...) để duy trì chuyên cần của trẻ. Bên cạnh đó, xây dựng môi trường chữ viết bằng tiếng Việt phong phú, đa dạng trong các lớp mầm non, tiểu học. Các góc hoạt động, giá, kệ để đồ chơi, đồ dùng, học liệu, sản phẩm của trẻ trong các chủ đề, cây xanh, cây cảnh... đều được gắn tên và chữ phù hợp. Tranh truyện chữ to, tranh ảnh theo chủ đề được sắp xếp sinh động, hấp dẫn trong các góc học tập, góc thư viện nhằm thu hút sự chú ý của các em. Thực hiện đồng bộ những giải pháp này sẽ giúp cho học sinh có nền tảng kiến thức tiếng Việt vững vàng trước khi bước vào THCS, từ đó, giúp

học sinh tự tin hơn để tiếp nhận kiến thức ở bậc học mới này. Đặc biệt, từ năm 2009, để góp phần khắc phục tình trạng bất đồng ngôn ngữ của học sinh khi đến trường, Tổ chức Tâm nhìn Thế giới Việt Nam đã thực hiện chương trình Bà mẹ trợ giảng (BMTG) tại hai huyện Tủa Chùa và Tuần Giáo của tỉnh Điện Biên. Đây là mô hình dạy trẻ mẫu giáo dân tộc thiểu số học tiếng Việt thông qua câu nói tiếng mẹ đẻ, dưới sự hỗ trợ của những “bà mẹ”, trẻ được giải thích kiến thức mới của bài học, có cơ hội trao đổi suy nghĩ, nhận thức về môi trường chung quanh bằng tiếng mẹ đẻ. Từ đó, trẻ sẽ học được tiếng Việt một cách hiệu quả. Có thể nói, đây là một mô hình sáng tạo, cần được nhân rộng, đặc biệt là ở các địa bàn có đông bào dân tộc thiểu số sinh sống như huyện Vân Hồ nhằm tăng cường môi trường giao tiếp sử dụng tiếng Việt cho học sinh, từ đó, nâng cao chất lượng dạy học tiếng Việt.

#### *3.2.1.2. Nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo, tăng cường quản lí giáo dục dân tộc*

Một trong những giải pháp quan trọng để nâng cao hiệu quả dạy học tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số nói chung và học sinh THCS dân tộc Thái, dân tộc Mông nói riêng là cần nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo, đội ngũ quản lí trong nhà trường.

Trước hết, cần bồi dưỡng để nâng cao trình độ quản lí cho đội ngũ cán bộ quản lí trong các nhà trường. Có thể khẳng định, đây là giải pháp quan trọng, có ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả của công tác giảng dạy nói chung, công tác giảng dạy tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số nói riêng trong nhà trường. Nếu đội ngũ cán bộ quản lí có năng lực quản lí tốt, sáng tạo, tích cực và chủ động thì sẽ nhanh chóng đáp ứng được yêu cầu đổi mới giáo dục, nâng cao hiệu quả của công tác giảng dạy. Đặc biệt, đối với đội ngũ cán bộ quản lí ở các trường THCS trên địa bàn có học sinh dân tộc thiểu số như huyện Vân Hồ, ngoài trình độ chuyên môn, năng lực quản lí, cần phải có nhận

thức sâu sắc về tầm quan trọng của việc dạy học tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số. Chỉ khi người lãnh đạo quản lý quan tâm một cách nghiêm túc đến vấn đề dạy học tiếng Việt cho các em mới có thể đề ra những giải pháp thích hợp để nâng cao chất lượng giảng dạy.

Thứ hai, ngoài việc bồi dưỡng để nâng cao trình độ quản lý cho đội ngũ cán bộ quản lý trong nhà trường, cần quan tâm hơn nữa đến công tác chuẩn hóa đội ngũ giáo viên dạy tiếng Việt và dạy Ngữ văn cho học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông. Những giáo viên này không chỉ phát âm tốt, nắm chắc các quy tắc của tiếng Việt, có trình độ chuyên môn vững vàng mà còn phải có những hiểu biết cần yếu về những đặc điểm, ngữ âm âm vị của tiếng Việt trong sự so sánh với tiếng Mông, tiếng Thái. Thực tế, trong quá trình trực tiếp giảng dạy tại một số điểm trường có học sinh dân tộc thiểu số học tập trên địa bàn huyện Vân Hồ, chúng tôi thấy giáo viên THCS gặp phải một số khó khăn trong quá trình giảng dạy cho học sinh dân tộc thiểu số. Trong đó, khó khăn đầu tiên là rào cản ngôn ngữ. Nếu như tiếng Việt là thách thức lớn nhất đối với các em học sinh người dân tộc thiểu số thì tiếng mẹ đẻ của học sinh dân tộc thiểu số, về cơ bản, lại là thách thức đối với giáo viên phụ trách môn Ngữ văn. Ngoài ra, do đặc trưng văn hóa và tư duy có phần khác biệt nên việc tiếp nhận bài giảng của học sinh người dân tộc thiểu số ít nhiều có sự không đồng nhất với học sinh người Việt. Do đó, chúng tôi thấy rằng, cần phải có giải pháp đào tạo, tổ chức bồi dưỡng tiếng dân tộc thiểu số cho đội ngũ giáo viên, đặc biệt là giáo viên dạy môn Ngữ văn, giúp họ nắm bắt hiện tượng giao thoa ngôn ngữ và sự chuyển di những thói quen ngôn ngữ mẹ đẻ của học sinh trong quá trình học tiếng Việt, từ đó, giáo viên có thể chủ động khắc phục và sửa lỗi cho học sinh. Riêng đối tượng giáo viên là người dân tộc thiểu số, cần tăng cường sử dụng tiếng Việt, không quá lạm dụng tiếng mẹ đẻ trong quá trình giảng dạy. Trên thực tế, ở huyện Vân Hồ tỉnh Sơn La, chúng tôi đã có

những giải pháp buộc giáo viên phải tự học, tự bồi dưỡng tiếng dân tộc thiểu số bằng cách yêu cầu giáo viên dạy phải có chứng chỉ tiếng dân tộc thiểu số, tuy nhiên, về cơ bản, nhiều giáo viên vẫn đang thực hiện một cách hình thức. Do vậy, chúng tôi thiết nghĩ, việc triển khai bồi dưỡng tiếng dân tộc thiểu số cho giáo viên miền núi cần phải được thực hiện triệt để hơn, thiết thực hơn. Đây chính là một trong những giải pháp quan trọng để khắc phục lỗi viết tiếng Việt ở trường THCS.

### *3.2.1.2. Biên soạn sách giáo khoa dạy tiếng Việt cho học sinh dân tộc Mông và dân tộc Thái*

Có một thực tế đang diễn ra ở tất cả các trường phổ thông ở miền núi hiện nay là nội dung dạy học tiếng Việt chủ yếu tập trung ở bậc mầm non và bậc Tiểu học. Ở bậc THCS và bậc THPT, những nội dung dạy học tiếng Việt chủ yếu được tích hợp trong phân môn Đọc văn và Làm văn. Trong khi đó, đối với học sinh dân tộc thiểu số như học sinh người Thái và học sinh người Mông ở huyện Vân Hồ, thời gian học tập tiếng Việt trong những năm học ở trường mầm non và Tiểu học chưa thực sự đáp ứng được yêu cầu để các em tiếp nhận nội dung, chương trình sách giáo khoa Ngữ văn THCS hiện hành. Trên thực tế, ở bậc học mầm non và Tiểu học, học sinh vẫn ít tiếp xúc với tiếng Việt. Ngôn ngữ mà các em sử dụng chủ yếu trong quá trình giao tiếp vẫn là tiếng mẹ đẻ, khả năng tiếp nhận và sử dụng tiếng Việt của các em còn rất hạn chế. Tuy nhiên, nội dung chương trình sách giáo khoa hiện hành dùng cho bậc học THCS lại hoàn toàn chưa chú ý đến vấn đề này. Thời lượng dành cho chương trình địa phương, chương trình tiếng Việt vô cùng hạn chế. Giáo viên ít có thời gian và điều kiện để bồi dưỡng thêm cho các em các kiến thức và kỹ năng sử dụng tiếng Việt. Chính vì vậy, theo chúng tôi, nên chăng cần biên soạn thêm sách giáo khoa dạy tiếng Việt dành riêng cho học sinh THCS và học sinh THPT người dân tộc thiểu số để các em học tập tiếng Việt tốt



hơn, hiệu quả hơn. Đặc biệt, bộ sách này cần phải chú ý đến đặc điểm của từng vùng địa phương, từng dân tộc để khi áp dụng, có thể giúp các em thấy rõ được hạn chế của mình trong quá trình học tiếng Việt, từ đó, có biện pháp tự khắc phục.

### *3.2.1.3. Xây dựng chương trình Ngữ văn riêng cho học sinh người dân tộc thiểu số*

Hiện nay, chương trình Ngữ văn THCS và THPT đang được thực hiện tương đối đồng bộ và thống nhất trên cả nước. Với học sinh người Kinh, dù có trình độ, vốn hiểu biết khác nhau nhưng việc tiếp nhận một chương trình chung không có gì phải bàn luận. Tuy nhiên, việc đem chương trình Ngữ văn này áp dụng cho cả học sinh dân tộc thiểu số - những học sinh đang học tiếng Việt như ngôn ngữ thứ hai thì vấn đề lại nan giải hơn nhiều. Bởi lẽ, các tác phẩm văn học, các văn bản được đưa vào trong sách giáo khoa Ngữ văn hiện hành đều là những tác phẩm điển hình, có giá trị nghệ thuật cao nhưng lại có phần xa lạ với học sinh dân tộc thiểu số, đặc biệt là các tác phẩm văn học trung đại. Khi kiến thức tiếng Việt của các em còn hạn chế, thật khó để các em có thể hiểu và cảm nhận một cách đầy đủ và sâu sắc các tác phẩm văn học này. Vì vậy, theo ý kiến chủ quan của chúng tôi, cần biên soạn bộ sách Ngữ văn dành riêng cho học sinh dân tộc thiểu số, trong đó, có cả những tác phẩm văn học, những văn bản gắn liền với đời sống văn hóa của các em, gần gũi và thiết thực với các em. Chỉ có như thế, các em mới thực sự có tâm thế tích cực để đón nhận các tác phẩm văn học.

### *3.2.1.4. Triển khai các biện pháp phát triển bền vững kinh tế, xã hội ở các tỉnh miền núi, tạo môi trường thuận lợi để học sinh dân tộc thiểu số tiếp xúc với tiếng Việt*

Như chúng ta đã biết, môi trường văn hóa, kinh tế xã hội có ảnh hưởng không nhỏ đến quá trình học tập của học sinh dân tộc thiểu số. Không phải

ngẫu nhiên, học sinh dân tộc thiểu số sinh sống ở những địa bàn đông dân cư, kinh tế phát triển, đời sống cao lại sử dụng tiếng Việt tốt hơn những học sinh dân tộc thiểu số sinh sống ở những địa bàn khó khăn, kinh tế kém phát triển, đời sống lạc hậu. Việc triển khai các biện pháp phát triển bền vững kinh tế, xã hội ở những địa bàn này vì vậy có vai trò hết sức quan trọng, tạo điều kiện để học sinh người dân tộc thiểu số có tần suất sử dụng tiếng Việt cao hơn, nâng cao kỹ năng giao tiếp cho bản thân mình. Theo chúng tôi, để thực hiện được điều này, Nhà nước và các địa phương cần có những chính sách cụ thể để khuyến khích đồng bào dân tộc sinh sống tập trung, khuyến khích đồng bào dân tộc Kinh nhập cư sống cùng đồng bào dân tộc thiểu số, khuyến khích phát triển các loại hình văn hóa để tăng cường phát triển du lịch, từ đó, tạo môi trường sử dụng tiếng Việt tốt hơn cho học sinh; giúp các em loại bỏ tâm lý e ngại, biết tự giác học tập và trau dồi tiếng Việt.

*3.2.1.5. Đổi mới phương pháp dạy học tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số nói chung, học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông nói riêng trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La*

Hiện nay, chủ trương của Bộ Giáo dục và Đào tạo là tiến hành đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục, chuyển từ chương trình dạy học theo nội dung sang chương trình dạy học theo định hướng phát triển năng lực học sinh. Đây là một động lực, cũng là một thách thức lớn đối với đội ngũ giáo viên trực tiếp giảng dạy tại những huyện miền núi như huyện Vân Hồ.

Trong quá trình tham gia giảng dạy và quản lý giảng dạy tại huyện Vân Hồ, chúng tôi nhận thấy, đa số giáo viên ở các trường THCS trên địa bàn huyện có trình độ chuyên môn vững vàng nhưng lại thiếu kinh nghiệm trong công tác giảng dạy. Bài giảng của giáo viên còn soạn theo hình thức đối phó, kém sinh động, hấp dẫn, ít có tính thực tiễn. Nhiều tiết học diễn ra nhàm chán, học sinh không chủ động tiếp nhận bài học, giáo viên chủ yếu hướng vào

truyền thụ kiến thức. Đây chính là một trong những nguyên nhân khiến cho việc học tập và sử dụng tiếng Việt của học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông còn nhiều hạn chế.

Để khắc phục tình trạng trên, chúng tôi thấy, bản thân mỗi cán bộ giáo viên đứng lớp cần chủ động đổi mới phương pháp dạy học. Trong các giờ học Văn, thay vì truyền đạt kiến thức một chiều, giáo viên có thể vận dụng những phương pháp dạy học tích cực như phương pháp thảo luận nhóm, phương pháp sử dụng sơ đồ tư duy, phương pháp dạy học gắn với trải nghiệm, ... để các em chủ động, tích cực tham gia vào giờ học, rèn kỹ năng nói và kỹ năng viết ngay tại giờ học.

Với phương pháp thảo luận nhóm, để việc thảo luận được tiến hành một cách thiết thực và hiệu quả, giáo viên nên chú ý trong việc phân nhóm. Mỗi nhóm học sinh cần có cả đối tượng học sinh giỏi, học sinh trung bình và học sinh yếu; cần có học sinh người Kinh, người Thái và người Mông. Tránh tình trạng dồn học sinh của một dân tộc vào một nhóm bởi làm như vậy, học sinh dễ sử dụng tiếng mẹ đẻ của mình trong quá trình thảo luận. Ngoài ra, để học sinh tích cực tham gia thảo luận, giáo viên cần đặt ra các vấn đề gần gũi với học sinh, có tính vấn đề, tính thực tiễn. Chẳng hạn, giáo viên có thể yêu cầu học sinh viết đoạn văn, điền từ còn thiếu trong đoạn văn, sắp xếp các câu trong đoạn, sau khi các nhóm hoàn thành, có thể dành một thời gian nhất định để học sinh đánh giá, nhận xét, chấm điểm bài làm của nhóm bạn và trình bày ý tưởng riêng của nhóm mình. Bằng cách vận dụng phương pháp này, học sinh người dân tộc sẽ mạnh dạn hơn, chủ động hơn trong giao tiếp, nâng cao khả năng sử dụng tiếng Việt. Với phương pháp sử dụng sơ đồ tư duy, giáo viên vừa giúp học sinh khái quát kiến thức, vừa rèn cách viết ngắn gọn, cô đọng, mạch lạc, phát huy những ý tưởng sáng tạo của học sinh trong và ngoài giờ lên lớp.

Riêng với phương pháp dạy học gắn với các hình thức trải nghiệm, theo chúng tôi, đây là phương pháp quan trọng cần đặc biệt lưu ý trong quá trình dạy tiếng Việt. Để trau dồi vốn từ vựng, trau dồi các quy tắc chính tả, quy tắc cấu tạo câu, không có gì thiết thực hơn là tổ chức các hình thức trải nghiệm như cho học sinh tham quan, du lịch, cho học sinh xem các bộ phim, các video clip ngắn có nội dung liên quan đến bài học,... Những hình thức này sẽ giúp các em tri nhận tốt hơn, trực quan hơn, từ đó, hiểu và sử dụng tiếng Việt hiệu quả hơn.

Cuối cùng, ngoài việc đổi mới phương pháp dạy học trong giờ lên lớp, giáo viên cần chủ động đưa ra các biện pháp tổ chức hoạt động ngoài giờ lên lớp để nhà trường tổ chức thường xuyên, định kì, tạo điều kiện cho học sinh người dân tộc có thể tham gia vào các hoạt động tập thể của nhà trường, tăng thời lượng và tần suất sử dụng tiếng Việt. Đây cũng chính là giải pháp quan trọng để nâng cao khả năng sử dụng tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số nói chung, học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông ở Vân Hồ nói riêng.

### ***3.2.2. Giải pháp cụ thể***

#### ***3.2.2.1. Giải pháp khắc phục lỗi chính tả***

Từ quá trình khảo sát các loại lỗi viết tiếng Việt của học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ, chúng tôi thấy, lỗi chính tả vẫn là loại lỗi phổ biến và có tỉ lệ lớn trong bài viết của học sinh. Để khắc phục lỗi chính tả của các em, chúng tôi xin đề xuất một số giải pháp cụ thể sau:

Thứ nhất, cần luyện cách phát âm chuẩn cho học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông bởi về cơ bản, chính tả tiếng Việt là chính tả ngữ âm. Mỗi âm trong tiếng Việt đều được ghi lại bằng một con chữ, do đó, giữa cách đọc, các phát âm, cách viết chính tả phải có sự thống nhất. Vì vậy, nếu xác định đúng âm đọc, phát âm theo đúng chuẩn ngữ âm thì học sinh sẽ viết đúng chính tả. Để luyện cách phát âm chuẩn cho học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông,

theo chúng tôi, bản thân mỗi giáo viên phải là người nắm vững các quy tắc ngữ âm tiếng Việt và phát âm theo đúng chuẩn ngữ âm tiếng Việt, đồng thời, cũng nắm được những quy tắc ngữ âm và thói quen phát âm của đối tượng học sinh mình giảng dạy, nắm vững các loại lỗi phát âm mà học sinh thường mắc phải để có biện pháp khắc phục. Đối với giáo viên dạy Ngữ văn ở trường THCS, hiện nay, chưa có chương trình riêng để hướng dẫn học sinh phát âm. Do vậy, giáo viên nên tiến hành rèn luyện kỹ năng này cho học sinh thông qua việc đọc hiểu các tác phẩm văn học. Giáo viên có thể đọc mẫu, gọi học sinh đọc và sửa chữa lỗi phát âm của các em. Chỉ khi phát âm đúng, học sinh mới có thể viết đúng.

Thứ hai, mặc dù chính tả tiếng Việt là chính tả ngữ âm nhưng trên thực tế, để viết đúng chính tả, chúng ta cần phải sử dụng nhiều căn cứ khác mới có thể chỉ ra cách viết hợp lý nhất. Do vậy, ngoài việc rèn luyện thói quen phát âm chuẩn cho học sinh, giáo viên cần giúp học sinh rèn chính tả thông qua các quy tắc chính tả và các mẹo chính tả cụ thể. Sau đây, chúng tôi xin đưa ra một số mẹo chính tả cụ thể có thể đưa vào giảng dạy để học sinh vận dụng, từ đó, khắc phục lỗi chính tả.

(1) Các biện pháp, quy tắc phân biệt chính tả âm đầu:

\*Quy tắc tiên (quy tắc đệ quy): Muốn xác định được đúng hình thức chữ viết của một âm vị X nào đó thì ta vào chữ cái đi sau nó. Công thức của quy tắc tiên là X – a. Trong đó, muốn viết đúng âm vị X chúng ta phải dựa vào chữ cái a đi sau nó. Quy tắc này có thể áp dụng để phân biệt chính tả *c/k/q, ng/ngh, g/gh* trong quá trình viết tiếng Việt. Cụ thể, sự phân bố giữa các chữ cái nêu trên được thể hiện qua bảng sau:

|                          |                                   |   |                          |
|--------------------------|-----------------------------------|---|--------------------------|
| <i>a (các nguyên âm)</i> | <i>Đứng trước i, e, ê, iê, iu</i> | <i>Đứng trước ư, ơ, â, a, ă, ươ, ua, ô, o, uô, ua</i> | <i>Đứng trước âm đệm</i> |
|--------------------------|-----------------------------------|---|--------------------------|

|       |     |    |    |
|-------|-----|----|----|
| X /k/ | k   | c  | q  |
| X /ɣ/ | gh  | g  | g  |
| X /ŋ/ | ngh | ng | ng |

\*Quy tắc chính tả âm đầu *ch/ tr*

- Cách viết những âm tiết *ch/tr* là âm Hán Việt:

+ Âm tiết Hán Việt bắt đầu bằng *ch/ tr* mà đi với thanh huyền, ngã, nặng thì chỉ viết với âm đầu *tr*.

Ví dụ: *tràng giang, trường giang, trào phúng, từ trần, triều đại, trình chiếu, truyền kì, trùng điệp, trại giam, trọng nghĩa, điều trị, triệt tiêu, dự trữ, ...*

+ Âm tiết Hán Việt *ch/tr* có chữ cái liền sau chữ cái âm đầu là “a” thì hầu hết viết với *tr* (Ngoại lệ: chá – nem).

Ví dụ: *Trà đạo, trá hình, trách móc, điền trạch, tráo trở, trại giam, trạng nguyên, tràng giang, tráng sĩ, trào lộng, ...*

+ Âm tiết Hán Việt *ch/tr* có chữ cái liền sau chữ cái ghi âm đầu là *o/o* thì hầu hết viết với *tr*.

Ví dụ: *Trợ giúp, trọng dụng.*

+ Âm tiết Hán Việt *ch/tr* có chữ cái liền sau âm đầu là “u” thì đa số viết bằng *tr*.

Ví dụ: *Trữ tình, cương trực, khoa trương, trượng phu, trường bồi, ...*

- Quy tắc/ mẹo viết chính tả với những âm tiết *ch/tr* thuần Việt.

+ *Tr* không kết hợp với các vần bắt đầu bằng *oa, oă, oe, uê*: *chénh choáng, loắt choắt, choai choai, choen choét, choe chóae.*

+ Từ láy âm phần lớn là *Ch*; những từ láy âm là *Tr* rất ít thường có nghĩa là *trơ*: *trùng trục, trơ trọi, trống trải, trần truồng, trơ trẽn, trâng tráo, trừng trộ, trơ trụi, trợn trạo; hay có nghĩa trậm trễ: trễ tràng, trì trệ, trù trù, trục trặc; và có khoảng 10 từ: trắng trối, trà trộn, tròn trặn, tròn trịa, trai tráng, trầm trở, trần trọc, trăn trở...*

+ Từ láy vần (trừ: *trọc lóc, trót lọt, trụi lụi, trệt lết*) còn lại là âm tiết có Ch: *chạng vạng, chênh vênh, chon von, chán ngán, cheo leo, chênh lệch, loai choai, lã chã, chật vật...*

+ Về ý nghĩa: những từ chỉ quan hệ gia đình viết bằng Ch: *cha, chú, chồng, chị, cháu, chắt, chít, chít...*; những từ chỉ đồ dùng trong nhà (trừ cái *tráp*) viết bằng Ch: *chum, ché, chạn, chén, chai, chõng, chiếu, chăn, chảo, chày, chổi, chậu, chĩnh...*; những từ chỉ quan hệ ngữ pháp vị trí viết bằng: *trên, trong, trước...*

\* Quy tắc chính tả âm đầu *d/gi/r*

- Nếu một từ có hai hình thức viết, một trong hai hình thức viết đó viết bằng *Tr* thì từ đó viết bằng *Gi*: *giăng- trắng; giầu- trâu; giai- trai; giống- trông, gianh- tranh...*

- Trong từ láy vần: *r* láy với *b* và *c/k* còn *gi* và *d* không láy: *bứt rứt, bủn rủn, co ro, cập rập...*; *r* và *d* láy với *l*, còn *gi* thì có khả năng láy: *liu diu, lim dim, lò dò, lằm rằm, lào rào, lai rai...*

- Trong từ láy âm, các âm đầu giống nhau nên chỉ cần biết một tiếng viết bằng chữ cái đầu nào.

- Xét về nguồn gốc: không có từ Hán Việt đi với *r*; trong các từ Hán Việt: *d* đi với dấu ngã và nặng; *gi* đi với dấu hỏi và sắc.

- *r* và *gi* không kết hợp với những vần bắt đầu bằng: *oa, oă, uă, oe, uê, uy* (trừ *roa* trong *cu roa*): *dọa nạt, doanh trại...*

\* Quy tắc chính tả âm đầu *s/x*

- Phụ âm *s* không có khả năng kết hợp với các vần được bắt đầu bằng: *oa, oă, oe, uê*: *xuê xòa, xoay xở, xoén xoét, xoắn xít...* Chỉ có ngoại lệ *kiểm soát*.

- Từ láy âm có tất cả các tiếng đều là *s* hoặc *x*.

- Từ láy vần thường là chữ *x*: *loăn xoăn, lò xòa, bồm xồm, xoi mới...*(trừ *lục sụp*).

- Về nghĩa trong tiếng Việt: tên thức ăn thường viết bằng phụ âm X: *xôi, xúc xích, Lạp xưởng, xa xôi, xa tế, củ xả...*; những từ chỉ luồng hơi đi ra viết với X: *xì, xỉu, xùy, xốp, xẹp...*; những từ chỉ nghĩa di chuyển xuống viết với S: *suy sụp, sụt, sa sút, sút kém, sảy chân...*; những từ chỉ quan hệ ngữ pháp phân lớn đi với S: *sắp, sẽ, sẵn, sự...*

\* Quy tắc chính tả phân biệt âm đầu n/l

- Trong từ láy vần, phụ âm đầu của âm tiết thứ nhất không phải là *gi* (hoặc không phải là âm tiết thiếu phụ âm đầu) thì phụ âm đầu của âm tiết thứ hai không thể là *n* (trừ *khệ nệ, khúm núm*): *khoác lác, khéo khéo, cheo leo; gian nan, gieo neo, áy náy, ảo não...*

- Những từ đồng nghĩa bắt đầu là *Nh*, từ đó viết là *l*; những từ có từ gần nghĩa bắt đầu là *đ* (hoặc *c / k*), từ đó viết bằng *n*: *hoa lài (nhài), lờ (nhỡ), ló lảng (nhỏ nhãng), lấp láy (nhấp nháy), lem luốc (nhem nhuộm),... này, náy, nó.*

- Về ý nghĩa: những từ có ý nghĩa chỉ hoạt động ăn nấu, chỉ phương hướng thường viết bằng *N*: *nấp, nấu, né, nương, nếp...*

(2) Các biện pháp giúp học sinh khắc phục lỗi chính tả phân vần

- Khắc phục lỗi viết thiếu âm đệm và sai âm đệm: Đây chính là loại lỗi phổ biến trong các bài viết của học sinh THCS người Thái và người Mông ở huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La. Để hạn chế loại lỗi này, giáo viên cần giúp học sinh hiểu được vai trò của âm đệm và sự phân bố của âm đệm.

+ Âm đệm không xuất hiện sau các phụ âm môi như /b/, /m/, /f/, /v/ ngoại trừ một số âm tiết được phiên âm từ tiếng nước ngoài như *thùng phuy, vải voan, xe buýt.*

+ Âm đệm không xuất hiện trước tất cả các nguyên âm tròn môi như /o/, /uo/, /u/,...

+ Âm đệm được ghi bằng chữ cái “u” khi đứng trước các nguyên âm



hẹp và hơi hẹp (như *huy, Hué, huyện, huơ, huân, huân, khuyển, quyen, quyen,...*) và được ghi bằng chữ cái “o” khi xuất hiện trước các nguyên âm rộng và hơi rộng (như *hoa, họa hoản, hoạch hợ, khoan khoái, noãn,...*).

- Khắc phục lỗi nhầm lẫn các âm chính

+ Dựa vào ý nghĩa của âm tiết, của từ.

+ Dựa vào sự phân bố của các chữ cái đi trước và sau nó.

Ví dụ:

+ Nguyên âm đôi /ie/ được thể hiện bằng cách viết “ia” và “iê” trong các âm tiết mở, không có âm đệm /w/ nguyên âm đôi /ie/ được ghi bằng “ia” như: *mía, thìa, chia, tia, lia...* Trong âm tiết đóng, không có âm đệm /w/ nguyên âm đôi /ie/ được ghi bằng “iê” như: *chiếu, miến, biết, miếng...*

+ Nguyên âm đôi /ie/ được ghi bằng “ya”, “yê”. Trong các âm tiết mở, có âm đệm /w/ nguyên âm đôi /ie/ được ghi bằng “ya”, như: *khuya, luya, phéc mơ tuya...* Trong các âm tiết đóng, có âm đệm /w/, nguyên âm đôi /ie/ được ghi bằng “yê”, như: *huyện, quyen, tuyên quyết...*

+ Khi nguyên âm đôi /ie/ đứng đầu âm tiết không mở cũng được ghi bằng “yê”. Ví dụ: *yêu, yêng, yém, yét, yên...*

- Khắc phục lỗi âm cuối:

+ Rèn luyện cách phát âm theo chuẩn ngữ âm tiếng Việt. Hướng dẫn cho học sinh cách đọc những âm tiết khép, kết thúc bằng những âm cuối *t/c/p* và *m/n/ng/nh*.

+ Hướng dẫn học sinh tìm hiểu nghĩa của từ để viết đúng.

- Khắc phục lỗi thanh điệu, giúp học sinh phân biệt thanh ngã và thanh sắc, thanh hỏi và thanh nặng.

+ Sử dụng mẹo “mình nên nhớ viết là dấu ngã”: những âm tiết tiếng Việt bắt đầu bằng các âm đầu *m/n/nh/v/l/d/ng* hầu hết viết với dấu ngã.

Ví dụ: *mĩ mẫn, mẫn cảm, mãnh hổ, măng xà, giờ mảo, truy nã, nỗ lực, trí não,*

*nữ công, noãn bào, nhã nhận, những nhiều, nhĩ nại, nhũ mầu, vĩnh viễn, quá vãng, vũng lầy, dưỡng lão, bản lĩnh, dĩ vãng, dã sử, ngã ngũ, nghĩ ngợi, ngắm nghĩ,...*

+ Sử dụng mẹo láy âm: Trong từ láy âm của tiếng Việt, các âm được láy lại chia thành hai hệ: hệ trầm (thanh ngã, thanh nặng và thanh huyền), hệ bổng (thanh hỏi, thanh ngang, thanh sắc). Do đó, các âm tiết thuộc hệ trầm chỉ được láy lại bằng các âm tiết có hệ trầm tương ứng, âm tiết thuộc hệ bổng cũng được láy lại bởi các âm tiết có hệ bổng tương ứng.

Ví dụ: *khẽ khàng, kĩ càng, rõ ràng, hẫ hững, dễ dàng, lờ làng, nhờ nhàng, nũng nịu, nhã nhận, rộng rãi, quạnh quẽ, lộng lẫy, võ vạc, những nhiều, lồm bồm, bỗ bã, lẫm chẫm, mê mẩn,...*

Thứ ba, như chúng ta đã biết, chính tả tiếng Việt không chỉ là vấn đề ghi âm mà còn là vấn đề ký hiệu chữ viết, gắn với vấn đề tri giác chữ viết bằng thị giác. Do đó cần tăng cường tri giác chữ viết bằng thị giác ở học sinh. Nguyên tắc ngữ âm học của chữ Quốc ngữ quy định viết chữ theo phương thức ghi âm. Tuy nhiên, thực tế chữ viết tiếng Việt còn cho thấy, với một số trường hợp, nhiều khi nguyên tắc này không thể áp dụng triệt để. Trong trường hợp như vậy, người viết không chỉ dựa vào âm đọc mà còn phải dựa vào quy tắc chính tả. Muốn viết đúng một chữ nào đó, học sinh cần tri giác nó bằng tổ hợp các giác quan nghe, nhìn. Khi nghe giáo viên giảng bài, học sinh phải phân biệt bằng mắt những nét khác biệt giữa chữ này với chữ kia có âm đọc giống nhau. Hình ảnh thị giác về đường nét, cấu tạo của chữ viết càng in sâu trong trí nhớ bao nhiêu, học sinh càng ít sai chính tả bấy nhiêu. Muốn chống việc quên mặt chữ, học sinh phải được “gặp gỡ”, “diện kiến” nó nhiều lần – đây chính là quy trình luyện tập để nâng cao kỹ năng – kỹ xảo đọc và viết chính tả. Để làm được điều này, chúng tôi đã đề xuất phòng giáo dục và đào tạo huyện Vân Hồ tăng cường thêm các đầu sách ở các thư viện của từng

trường học. Các loại sách này không chỉ là sách để học tập mà còn là sách truyện, sách giới thiệu về văn hóa các dân tộc thiểu số. Đây là những loại sách có sức hấp dẫn đối với học sinh, tạo tâm thế tích cực để các em có thói quen đọc sách, từ đó, tăng cường nhận biết chính tả qua sự tri giác trực tiếp. Ngoài ra, trong các thư viện, chúng tôi cũng thường xuyên bổ sung các công trình từ điển chính tả, từ điển tiếng Việt để học sinh có thể dễ dàng tra cứu cách viết, từ đó, khắc phục các lỗi sai của mình., góp phần sửa lỗi viết tiếng Việt của chính bản thân các em.

### *3.2.2.2. Giải pháp khắc phục lỗi dùng từ và lỗi ngữ pháp của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ*

Ngoài lỗi chính tả, học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông cũng thường xuyên mắc lỗi dùng từ và lỗi ngữ pháp trong quá trình viết tiếng Việt. Ở chương 2, chúng tôi đã phân tích và chỉ ra một số dạng lỗi dùng từ và lỗi ngữ pháp cơ bản như lỗi viết sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa, lỗi hiểu sai nghĩa của từ, lỗi dùng từ sai phong cách, lỗi lặp từ, thừa từ và lỗi sai kết hợp từ, lỗi sắp xếp trật tự từ, lỗi logic, lỗi sai khi kết hợp các đơn vị ngôn ngữ để cấu tạo câu, lỗi không tách câu, lỗi tách câu, chấm câu tùy tiện.

Để khắc phục những loại lỗi nêu trên, theo chúng tôi, cần chú ý một số giải pháp sau:

Thứ nhất, cần hướng dẫn học sinh viết đúng chính tả, tránh tình trạng sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa.

Thứ hai, thông qua các tác phẩm văn học, giáo viên giúp học sinh học tập và trau dồi vốn từ vựng tiếng Việt, lí giải cho học sinh cách lựa chọn và sử dụng từ ngữ của tác giả để các em cảm nhận được sự phong phú, đa dạng và tinh tế của từ tiếng Việt.

Thứ ba, cung cấp số tay từ đồng nghĩa, từ gần nghĩa để học sinh hiểu rõ hơn sắc thái ý nghĩa của từng từ, qua đó, dùng từ chuẩn xác hơn.

Thứ tư, cần đặc biệt chú ý đến việc dạy từ Hán Việt cho học sinh THCS bởi đây là loại từ khiến các em lúng túng hơn cả trong quá trình viết tiếng Việt. Hiện nay, sách giáo khoa Ngữ văn THCS hiện hành chỉ có hai bài nói về từ Hán Việt là bài số 5 và số 6, Ngữ văn 7, tập 1. Trong khi đó, số lượng từ Hán Việt trong các văn bản thuộc phân môn Ngữ văn THCS lại xuất hiện với số lượng lớn, tần số cao. Theo thống kê của chúng tôi, chỉ khảo sát các từ Hán Việt trong tác phẩm văn học thuộc chương trình THCS đã có tới hơn 1700 đơn vị từ Hán Việt, trong đó, hơn 90% là những từ song tiết với hơn 4200 lượt xuất hiện. Về nghĩa, nhìn chung các từ Hán Việt trong sách giáo khoa Ngữ văn THCS không mấy xa lạ với học sinh, các từ này cũng đã được các tác giả sách giáo khoa giải nghĩa. Tuy nhiên, cách giải nghĩa này chủ yếu hướng đến đối tượng học sinh người Kinh. Đối với học sinh dân tộc thiểu số như học sinh dân tộc Mông và dân tộc Thái trên địa bàn của chúng tôi, việc giải nghĩa này hoàn toàn chưa thể giúp các em hiểu được trọn vẹn ý nghĩa của từ. Chính vì vậy, để học sinh dân tộc thiểu số sử dụng tốt các từ Hán Việt, giáo viên nên giảng giải cho học sinh nghĩa của các yếu tố Hán Việt. Từ việc hiểu nghĩa của một số yếu tố Hán Việt, học sinh hoàn toàn có thể nắm được nghĩa của các từ Hán Việt do những yếu tố đó tạo thành. Bên cạnh đó, sau khi giảng giải nghĩa của từng yếu tố Hán Việt, giáo viên có thể dạy cho học sinh nghĩa của từng từ và cách sử dụng các từ theo từng chủ đề, từng trường nghĩa, giúp học sinh học ít, hiểu kĩ, có kiến thức hệ thống về từ Hán Việt, tránh nhầm lẫn trong quá trình sử dụng từ Hán Việt.

Ngoài ra, để học sinh không kết hợp sai từ, giáo viên cũng nên giảng giải các quy tắc kết hợp từ trong tiếng Việt trong sự đối chiếu, so sánh với tiếng Mông, tiếng Thái, từ đó, giúp các em hiểu và kết hợp đúng các từ trong tiếng Việt. Tránh tình trạng sử dụng thói quen kết hợp từ trong tiếng mẹ đẻ để áp dụng vào tiếng Việt.

Về lỗi ngữ pháp, đây cũng là loại lỗi tương đối phổ biến trong các bài viết của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ. Như chúng tôi đã phân tích ở chương 2, lỗi ngữ pháp của các em chia thành nhiều dạng, trong đó có 5 dạng chủ yếu là lỗi về trật tự các thành phần câu, lỗi logic, lỗi sai trong quá trình kết hợp các đơn vị ngôn ngữ để cấu tạo câu, lỗi không tách câu, lỗi tách câu, chấm câu tùy tiện. Để khắc phục những dạng lỗi này, theo chúng tôi, cần tăng cường dạy học các quy tắc cấu tạo từ, cấu tạo câu trong tiếng Việt cho học sinh người Thái và học sinh người Mông thông qua các bài tập cụ thể, từ dễ đến khó. Ban đầu có thể là các bài tập điền từ vào đoạn văn, bài tập luyện viết câu đơn, câu ghép. Sau đó là các bài tập viết đoạn văn, viết bài văn về những nội dung, chủ đề được đưa vào giảng dạy trong chương trình sách giáo khoa Ngữ văn THCS. Ngoài ra, giáo viên cũng nên lưu ý cho học sinh các phép liên kết, các phương tiện liên kết câu, cách sử dụng dấu câu để giúp các em liên kết các câu trong văn bản thành một chỉnh thể thống nhất, tránh rời rạc, tùy tiện. Bên cạnh đó, trong quá trình khảo sát lỗi ngữ pháp của học sinh người Thái và người Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, chúng tôi thấy, giáo viên vẫn chưa chú trọng vào phần chữa bài mà mới chỉ chú ý vào phần chấm bài. Các lỗi cụ thể của học sinh, đặc biệt là lỗi ngữ pháp mới chỉ được giáo viên gạch chân một cách sơ lược và gần như rất ít giáo viên đưa ra cách chữa cụ thể cho học sinh. Chính điều đó đã ảnh hưởng không nhỏ đến quá trình học ngữ pháp của học sinh, khiến các em không tự nhận thức được lỗi của mình, không biết cách sửa chữa. Do vậy, chúng tôi thấy, để khắc phục lỗi ngữ pháp, ngoài việc chấm bài, giáo viên nên dành thời gian để chỉ ra lỗi của học sinh, đưa ra cách chữa. Sau mỗi lần trả bài, học sinh sẽ tự mình thấy được từng lỗi sai, từ đó, rút kinh nghiệm để khắc phục. Có như vậy, kết quả học tập tiếng Việt nói chung và kết quả viết tiếng Việt của các em nói riêng mới có thể nâng cao.

### 3.3. Tiểu kết chương 3

Trong chương 3, chúng tôi đã tiến hành phân tích và chỉ ra các nguyên nhân gây lỗi và đề xuất một số giải pháp chữa lỗi viết tiếng Việt cho học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ. Qua đó, chúng tôi rút ra một số kết luận sau:

Thứ nhất, về nguyên nhân gây lỗi, lỗi viết tiếng Việt của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở huyện Vân Hồ vừa xuất phát từ nguyên nhân chủ quan, vừa xuất phát từ nguyên nhân khách quan.

Nhìn một cách khách quan, lỗi viết tiếng Việt của học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông xuất hiện khi các em chuyển di một số thói quen ngôn ngữ của tiếng mẹ đẻ vào quá trình học tiếng Việt. Sự chuyển di này đã tạo ra một số thói quen ngôn ngữ không đúng với tiếng Việt như thói quen biên âm, thói quen loại bỏ âm đệm, thói quen sắp xếp từ theo trật tự của tiếng mẹ đẻ. Đây là nguyên nhân đầu tiên gây lỗi trong quá trình học sinh viết tiếng Việt.

Bên cạnh đó, do sự phức tạp của chữ viết, chính tả tiếng Việt, sự phong phú, đa dạng của hệ thống vốn từ tiếng Việt nên học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông rất khó khăn trong quá trình tiếp nhận kiến thức về tiếng Việt. Các lỗi mà các em mắc phải ngoài lí do từ sự chuyển di, giao thoa ngôn ngữ thì còn xuất phát từ chính bản thân tiếng Việt, từ ngữ đích. Đó là hiện tượng nhầm lẫn các chữ viết *c/k/q*, *g/gh*, *ng/ngh*, *s/x*, *l/n*, *iê/yê*, *ia/ya*,... hay hiện tượng hiểu sai nghĩa của từ, dùng từ sai phong cách, sắp xếp lộn xộn các đơn vị ngôn ngữ trong câu,...

Ngoài hai lí do trên, một lí do khách quan khác cũng ảnh hưởng không nhỏ đến chất lượng bài viết của các em là sự tác động của môi trường bên ngoài. Về cơ bản, học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông càng cư trú trên địa bàn đông dân cư, có điều kiện văn hóa, xã hội phát triển thì càng được tiếp xúc nhiều với tiếng Việt, khả năng sử dụng tiếng Việt càng tốt. Ngược lại, nếu

học sinh cư trú ở những địa bàn khó khăn, xa khu dân cư, thời gian sử dụng tiếng mẹ đẻ càng nhiều thì việc sử dụng tiếng Việt càng yếu.

Về nguyên nhân chủ quan, đối với người học, do tâm lí e ngại, rụt rè, mặc cảm, do điều kiện sống và điều kiện sinh hoạt còn nhiều thiếu thốn nên học sinh THCS người Thái và đặc biệt là học sinh THCS người Mông thường không mạnh dạn giao tiếp, ít sử dụng tiếng Việt. Đây là một rào cản lớn trong quá trình học tập tiếng Việt của các em. Về phía người dạy, nhiều giáo viên trên địa bàn là người dân tộc ở địa phương nên bản thân giáo viên cũng mắc lỗi trong quá trình sử dụng tiếng Việt; ngược lại, những giáo viên là người Kinh, thông thạo tiếng Việt lại không có nhiều hiểu biết về tiếng dân tộc, không nhận ra được sự giao thoa, tiếp xúc của tiếng dân tộc và tiếng Việt nên việc phân tích, nhận diện lỗi bị hạn chế. Các phương pháp dạy học chưa đổi mới, chưa được chú trọng khiến cho bài học trở nên tẻ nhạt, thiếu hấp dẫn, không thu hút được sự chú ý của học sinh. Phụ huynh ít quan tâm đến việc học tập của con, coi nhẹ việc học tiếng Việt. Đây chính là những nguyên nhân làm hạn chế kết quả học tập tiếng Việt của học sinh dân tộc Mông và dân tộc Thái ở Vân Hồ.

Thứ hai, về giải pháp, chúng tôi đã mạnh dạn kiến nghị một số giải pháp chung và giải pháp cụ thể. Về giải pháp chung, chúng tôi đề xuất tăng cường chuẩn hóa chất lượng của đội ngũ giáo viên, yêu cầu giáo viên phải có hiểu biết về chuyên môn, nghiệp vụ và hiểu biết về tiếng Việt cũng như tiếng dân tộc thiểu số để sử dụng trong quá trình giảng dạy. Đối với học sinh, cần tạo ra những môi trường giao tiếp tiếng Việt rộng rãi cả trong nhà trường cũng như trong gia đình và ngoài xã hội, nâng cao tính chủ động, tích cực và sáng tạo của các em trong quá trình học tập tiếng Việt. Cần xây dựng chương trình, sách giáo khoa riêng biệt dành cho học sinh dân tộc thiểu số. Cần áp dụng các quy tắc, các mẹo chính tả, mẹo giải nghĩa từ và sử dụng từ, sử dụng

câu để học sinh vận dụng vào quá trình học tiếng Việt, từ đó, nâng cao khả năng sử dụng và khả năng viết tiếng Việt của các em.



## KẾT LUẬN

Qua tìm hiểu lỗi viết tiếng Việt của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, tỉnh Sơn La, chúng tôi rút ra một số kết luận sau:

1. Nghiên cứu lỗi ngôn ngữ xuất hiện từ những năm 30 của thế kỉ XX. Trải qua nhiều giai đoạn phát triển với những khuynh hướng khác nhau, lỗi ngôn ngữ được các nhà ngôn ngữ học nhìn nhận một cách khác nhau, quan điểm về lỗi vì thế cũng có sự khác biệt nhất định. Tuy nhiên, nhìn một cách chung nhất, lỗi ngôn ngữ được các nhà ngôn ngữ học nhìn nhận như một sự sai lệch về âm vị hoặc về quy tắc cấu trúc, một dạng thức sử dụng hoặc diễn đạt không đúng của người học trong một tình huống cụ thể. Từ việc phân tích những lỗi sai của người học, có thể tìm ra nguyên nhân gây lỗi, qua đó, đề xuất những phương pháp phù hợp hơn để sửa lỗi, giúp người học hoàn thiện hơn về khả năng sử dụng ngôn ngữ đích của mình.

2. Là một địa bàn có nhiều dân tộc thiểu số cùng sinh sống nên trong những năm gần đây, UBND huyện và phòng Giáo dục huyện Vân Hồ đã tích cực chỉ đạo các đơn vị trường học đẩy mạnh việc nâng cao chất lượng giáo dục dân tộc, tăng cường dạy tiếng Việt cho học sinh dân tộc ở các trường mầm non, Tiểu học, Trung học cơ sở. Tuy nhiên, do nhiều nguyên nhân, hiện tượng học sinh mắc lỗi trong quá trình học tập và sử dụng tiếng Việt vẫn còn phổ biến. Trong đó, lỗi viết của các em thể hiện ở ba phương diện chủ yếu là lỗi chính tả, lỗi dùng từ và lỗi ngữ pháp.

3. Để phân tích một cách cụ thể lỗi viết tiếng Việt của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông trên địa bàn huyện Vân Hồ, chúng tôi đã tiến hành khảo sát 1520 bài kiểm tra của học sinh ở các trường THCS trên địa bàn toàn huyện ở ba phương diện lỗi chính tả, lỗi dùng từ và lỗi ngữ pháp. Kết quả cụ thể như sau:

3.1. Về lỗi chính tả, trung bình, một bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Mông có khoảng từ 15 đến 16 lỗi chính tả; một bài kiểm tra của học sinh THCS dân tộc Thái có khoảng 5 lỗi chính tả. Tỷ lệ mắc lỗi chính tả của học sinh hai dân tộc này đều tập trung vào các bài viết của học sinh đầu cấp (lớp 6, lớp 7) và giảm dần từ đầu cấp đến cuối cấp.

3.2. Về lỗi dùng từ, so với lỗi chính tả, lỗi dùng từ có số lượt xuất hiện ít hơn trong các bài viết của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông. Lỗi dùng từ của học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông có thể chia thành 5 loại chính: *lỗi viết sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa, lỗi chưa hiểu đúng ý nghĩa của từ dẫn đến viết sai, lỗi dùng từ sai phong cách, lỗi lặp từ, thừa từ và lỗi sai kết hợp từ*. Trong năm kiểu lỗi này, lỗi viết sai vô âm thanh dẫn đến sai nghĩa và lỗi chưa hiểu đúng ý nghĩa của từ dẫn đến dùng sai từ chiếm số lượng và tỉ lệ lớn hơn cả.

3.3. Về lỗi ngữ pháp, qua khảo sát và thống kê, chúng tôi thấy học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông ở Vân Hồ thường mắc phải 5 kiểu lỗi ngữ pháp: *lỗi về trật tự các thành tố trong kết cấu cú pháp, lỗi logic, lỗi sai trong quá trình kết hợp các đơn vị ngôn ngữ để cấu tạo câu, lỗi không tách câu và lỗi chắm câu, tách câu tùy tiện*. So với các bài viết của học sinh dân tộc Thái, các bài viết của học sinh dân tộc Mông có số lượng lỗi ngữ pháp cao hơn.

4. Xét về nguyên nhân gây lỗi, qua khảo sát, chúng tôi thấy, lỗi viết tiếng Việt của học sinh THCS dân tộc Thái và dân tộc Mông đều có cơ sở từ những nguyên nhân chủ quan và khách quan, cụ thể là nguyên nhân từ phía người dạy và người học, nguyên nhân từ phía gia đình, nhà trường, từ sự tiếp xúc giao lưu giữa học sinh người Thái và người Mông với người Kinh, từ chương trình sách giáo khoa hiện hành, từ sự phức tạp của chữ viết, sự phong phú của hệ thống vốn từ tiếng Việt,....

6. Về giải pháp, chúng tôi đã mạnh dạn kiến nghị một số giải pháp chung và giải pháp cụ thể. Về giải pháp chung, chúng tôi đề xuất tăng cường chuẩn hóa chất lượng của đội ngũ giáo viên, yêu cầu giáo viên phải có hiểu biết về chuyên môn, nghiệp vụ và hiểu biết về tiếng Việt cũng như tiếng dân tộc thiểu số để sử dụng trong quá trình giảng dạy. Đối với học sinh, cần tạo ra những môi trường giao tiếp tiếng Việt rộng rãi cả trong nhà trường cũng như trong gia đình và ngoài xã hội, nâng cao tính chủ động, tích cực và sáng tạo của các em trong quá trình học tập tiếng Việt. Cần xây dựng chương trình, sách giáo khoa riêng biệt dành cho học sinh dân tộc thiểu số. Cần áp dụng các quy tắc, các mẹo chính tả, mẹo giải nghĩa từ và sử dụng từ, sử dụng câu để học sinh vận dụng vào quá trình học tiếng Việt, từ đó, nâng cao khả năng sử dụng và khả năng viết tiếng Việt của các em.

7. Nghiên cứu lỗi viết tiếng Việt của học sinh người dân tộc thiểu số nói chung, học sinh dân tộc Thái và dân tộc Mông nói riêng là vấn đề có ý nghĩa quan trọng vừa góp phần thực hiện các chính sách ngôn ngữ đối với vùng dân tộc thiểu số của Đảng và Nhà nước ta vừa nâng cao hiệu quả của việc dạy học tiếng Việt cho đồng bào dân tộc thiểu số. Vì vậy, chúng tôi mong muốn, đề tài sẽ được tiếp tục triển khai và nghiên cứu ở phạm vi rộng hơn.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê A (chủ biên), Nguyễn Quang Ninh, Bùi Minh Toán (1999), *Phương pháp dạy học tiếng Việt*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. Diệp Quang Ban (chủ biên), Hồng Dân (2000), *Ngữ pháp tiếng Việt*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
3. Lương Bền (1973), “Về các lỗi phát âm tiếng Việt của học sinh người Tày”, *Ngôn ngữ* (4), tr. 34- 36.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2004), *Chính sách, chiến lược sử dụng và dạy – học tiếng dân tộc, tiếng Việt cho các dân tộc thiểu số, Kỉ yếu Hội thảo quốc gia*, Hà Nội.
5. Hoàng Trọng Canh (1996), “Chữ Quốc ngữ với vấn đề rèn luyện chính tả ở trường phổ thông hiện nay”, trong “*Ngữ học trẻ 1996*, tr. 27-29”.
6. Hoàng Trọng Canh (2014), “Hiện trạng dạy lỗi chính tả ở Tiểu học và một số đề nghị về nội dung dạy học chính tả”, *Những vấn đề chính tả tiếng Việt hiện nay*, Nxb Văn hóa – Văn nghệ, TP HCM (Huỳnh Thị Hồng Hạnh, Nguyễn Hữu Chương chủ biên) (tr. 200 – 212).
7. Đỗ Hữu Châu (1987), *Từ vựng - ngữ nghĩa tiếng Việt*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
8. Đỗ Hữu Châu, Bùi Minh Toán (2003), *Đại cương ngôn ngữ học, tập I*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
9. Đỗ Hữu Châu, Bùi Minh Toán (1993), *Đại cương ngôn ngữ học Tập II*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
10. 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, Hà Nội.
11. Hứa Thị Chính, *Lỗi sử dụng một số hành vi ngôn ngữ của học viên Lào học tiếng Việt*, Luận văn Thạc sĩ Ngữ văn, ĐHQG Hà Nội – ĐHKHXH & NV, Hà Nội.

12. Hoàng Cao Cương (1986), “Suy nghĩ thêm về thanh điệu tiếng Việt”, *Ngôn ngữ*, (3), tr. 19-38.
13. Trần Trí Dõi, “Chính sách ngôn ngữ dân tộc thiểu số ở Việt Nam và giá trị của nó trong việc phát triển bền vững vùng lãnh thổ”, *Kỷ yếu Hội thảo quốc tế “Đóng góp của khoa học xã hội nhân văn trong việc phát triển kinh tế xã hội”*, Hà Nội.
14. Trần Trí Dõi (1999), *Nghiên cứu ngôn ngữ các dân tộc thiểu số ở Việt Nam*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
15. Lương Kim Dung (2003), *Giao thoa ngôn ngữ và việc dạy học từ tiếng Việt cho học sinh người dân tộc Tày*, Luận văn Thạc sĩ Lí luận và phương pháp giảng dạy tiếng Việt, Trường ĐHSP Thái Nguyên.
16. Hoàng Văn Hành, Hoàng Phê, Đào Thản (1998), *Sổ tay dùng từ tiếng Việt*, Nxb KHXH, Hà Nội.
17. Tạ Đức Hiền (2003), *108 bài tập tiếng Việt*, Nxb Hải Phòng.
18. Lê Trung Hoa (2002), *Các lỗi chính tả, từ vựng, ngữ pháp và cách khắc phục*, Nxb KHXH, Hà Nội.
19. Lê Thị Nguyệt Hoa, *Khảo sát lỗi văn bản của học sinh THCS ở Hà Tĩnh*, Luận văn Thạc sĩ Ngữ văn, Đại học Vinh, 2009.
20. Trần Thị Kim Hoa (2010), *Khảo sát lỗi chính tả và dùng từ tiếng Việt của học sinh Tày, Nùng trường Phổ thông Vùng cao Việt Bắc*, Đại học Sư phạm Thái Nguyên, Thái Nguyên.
21. Cao Xuân Hạo, Trần Thị Tuyết Mai (1986), *Sổ tay sửa lỗi hành văn Tập I*, Nxb Trẻ, Tp. HCM.
22. Nguyễn Văn Khang (1999), *Ngôn ngữ học xã hội- Những vấn đề cơ bản*, Nxb KHXH, Hà Nội..
23. Hồ Lê, Trần Thị Ngọc Lang, Tô Đình Nghĩa (2002), *Lỗi từ vựng và cách khắc phục*, Nxb KHXH, Hà Nội.

24. Lưu Văn Lăng (1982), “Vấn đề dạy tiếng Việt cho học sinh các dân tộc thiểu số, Báo cáo khoa học, kỷ yếu hội nghị khoa học về vấn đề dạy tiếng Việt cho học sinh các dân tộc thiểu số”, Bộ Giáo dục, Hà Nội.
25. Hoàng Văn Ma (2002), *Ngôn ngữ dân tộc thiểu số Việt Nam: Một số vấn đề về quan hệ cội nguồn và loại hình học*, Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.
26. Nguyễn Thiện Nam (2001), *Khảo sát lỗi ngữ pháp tiếng Việt của người nước ngoài và những vấn đề liên quan*, Luận văn Tiến sĩ Ngữ văn, Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
27. Hà Quang Năng (Chủ biên), (2007), *Từ điển lỗi dùng từ*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
28. Hà Quang Năng (2003), “Tình hình sử dụng ngôn ngữ trong trường tiểu học ở vùng dân tộc thiểu số”, *Ngữ học trẻ diễn đàn học tập và nghiên cứu*, tr 295- 302.
29. Hà Quang Năng (1997), *Vấn đề học tiếng Việt và dạy tiếng Việt cho học sinh dân tộc ở bậc tiểu học*, Báo cáo khoa học, Hội thảo khoa học “Nghiên cứu so sánh đối chiếu các ngôn ngữ”, Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Hà Nội, tr 69-70.
30. Nhiều tác giả (2002), *Nghiên cứu ngôn ngữ các dân tộc thiểu số ở Việt Nam từ những năm 90*, Trung tâm KHXHNV Quốc gia, Viện Thông tin Khoa học xã hội, Hà Nội.
31. Phan Ngọc (2000), *Mẹo giải nghĩa từ Hán Việt và chữa lỗi chính tả*, Nxb Thanh niên.
32. Hoàng Thảo Nguyên (2000), *Phương pháp khắc phục lỗi chính tả cho học sinh tiểu học Thừa Thiên - Huế*, Luận án Tiến sĩ Giáo dục, Trường Đại học sư phạm Hà Nội, Hà Nội.
33. Hoàng Phê (chủ biên), (2008), *Từ điển tiếng Việt*, Nxb Đà Nẵng, Đà Nẵng.

34. F. D. Saussure (1974), *Giáo trình ngôn ngữ học đại cương*, Nxb KHXH, Hà Nội.
35. Lê Thanh (1997), “Lỗi chính tả và cách dùng từ của học sinh trung học cơ sở, thực trạng, nguyên nhân và giải pháp”, *Tiếng Việt và Ngôn ngữ các dân tộc thiểu số ở Việt Nam*, tr. 54-63.
36. 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 văn Tiến sĩ Ngữ văn, Viện Ngôn ngữ học, Hà Nội.
37. Lý Toàn Thắng (2001), “Ngôn ngữ với sự nghiệp nâng cao dân trí của đồng bào các dân tộc thiểu số trong thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước”, *Cảnh huống và chính sách ngôn ngữ ở Việt Nam*, Nxb KHXH, Hà Nội, tr 357-370.
38. Trần Thị Thìn (1999), “Vấn đề dạy học tiếng Việt đối với học sinh các dân tộc ít người (dưới góc độ ngữ âm học)”, *Ngôn ngữ*,(9), tr 69-73.
39. Phan Thiệu (2001), *Rèn luyện ngôn ngữ Tập I*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
40. Phan Thiệu (1998), *Rèn luyện ngôn ngữ Tập II*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
41. Tạ Văn Thông(2003), “Ngôn ngữ trong giáo dục ở vùng đồng bào các dân tộc thiểu số ở Việt Nam”, *Ngôn ngữ và đời sống*, (10), tr. 30-33.
42. Đoàn Thiện Thuật (1999), *Ngữ âm tiếng Việt*, Nxb ĐHQG Hà Nội.
43. Hoàng Tiến (2003), *Chữ Quốc ngữ*, Nxb Thanh Niên.
44. Nguyễn Như Ý (chủ biên) (2003), *Từ điển giải thích thuật ngữ ngôn ngữ học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

