



VNU Journal of Foreign Studies

Journal homepage: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>

TEACHING THE INFLECTION OF ADJECTIVES IN GERMAN AT THE UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES, VIETNAM NATIONAL UNIVERSITY, HANOI

Le Thi Bich Thuy*, Tran Thi Thu Ha, Nguyen Ha Linh

*Faculty of German Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Received 29 July 2024

Revised 08 September 2024; Accepted 23 April 2025

Abstract: The inflection of German adjectives, with its numerous rules and exceptions, poses a significant challenge for many Vietnamese learners of German, including students at the Faculty of German Language and Culture, University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi (ULIS - VNU). Based on this reality, this study aims to explore the factors related to teaching the inflection of adjectives in German at ULIS - VNU, specifically focusing on textbooks, teaching methods, and approaches of instructors. Through criteria-based analysis of textbooks, particularly focusing on grammar and exercises, we found that the textbook series *Netzwerk neu* had several strengths. After observing, filming, analyzing, and evaluating seven practical language lessons in the first and second years, the research team obtained the following results: The lecturers involved in this study adhered quite strictly to the steps in teaching grammar, facilitating a learning environment that encouraged students to explore, actively participate, and take initiative during lessons. However, the allocation of time for activities and the types of exercises still occasionally lacked appropriateness. These research findings help German language lecturers recognize the strengths and weaknesses of the textbooks *Netzwerk neu* (related to the inflection of adjectives) and thereby adopt suitable approaches and apply effective teaching methods for this grammatical phenomenon, helping learners encounter fewer difficulties in usage.

Keywords: adjective inflection, grammar teaching, textbooks, types of exercises, German

* Corresponding author.

Email address: lethibichthuy78@gmail.com

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5243>

GIẢNG DẠY SỰ BIẾN CÁCH CỦA TÍNH TỪ TRONG TIẾNG ĐỨC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Lê Thị Bích Thủy, Trần Thị Thu Hà, Nguyễn Hà Linh

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 29 tháng 7 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 08 tháng 9 năm 2024; Chấp nhận đăng ngày 23 tháng 4 năm 2025

Tóm tắt: Sự biến cách của tính từ tiếng Đức với nhiều quy tắc, nhiều ngoại lệ là một rào cản lớn đối với nhiều người Việt Nam học tiếng Đức, trong đó có người học tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức (Khoa Đức), Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN). Xuất phát từ thực tế trên, nghiên cứu này[°] muốn tìm hiểu các yếu tố liên quan tới việc giảng dạy sự biến cách của tính từ trong tiếng Đức tại ĐHNN, cụ thể là giáo trình và phương pháp giảng dạy/cách tiếp cận của giảng viên. Dựa trên các tiêu chí phân tích giáo trình, trong đó tập trung vào phân tích ngữ pháp và bài tập, chúng tôi nhận thấy bộ giáo trình *Netzwerk neu* có khá nhiều điểm mạnh. Sau khi quan sát, quay phim, phân tích và đánh giá bảy buổi học ở năm thứ nhất và năm thứ hai, kết quả cho thấy: Các giảng viên đã tuân thủ khá chặt chẽ các bước trong giảng dạy ngữ pháp, tạo điều kiện cho người học khám phá, tích cực và chủ động trong giờ học. Tuy vậy, việc phân bổ thời gian cho các hoạt động cũng như các dạng bài tập vẫn có những điểm chưa hợp lý. Những kết quả nghiên cứu trên đây góp phần giúp các giảng viên dạy tiếng Đức thấy được ưu và nhược điểm của bộ giáo trình *Netzwerk neu* (liên quan tới sự biến cách của tính từ) để từ đó, có cách tiếp cận phù hợp cũng như áp dụng phương pháp giảng dạy hiệu quả hiện tượng ngữ pháp này, giúp người học bớt gặp khó khăn khi sử dụng.

Từ khóa: biến cách của tính từ, giảng dạy ngữ pháp, giáo trình, loại hình bài tập, tiếng Đức

1. Đặt vấn đề

Đối với nhiều người học tiếng Đức, hiện tượng biến cách của tính từ trong tiếng Đức luôn là một thách thức. Điều đó đã được chứng minh qua các nghiên cứu của Diehl (1991), Forgács (2005), Muster (2005), Malia (2013), Keadmaneeagul và Attaviriyapap (2016), Lê (2021, 2024). Ngoài những nghiên cứu được nêu ở trên đề cập tới lỗi/khó khăn của người học tiếng Đức về vấn đề biến cách tính từ, có thể kể tới một số nghiên cứu khác liên quan tới phạm trù ngữ pháp này như: việc thụ đắc ngôn ngữ (Ricci Garotti, 2022) hay một số suy nghĩ về việc truyền đạt các hình thái biến cách của tính từ trong giờ học tiếng Đức (Gobber, 2022). Mặc dù vậy, theo tài liệu tham khảo của chúng tôi, hiện vẫn chưa có đề tài nghiên cứu nào tập trung vào việc giảng dạy hiện tượng ngữ pháp trên cho người Việt học tiếng Đức. Đây là lý do khiến chúng tôi muốn tìm hiểu nội dung trên, cụ thể là muốn trả lời ba câu hỏi sau: 1) Sự biến cách của tính từ được thể hiện như thế nào trong các giáo trình dạy tiếng Đức hiện đang được sử dụng tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức (xin gọi tắt là Khoa Đức)? 2) Các dạng bài tập nào liên quan tới chủ đề ngữ pháp trên xuất hiện trong các giáo trình chính được sử dụng tại Khoa Đức và tính hệ thống, kết nối của các bài tập đó ra sao?; 3) Phương pháp giảng dạy/cách tiếp

[°] Nghiên cứu này được hoàn thành với sự hỗ trợ của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội trong đề tài mã số N.23.06

cận đối với giáo trình và hiện tượng ngữ pháp trên của giảng viên như thế nào?

Nghiên cứu này đặt ra các nhiệm vụ sau đây: 1) Trình bày tổng quan về phương pháp giảng dạy ngữ pháp, về lý thuyết phân tích giáo trình cũng như các loại hình bài tập; 2) Phân tích giáo trình *Netzwerk neu*, cụ thể là xem xét sự thể hiện hiện tượng ngữ pháp trên cũng như các loại bài tập liên quan tới biến cách tính từ trong giáo trình; 3) Tìm hiểu phương pháp giảng dạy/cách tiếp cận đối với giáo trình và hiện tượng ngữ pháp trên của giảng viên Khoa Đức.

Bài viết bắt đầu với cơ sở lý thuyết, tiếp theo là phương pháp nghiên cứu. Phần kết quả nghiên cứu với hai nội dung là phân tích giáo trình và phân tích, đánh giá phương pháp giảng dạy của giảng viên là nội dung tiếp nối sau đó và cuối cùng là Kết luận.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Truyền đạt ngữ pháp

Dưới góc nhìn của các nhà ngôn ngữ học, ngữ pháp được xem là khái niệm tổng quát (Oberbegriff) cho các nguyên tắc, chuẩn mực, quy ước của một ngôn ngữ (Gehring, 2018, tr. 87). Các tác giả như Schmidt (1990, tr. 54, dẫn theo Koeppel, 2016, tr. 183) phân biệt hai loại ngữ pháp, đó là: *Ngữ pháp khoa học* (wissenschaftliche Grammatik) và *Ngữ pháp giáo học pháp/sư phạm* (didaktische/pädagogische Grammatik). Trong khi loại ngữ pháp đầu tiên rất chú trọng việc trình bày tất cả các hiện tượng ngữ pháp (đặc biệt là các trường hợp ngoại lệ), tới sự trừu tượng hóa trong miêu tả và thể hiện, thì loại ngữ pháp thứ hai lại thiên về việc chọn lựa hiện tượng ngữ pháp để dạy, việc trình bày cụ thể, chi tiết để người học dễ hiểu và đặc biệt chú ý tới tâm lý người học, theo đó, các nguyên tắc ngữ pháp phải dễ hiểu, dễ nhớ và có thể áp dụng được. Trong một nghiên cứu về vai trò của ngôn ngữ học trong đào tạo giáo viên dạy tiếng Đức như một ngoại ngữ, Thurmair (2001, tr. 50-57) cũng bàn thảo rất sâu về phạm trù *ngữ pháp sư phạm*. Bà nêu những đặc điểm, tính chất mà loại hình ngữ pháp này cần có để đáp ứng tối ưu cho mục đích giảng dạy ngôn ngữ như sau: rõ ràng và đơn giản, có sự tương phản¹, phù hợp về ngôn ngữ², hấp dẫn về nội dung, lồng ghép vào trong các loại hình văn bản, trình bày và miêu tả cụ thể, có tính trực quan.

Đối với việc trình bày, thể hiện ngữ pháp sao cho phù hợp với người học cũng đã có một số vấn đề được đặt ra, ví dụ: thuật ngữ, hình thức thể hiện, tính trực quan, v.v. (Rösler, 2012, tr. 180-183). Việc đưa thuật ngữ nào vào giảng dạy và số lượng như thế nào phụ thuộc rất nhiều vào người học. Một điều cũng cần lưu ý là các thuật ngữ đó phải dễ hiểu và mang tính khích lệ người học (Rösler, 2012, tr. 180-183). Để giúp người học tiếp cận với các hiện tượng ngữ pháp một cách dễ dàng hơn, nhiều nhà nghiên cứu về phương pháp giảng dạy ngữ pháp đã đưa ra các cách thể hiện trực quan khác nhau, ví dụ: dùng hành động, ký hiệu, tranh ảnh, đồ vật, màu sắc hoặc bài hát, v.v. (Rösler, 2012, tr. 180-183; Brinitzer và cộng sự, 2016, tr. 73)³.

Khi nói tới việc dạy và học ngữ pháp, không thể không nói tới phương pháp truyền đạt. Phương pháp diễn giải (deduktiv) và phương pháp quy nạp (induktiv) đã được Gehring (2018, tr. 88-89) miêu tả khá kỹ trong nghiên cứu của mình. Đối với phương pháp diễn giải, trước tiên, người học sẽ được giới thiệu các quy tắc (kèm theo ví dụ), sau đó, họ có thời gian để luyện tập và sử dụng chúng. Tuy nhiên, phương pháp này bị chỉ trích là không chú ý tới việc thụ đắc năng lực giao tiếp, khiến cho người học không thấy hứng thú, hào hứng trong học tập. Ở phương

¹ Tương phản với ngôn ngữ khác, với hiện tượng ngữ pháp khác đơn giản hơn và đã học từ trước

² Phù hợp với thực tế sử dụng, chú ý tới biến thể ngôn ngữ và ngữ vực, ví dụ: các đặc điểm của ngôn ngữ nói

³ Có thể xem thêm các ví dụ cụ thể trong Koeppel (2016, tr. 202-213) và Funk/Koenig (2013, tr. 73-93).

pháp thứ hai, người học tự phát hiện ra quy tắc thông qua các ví dụ; như vậy, họ có cơ hội tự hình thành giả thuyết và kiểm chứng chúng trong quá trình học tập, và điều đó giúp họ có thêm động lực học tập.

Giống như việc dạy các kỹ năng ngôn ngữ hay dạy từ vựng, người dạy phải chú ý tới các bước sau đây khi dạy một hiện tượng ngữ pháp: dẫn nhập, luyện tập và sử dụng/vận dụng (Brinitzer và cộng sự, 2016, tr. 74-81). Nếu dạy cho đối tượng ở trình độ sơ cấp, ở bước dẫn nhập, giảng viên có thể dạy một hiện tượng ngữ pháp theo từng bước nhỏ. Việc dẫn nhập ngữ pháp được xem là có ý nghĩa nếu diễn ra mà không phụ thuộc vào giáo trình, gắn với yếu tố quen thuộc, có tính tương tác, đa giác quan, khơi gợi ở người học khả năng tự đặt ra giả thuyết, giúp họ tự tìm ra quy tắc. Ở giai đoạn luyện tập, giảng viên cần chú ý tới việc đưa hiện tượng ngữ pháp vào ngữ cảnh cụ thể, thực hành luyện tập. Tuy nhiên, không phải cứ luyện tập nhiều là người học có thể sử dụng được ngữ pháp thành thạo để sản sinh ngôn ngữ. Vì thế, việc người học có thể vận dụng ngữ pháp ngay từ lúc mới bắt đầu học ngoại ngữ để nói, để viết là một việc rất quan trọng. Ngoài ra, không thể không chú ý tới hiện tượng đồng tâm trong quá trình học tập, bao gồm cả tiến trình dạy ngữ pháp, ví dụ cần chú ý tới tính thông dụng, tới độ phức tạp của các hiện tượng ngữ pháp.

Khác với Brinitzer và cộng sự (2016), Gehring (2018, tr. 92) không miêu tả từng hình thức bài tập với những ví dụ cụ thể cho từng giai đoạn giảng dạy ngữ pháp, mà giới thiệu một mô hình cấu trúc với những hướng dẫn khá chi tiết các bước tiến hành (bảy bước) cũng như kế hoạch triển khai tương ứng trong một giờ dạy ngữ pháp. Mô hình này có thể tóm lược như sau:

- + Bước 1: Chuẩn bị (ôn tập, khơi gợi kiến thức nền)
- + Bước 2: Dẫn nhập/Ngữ cảnh hóa (cung cấp tình huống, ngữ cảnh)
- + Bước 3: Trình bày quy tắc mới (kết nối vào một câu chuyện hoặc một chuỗi hành động; thường xuyên nêu quy tắc mới; việc thể hiện quy tắc được hỗ trợ bằng hình ảnh, nét mặt, cử chỉ, v.v.)
- + Bước 4: Đảm bảo người học hiểu bài (trình bày bảng/plakat kèm ví dụ, nhấn mạnh ngữ pháp)
- + Bước 5: Luyện tập (làm các bài tập được điều tiết nhiều, tiếp tục dẫn dắt tình huống/câu chuyện)
- + Bước 6: Ôn tập/Đảm bảo người học làm chủ kiến thức (kiểm tra xem người học có hiểu bài không)
- + Bước 7: Vận dụng hiện tượng ngữ pháp mới (làm bài tập như đóng vai, hội thoại, viết, v.v., trong đó sử dụng cả hiện tượng ngữ pháp mới và cũ)

Tuy nhiên, theo chúng tôi, bước 3 và 4 có thể kết hợp với nhau. Khi trình bày quy tắc mới, giảng viên có thể kết hợp cả việc sử dụng lời nói và hình ảnh/chữ viết để người học tiếp cận qua nhiều kênh khác nhau. Tương tự như vậy, bước 5 và 6 có thể kết hợp với nhau. Trong bước này, người học sẽ làm bài tập và qua đó, giảng viên có thể biết được họ hiểu bài hay không. Trong đề tài này, khi phân tích giờ học của giảng viên Khoa Đức, chúng tôi chủ yếu sẽ dựa vào các bước tiến hành được nêu ở trên của Gehring (2018).

2.2. Phân tích giáo trình

Cho tới nay, phân tích giáo trình dạy ngoại ngữ không phải là điều mới mẻ. Vấn đề này đã được nghiên cứu từ những năm 70 của thế kỷ trước (Maijala, 2007, tr. 544). Trong lĩnh vực Tiếng Đức như một ngoại ngữ, Engel và các cộng sự (1977 và 1979) đã xây dựng bộ tiêu chí đánh giá giáo trình và dựa vào đó để phân tích, đánh giá một số giáo trình dạy tiếng Đức như một

ngoại ngữ một cách hệ thống. Tuy nhiên, việc thẩm định giáo trình của các tác giả trên cũng nhận được khá nhiều tranh cãi trong giới khoa học. Năm 1985, Krumm (1985) đã đưa ra một danh mục các tiêu chí gắn liền với thực tiễn và theo đó, có thể sử dụng trong giờ học. Danh mục cũng như tiêu chí đánh giá giáo trình cũng được nhiều tác giả giới thiệu trong một cuốn chuyên khảo về phân tích và đánh giá giáo trình giảng dạy ngoại ngữ của Kast và Neuner (1994).

Trong cuốn sách dẫn luận về phương pháp giảng dạy tiếng Đức như một ngoại ngữ, Rösle (2012, tr. 43-44, 183-186) nhận định rằng: Một giáo trình muốn được giáo viên tích cực đón nhận thì phải có các loại hình bài tập đặc sắc, các loại hình văn bản cũng như bài tập phong phú, đa dạng và các cấu phần của giáo trình phải liên quan chặt chẽ với nhau. Nói tới giáo trình cũng không thể không nhắc tới tiến trình sắp xếp các hiện tượng ngữ pháp (cụ thể là các hiện tượng đó được giảng dạy khi nào, như thế nào và mức độ ra sao), tiến trình sắp xếp các hành vi ngôn ngữ, v.v. trong đó. Khi sắp xếp các hiện tượng ngữ pháp, tác giả viết sách có thể cân nhắc tới các yếu tố như: hệ thống ngôn ngữ (đơn giản xuất hiện trước, phức tạp xuất hiện sau), mức độ quan trọng trong giao tiếp và sự tương quan của hiện tượng ngôn ngữ ở tiếng Đức với các ngôn ngữ khác mà người học đã thụ đắc trước đó. Rösler (2012, tr. 43-44; 184) cũng đề cập tới khái niệm tiến trình “dốc” và tiến trình “phẳng”. Một giáo trình được coi là có tiến trình “dốc” nếu như trong một khoảng thời gian nhất định có rất nhiều kiến thức được đưa vào giảng dạy. Ngược lại, nếu lượng kiến thức mới được sắp xếp với mật độ vừa phải và người học có nhiều thời gian hơn để tiếp thu kiến thức đó, để được luyện tập nhiều hơn thì giáo trình đó có tiến trình “phẳng”. Tùy theo người học mà giáo viên nên cân nhắc loại giáo trình nào cho phù hợp.

Trong một bài báo, Maijala (2007, tr. 543-557) đã đưa ra các giả thuyết về tiềm năng và những giới hạn của giáo trình trong giờ học tiếng Đức. Liên quan tới khía cạnh ngữ pháp, tác giả cho rằng cách tiếp cận về ngữ pháp phải rõ ràng, theo một cấu trúc nhất định và cần có thêm bài tập nói cho các hiện tượng ngữ pháp. Ngoài ra, tác giả cũng nhấn mạnh vai trò của các tài liệu bổ trợ như DVD, Internet, v.v.; hình thức và các hình minh họa xuất hiện trong giáo trình phải khơi gợi sự quan tâm, sự tò mò của người học; ngôn ngữ cũng như nội dung được sử dụng trong giáo trình cần phù hợp với đối tượng người học và gắn với cuộc sống; giáo trình cần có tính cập nhật.

Khi đề xuất đánh giá giáo trình theo 12 lĩnh vực, Funk (2004, tr. 46) cũng đề cập tới năm dấu hiệu đặc trưng thể hiện chất lượng và kèm theo đó là các dấu hiệu chỉ dẫn liên quan tới ngữ pháp. Năm dấu hiệu đặc trưng đó là: 1) Năng lực ngữ pháp luôn được luyện tập trong tương quan với năng lực hành vi ngôn ngữ; 2) Sự liên kết giữa hành vi ngôn ngữ/ý nghĩa và ngữ pháp khiến cho hệ thống ngữ pháp thường sẽ không được cung cấp theo khối mà được chia ra thành các phần nhỏ; 3) Chú ý tới các nghiên cứu về trình tự thụ đắc ngôn ngữ một cách tự nhiên; 4) Người học được hỗ trợ trong việc tìm ra các nguyên tắc ngữ pháp; 5) Ngữ pháp cũng là đối tượng của các bài tập mang tính tự động hóa⁴.

Dựa trên danh mục tiêu chí phân tích giáo trình về hiện tượng ngữ pháp của các tác giả như: Krumm (1994, tr. 103-104), Funk (1994, tr. 106-107), Funk (2004, tr. 46), Bernstein và García Llampallas (2015, tr. 109-110), những nhóm tiêu chí sau đây được lựa chọn trong bài viết này:

+ Tiến trình xuất hiện của các hiện tượng ngữ pháp liên quan tới biến cách của tính từ

⁴ Đây là loại hình bài tập mà người học nhắc lại nhiều lần các cấu trúc ngữ pháp đã học, ví dụ bài tập theo chuỗi (Kettenübung) https://www.telc.net/wir-sind-telc/aktuelles/?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=38&cHash=ff2b3c4423370f9be565a29f29acf3b7e (truy cập ngày 18/07/2023)

- + Cách trình bày/khái niệm
- + Cách tiếp cận ngữ pháp trong tương quan với Khung tham chiếu ngôn ngữ chung châu Âu (GER), với năng lực ngôn ngữ, v.v.
- + Bài tập

2.3. Các loại hình bài tập trong giảng dạy ngoại ngữ

Việc luyện tập hay nói cách khác là “bài tập”⁵ như quan điểm của Schwerdtfeger (1995, tr. 223) là một hoạt động của người học, cụ thể là học đi học lại những vấn đề, hiện tượng giống nhau, tương tự nhau để có thể lưu giữ chúng trong bộ nhớ của người học và tạo ra sản phẩm của riêng mình. Theo Storch (2009, tr. 200), việc luyện tập rất quan trọng bởi vì thông qua hoạt động này, người học có thể lưu giữ kiến thức trong trí nhớ dài hạn cũng như có thể vận dụng được kiến thức trong giao tiếp, biến kiến thức lý thuyết thành khả năng vận dụng. Dựa trên nghiên cứu của một số tác giả như Kieweg (2014) và Klippel (2010), Bär (2016, tr. 14) đã tổng kết như sau: Để có thể vận dụng kiến thức về lý thuyết đã học vào trong thực tế một cách thành thực thông qua các bài tập, cần đưa ra các dạng bài tập thật phong phú, kết hợp giữa bài tập giải quyết một nhiệm vụ với luyện tập và sử dụng ngôn ngữ một cách vô thức, ví dụ: qua các trò chơi, chia nhỏ kiến thức để luyện tập và ôn tập một cách đều đặn thay vì học dồn kiến thức, ưu tiên các dạng bài tập mang tính tương tác, giáo viên cung cấp thông tin phản hồi cho người học để họ có thể sửa lỗi sai, biết chiến thuật làm bài, v.v.

Trong một bài viết về các loại hình bài tập trong giờ học ngoại ngữ, Rauch (2007, tr. 3) chia bài tập thành các loại hình sau đây:

- + Các loại hình bài tập mang tính thụ động bao gồm: bài tập đúng/sai, bài tập đa lựa chọn
- + Các loại hình bài tập bán thụ động bao gồm: bài tập sắp xếp, điền từ vào chỗ trống
- + Switchboard: là sự kết hợp phức tạp giữa bài tập sắp xếp và văn bản điền từ vào chỗ trống
- + Bài tập mang tính chủ động bao gồm: bài tập theo chuỗi (Kettenübung), hội thoại ngắn, hội thoại, đóng vai, kể lại, tự kể chuyện, miêu tả, tự giới thiệu bản thân, thảo luận, viết thư, dịch, v.v.

Theo cách chia trên đây, có thể thấy Rauch tiếp cận vấn đề theo hướng người học chủ động, tức là tự tạo ra sản phẩm (dạng nói/viết), hoặc người học thụ động, tức là họ được cung cấp sẵn dữ liệu và xử lý trên dữ liệu cho sẵn, không cần tự tạo ra sản phẩm của riêng mình.

Khác với Rauch, Funk và cộng sự (2014) không chỉ bó hẹp dạng bài tập theo hướng người học tiếp nhận hay tự sản sinh ra sản phẩm, mà các tác giả còn tiếp cận theo độ đóng/mở cũng như nội dung/hình thức của bài tập. Các tác giả này chia bài tập thành 3 dạng: 1) Dạng bài tập theo hướng tiếp nhận và sản sinh (gồm: bài tập tiếp nhận; bài tập tái sản sinh⁶; bài tập sản sinh); 2) Dạng bài tập theo hướng đóng/mở (gồm: bài tập đóng; nửa mở⁷; mở); 3) Dạng bài

⁵ Khái niệm “bài tập” trong tiếng Đức tương ứng với hai khái niệm “Aufgabe” và “Übung”. Trong khi “Aufgabe” có thể thấy trong các tình huống thực của cuộc sống, là những mục tiêu giao tiếp của giờ học thì “Übung” vốn là phương tiện giúp người học được luyện tập từ vựng, ngữ pháp, phát âm hoặc các kỹ năng riêng lẻ một cách có chủ đích chính là bước đệm, là sự chuẩn bị để giúp người học đạt được mục tiêu (Funk và cộng sự, 2014, tr. 14). “Übung” liên quan tới ngôn ngữ, định hướng hình thức, yêu cầu định hướng theo chuẩn mực ngôn ngữ, thường ở dạng đóng, “Aufgabe” lại liên quan tới thông tin, định hướng nội dung, yêu cầu tính tự chủ của người học và thường ở dạng mở (Rösler, 2012, tr. 104-110; Huneke/Steinig, 2013, tr. 233)

⁶ Người học viết câu dựa theo mẫu cho sẵn.

⁷ Người học có thể chọn nhiều hơn một phương án/câu trả lời.

tập theo hướng nội dung/hình thức (gồm: bài tập liên quan tới nội dung: hướng sự chú ý của người học vào nội dung của một văn bản nói hoặc viết; bài tập liên quan tới hình thức: người học tập trung vào các phương tiện, cấu trúc ngôn ngữ. Ngoài ra cũng có các cách thức khác để phân loại bài tập: 1) Nếu phụ thuộc vào các hoạt động ngôn ngữ: có các dạng bài tập tiếp nhận, tái sản sinh và sản sinh; 2) Nếu xét theo mức độ điều tiết: có điều tiết nhiều và điều tiết ít (người học có nhiều khả năng lựa chọn); 3) Xét về mức độ rõ ràng của đáp án: có bài tập đóng, nửa đóng (nửa mở) và mở; 4) Xét theo lĩnh vực học tập: có bài tập định hướng nội dung và hình thức.

Có thể thấy rằng cách tiếp cận của Funk và cộng sự (2014) khá bao quát và phản ánh được nhiều khía cạnh của vấn đề. Tuy nhiên, về bản chất, các dạng mà Funk và cộng sự (2014) nêu ra đều có thể quy về mẫu số chung như sau: Bài tập tiếp nhận = điều tiết nhiều = đóng/nửa mở = liên quan tới nội dung; Bài tập tái sản sinh = điều tiết nhiều = đóng = liên quan tới hình thức; Bài tập sản sinh một phần = điều tiết ít = nửa mở = liên quan tới cả hình thức và nội dung; Bài tập sản sinh = không điều tiết = mở = liên quan tới nội dung.

Vì đặt trọng tâm vào việc xem xét khả năng vận dụng được ngôn ngữ của người học, nên nghiên cứu này sẽ phân tích các bài tập theo khía cạnh: Tiếp nhận - tái sản sinh - tái sản sinh một phần và sản sinh. Trong bài viết này, khái niệm tái sản sinh được hiểu theo các tác giả Ende và các cộng sự (2013, tr. 104) là: người học củng cố lại các kiến thức của mình ở dạng bất chước thông qua các bài tập đóng; còn đối với bài tập tái sản sinh một phần, họ củng cố kiến thức qua các bài tập nửa mở, vượt ra ngoài ngữ cảnh ban đầu một chút và ít bị điều tiết.

3. Phương pháp nghiên cứu

Để phân tích, đánh giá sự phù hợp của giáo trình xét về hiện tượng biến cách của tính từ, chúng tôi dựa trên các tiêu chí được tổng hợp và chọn lọc từ những nghiên cứu phân tích giáo trình của các tác giả: Krumm (1994), Funk (1994, 2004) và Bernstein và García Llampallas (2015). Để có một cái nhìn cụ thể hơn đối với các loại hình bài tập liên quan tới biến cách của tính từ, chúng tôi thống kê các dạng bài tập liên quan đến biến cách của tính từ để thấy tỷ lệ, số lượng các loại bài tập trong bộ giáo trình *Netzwerk neu*.

Để tìm hiểu phương pháp giảng dạy/cách tiếp cận của giảng viên khi dạy biến cách tính từ, chúng tôi tiến hành quan sát bảy buổi dạy ngữ pháp liên quan tới hiện tượng trên trong khoảng thời gian từ tháng 10 năm 2023 tới tháng 04 năm 2024. Mỗi buổi dạy kéo dài ba tiết, mỗi tiết là 50 phút. Mỗi giảng viên đảm nhiệm mỗi buổi dạy khác nhau. Trong số bảy buổi dạy trên, có bốn buổi diễn ra ở năm thứ nhất (học phần Tiếng Đức 2A), với nội dung của hai buổi là biến cách tính từ sau quán từ xác định (hai buổi) và quán từ không xác định (hai buổi). Ba buổi còn lại diễn ra ở năm thứ hai (học phần Tiếng Đức 3A và 3B), nội dung đề cập tới so sánh hơn - kém và hơn nhất sau danh từ, chia đuôi tính từ không có quán từ và quá khứ phân từ I như tính từ. Khi quan sát, chúng tôi đã sử dụng một mẫu phiếu quan sát với các nội dung liên quan tới việc truyền đạt ngữ pháp để đánh giá, ghi chép (Ziebell & Schmidjell 2012). Song song với việc ghi chép, chúng tôi cũng tiến hành quay video giờ học (5/7 buổi) và sử dụng chúng để xem lại, bổ sung cho những ghi chép tại lớp. Việc quay video được thực hiện trong cả ba tiết học của mỗi buổi, song chỉ có nội dung giảng dạy ngữ pháp được chú trọng khi phân tích.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Kết quả phân tích giáo trình

4.1.1. Ngữ pháp

Như đã đề cập ở phần Cơ sở lý thuyết, một giáo trình cần đảm bảo sự đa dạng, phong phú về loại hình bài tập cũng như loại hình văn bản để có được sự đón nhận tích cực từ phía người dạy. Hiện nay, bộ giáo trình *Netzwerk neu* (2020) đang được giảng dạy trong các môn thực hành tiếng ở hai năm học đầu tiên tại Khoa Đức, cụ thể: bộ giáo trình này được chia nhỏ thành các giáo trình *Netzwerk neu A1.1*, *Netzwerk neu A1.2*, *Netzwerk neu A2.1*, *Netzwerk neu A2.2* và *Netzwerk neu B1*. Trong đó, cuốn A1.1 đến A2.2 được giảng dạy đối với người học năm thứ nhất; cuốn B1 dùng cho người học năm thứ hai. Qua tìm hiểu, chúng tôi nhận thấy các hiện tượng ngữ pháp thể hiện sự biến cách của tính từ trong tiếng Đức xuất hiện ở giáo trình *Netzwerk neu A2.1*⁸ và *Netzwerk neu B1*⁹.

Để trả lời câu hỏi nghiên cứu thứ nhất, chúng tôi đã nghiên cứu tiến trình ngữ pháp thể hiện sự biến cách của tính từ trong các giáo trình và thu được kết quả như sau:

Bảng 1

Tiến trình ngữ pháp

STT	Tiêu chí đánh giá ¹⁰	Netzwerk neu A2.1	Netzwerk neu B1
1.	Ngữ pháp có được xử lý, sắp xếp một cách có hệ thống trong suốt giáo trình không?	+	+
2.	Ngữ pháp có theo tiến trình “phẳng” không?	-	-
3.	Ngữ pháp có theo tiến trình “dốc” không?	-	-
4.	Các vấn đề ngữ pháp có được lặp lại và khai thác sâu hơn (“tiến triển đồng tâm”) không?	+	+
5.	Các cấu trúc chỉ được xuất hiện nhiều lần một cách có hệ thống (theo chu kỳ lặp đi lặp lại) không?	+	+

Theo bảng thống kê các hiện tượng ngữ pháp ở trên, tiến trình ngữ pháp được xây dựng có hệ thống và xuyên suốt trong cả bộ giáo trình. Mức độ từ dễ đến khó cũng được bảo đảm. Tiến trình ngữ pháp ở bộ giáo trình *Netzwerk neu* diễn ra bình thường, các hiện tượng ngữ pháp liên quan tới biến cách tính từ không được sắp xếp quá dày. Điều này được thể hiện qua mục tiêu và nội dung bài học ở trong giáo trình: Mục tiêu bài học luôn gắn liền với việc áp dụng kiến thức ngữ pháp vào tình huống giao tiếp cụ thể, việc này đòi hỏi khá nhiều thời gian. Xin đưa ra hai ví dụ dưới đây để làm rõ tiến trình ngữ pháp thể hiện biến cách của tính từ:

⁸ Các hiện tượng đó là: So sánh hơn, so sánh hơn nhất; đuôi tính từ sau quán từ xác định; đuôi tính từ sau quán từ không xác định.

⁹ Các hiện tượng đó là: So sánh hơn và so sánh hơn nhất đứng trước danh từ; tính từ không đi kèm quán từ; tính từ như là danh từ; quá khứ phân từ II và quá khứ phân từ I như là tính từ.

¹⁰ Dựa theo các tiêu chí của Krumm (1994, tr. 103) và Funk (1994, tr. 106).

Giáo trình Netzwerk neu A2.1	3 Immer online? 26	
	über Vor- und Nachteile sprechen Vergleiche formulieren ein Interview machen Meinungen in Texten verstehen die eigene Meinung äußern über Filme sprechen Filmbeschreibungen verstehen einen Film beschreiben Kommentare zu einem Film verstehen und schreiben	
Giáo trình Netzwerk neu B1	Wortschatz Medien Aktivitäten mit Medien Film Grammatik Adjektive: Komparativ und Superlativ Vergleiche mit <i>als</i> und <i>wie</i> Nebensatz mit <i>dass</i> Aussprache <i>b</i> oder <i>w</i> Strategie lange Texte lesen Landeskunde Kino! Kino! Die Netzwerk-WG Habt ihr Zeit? Warte mal! Picknick im Park	
	Übungsteil	102
Giáo trình Netzwerk neu B1	5 Umweltfreundlich? 54	
	etwas vergleichen Texte über Start-ups verstehen über Ideen sprechen Ziele ausdrücken Umwelttipps geben über Ideen zum Umweltschutz diskutieren über das Wetter sprechen eine Umweltaktion vorstellen	
Giáo trình Netzwerk neu B1	Wortschatz Umwelt und Umweltschutz Wetter Grammatik Komparativ und Superlativ vor Nomen Nebensatz mit <i>damit</i> und <i>um ... zu</i> Aussprache lange Sätze sprechen Strategie Wörter in Wortfamilien lernen Landeskunde Das Wetter in D-A-CH Engagement für Mensch und Natur Film Foodsharing	

Chương 3 giáo trình *Netzwerk neu A2.1* (tr. 4) cung cấp cho người học kiến thức về biến cách của tính từ để diễn đạt câu so sánh hơn và so sánh hơn nhất. Sau đó, họ có thể nêu ưu và nhược điểm của các thiết bị điện tử một cách đơn giản. Ở Chương 5 cuốn *Netzwerk neu B1* (tr. 56-57), hiện tượng biến cách tính từ so sánh hơn và so sánh hơn nhất được lặp lại, tuy nhiên ở mức độ sâu hơn, phức tạp hơn; cụ thể là: người học không chỉ thêm dạng thức so sánh hơn *-er* hay so sánh hơn nhất *-(e)st* cho tính từ mà còn phải biến cách đuôi cho phù hợp với danh từ đứng ở sau. Điều này chứng tỏ hiện tượng ngữ pháp *sự biến cách của tính từ* có sự tiến triển đồng tâm. Đặc biệt hơn cả, hiện tượng ngữ pháp cũ xuất hiện trong bài mới như là cầu nối giúp người học tiếp thu kiến thức mới dễ dàng hơn. Ví dụ, ở Chương 9 giáo trình *Netzwerk neu B1* (tr. 105), “sự biến cách của tính từ không có quán từ đứng trước” là hiện tượng ngữ pháp mới cần học. Tuy nhiên, trước khi hiện tượng này được dẫn nhập, quy tắc ngữ pháp được giới thiệu, bài tập được cung cấp, người học được tiếp cận với một văn bản đọc hiểu và kèm theo đó là hai bài tập liên quan tới hiện tượng ngữ pháp vốn đã được học ở giáo trình A2.1 là “sự biến cách của tính từ đứng sau quán từ xác định” (Chương 5, tr. 55) và “sự biến cách của tính từ đứng sau quán từ không xác định” (Chương 6, tr. 65).

Sau tiến trình ngữ pháp, cách trình bày/hình thức/khái niệm được phân tích và thống kê ở Bảng 2 như sau:

Bảng 2*Cách trình bày/hình thức/khái niệm*

STT	Tiêu chí đánh giá ¹¹	Netzwerk neu A2.1	Netzwerk neu B1
1.	Giáo trình có tổng quan về ngữ pháp một cách hệ thống không (đặc biệt đối với trình độ sơ cấp)?	+	+
2.	Giáo trình có sử dụng các thuật ngữ về ngữ pháp mà học sinh đã biết không?	+	+
3.	Các thuật ngữ về ngữ pháp có được giải thích khi chúng được đề cập lần đầu không?	-	-
4.	Các quy tắc ngữ pháp có kèm theo ví dụ không?	+	+
5.	Việc giải thích quy tắc ngữ pháp có được hỗ trợ một cách trực quan không? Bằng cách nào?	+	+
6.	Tài liệu có giúp người học hiểu được quy tắc ngữ pháp một cách độc lập không?	+	+

Theo kết quả phân tích ở hai giáo trình, phần lớn các tiêu chí về cách trình bày/hình thức/khái niệm đều được đảm bảo. Ở cuối mỗi giáo trình đều có bảng tổng quan về ngữ pháp và được trình bày một cách hệ thống, theo tiến trình và theo chủ điểm bài học¹². Điều đó giúp người học có cái nhìn tổng quát về toàn bộ kiến thức ngữ pháp trong giáo trình. Về mặt thuật ngữ, bộ giáo trình *Netzwerk neu* cũng đảm bảo được tiêu chí “Giáo trình sử dụng thuật ngữ ngữ pháp mà người học đã biết”. Ví dụ, ở Chương 5 của cuốn B1, các thuật ngữ *Komparativ* và *Superlativ* (so sánh hơn - kém và so sánh nhất) đã quen thuộc với người học vì chúng đã xuất hiện ở Chương 3 cuốn A2.1. Tuy nhiên, mặc dù hai thuật ngữ trên được đề cập lần đầu tiên ở cuốn A2.1 nhưng lại không được giải thích. Tương tự như vậy, tất cả các khái niệm ngữ pháp khác cũng được giải thích, kể cả ở sách giáo khoa cũng như sách giáo viên. Khi tìm hiểu về cách trình bày các quy tắc ngữ pháp, chúng tôi thấy rằng ở mỗi quy tắc đều có ví dụ đi kèm và được minh họa trực quan như thông qua việc in đậm, đổi màu chữ, thêm mũi tên chỉ hướng, v.v. Ở trình độ sơ cấp, giáo trình *Netzwerk neu* đã đáp ứng được việc trình bày một cách trực quan các quy tắc ngữ pháp. Điều này làm tăng sự chú ý của người học vào kiến thức mới, đồng thời khơi dậy sự hứng thú của họ trong học tập. Ngoài ra, việc trình bày bắt mắt còn giúp người học hiểu được quy tắc ngữ pháp một cách dễ dàng. Họ có thể tự khám phá ra các quy tắc dựa vào các ô tổng hợp ngữ pháp được chỉ dẫn trong sách.

Như đã đề cập ở trong tiêu chí về tiến trình ngữ pháp, mỗi chủ điểm trong giáo trình trải dài trên 10 trang sách. Ở từng chủ điểm, nội dung bài học được chia nhỏ thành các tiểu mục và mỗi tiểu mục được trình bày trên hai trang. Hiện tượng biến cách của tính từ được lồng ghép vào các tiểu mục nội dung như trong một bài tập nghe hoặc trong một bài đọc hiểu văn bản. Dựa trên những ngữ liệu đó, người học sẽ tự phát hiện ra quy tắc ngữ pháp (induktiv) thông qua việc làm bài tập được đưa ra sau bài nghe hoặc bài đọc hiểu. Xin được phân tích ví dụ sau đây ở cuốn A2.1 (tr. 55). Để dẫn nhập vào hiện tượng biến cách tính từ đi sau quán từ xác định, giáo trình *Netzwerk neu* A2.1 đã cung cấp một bài đọc hiểu ở phần a. Tiếp đó, ở phần b, người học sẽ hoàn thành bảng ngữ pháp dựa vào các câu cho sẵn ở phần a và từ đó, rút ra được quy tắc chia đuôi tính từ sau quán từ xác định. Đến phần c, họ có cơ hội được áp dụng các quy tắc đó để điền vào chỗ trống. Và cuối cùng, phần d đòi hỏi người học có khả năng vận dụng cao để

¹¹ Dựa theo các tác giả: Krumm (1994, tr. 103), Funk (1994, tr. 106), Bernstein và García Llampallas (2015, tr. 110)

¹² Có thể xem ví dụ ở cuốn A2.1 (trang 165)

tự diễn đạt câu hỏi có xuất hiện biến cách của tính từ vừa học ở trên.

b Markieren Sie die Adjektive in den Gedanken in 4a und ergänzen Sie die Tabelle.

G

Adjektive nach dem bestimmten Artikel

	der	das	die	die
Nominativ	der schwarze Rock	das weiße T-Shirt	die weiß Bluse	die bequem Schuhe
Akkusativ	den schwarze Rock	das weiß T-Shirt	die weiß Bluse	die bequemen Schuhe
Dativ	dem schwarz Rock	dem weißen T-Shirt	der weißen Bluse	den bequemen Schuhen

c Ergänzen Sie die Nachricht von Valentina.

Gestern war mein Probetag. Alles war gut: (1) Die neu Kolleginnen haben mir sehr geholfen und mir alles erklärt. Die Gäste waren auch alle freundlich. Kein Wunder, (2) bei der toll Speisekarte. (3) Das lecker Essen ist wirklich eine Sensation! (4) Der jung Koch ist ein Künstler! Er macht (5) aus den frisch Zutaten Delikatessen. Nach der Arbeit durfte ich auch etwas essen! ☺ Und das Beste ist: Ich habe (6) den neu Job! Der Chef hat mir heute Bescheid gegeben. Bis bald – Fortsetzung folgt ...

d Spielen Sie in Gruppen. Jede/r sieht sich im Kursraum um und stellt Fragen. Wer weiß die Antwort? Er/Sie stellt die nächste Frage.

Wo ist das grüne Buch? *Es liegt auf dem kleinen Tisch.*
Wer sieht den grauen Mantel?

Trong các giáo trình mới hiện nay, ngữ pháp không còn xuất hiện dưới dạng bài tập đóng, không đi kèm với ngữ cảnh, không mang lại ứng dụng giao tiếp cho người học, mà được xét tới trong mối tương quan với các khía cạnh khác như: sự tương ứng với GER, năng lực hành vi ngôn ngữ và tính tự động hóa của bài tập.

Bảng 3

Ngữ pháp trong tương quan với các khía cạnh khác

STT	Tiêu chí đánh giá ¹³	Netzwerk neu A2.1	Netzwerk neu B1
1.	Nội dung ngữ pháp có tương quan với Khung tham chiếu ngôn ngữ chung châu Âu (GER) không?	+	+
2.	Năng lực ngữ pháp có luôn được luyện tập trong tương quan với năng lực hành vi ngôn ngữ không?	+	+
3.	Sự liên kết giữa hành vi ngôn ngữ và ngữ pháp có dẫn tới việc hệ thống ngữ pháp thường sẽ không được cung cấp theo khối mà được chia ra thành các phần nhỏ hay không?	+	+
4.	Giáo trình có các dạng bài tập mà người học luôn phải lặp lại một cấu trúc ngữ pháp không?	+	+
5.	Ngữ pháp mang tính giao tiếp ứng dụng ¹⁴ có được chú ý tới không?	+	+

Ở bìa cuối cùng của mỗi cuốn sách của giáo trình *Netzwerk neu* đều có thông tin tường minh về việc: Giáo trình hướng tới giúp người học đạt được trình độ A1, A2 hoặc B1 theo GER.

¹³ Dựa theo các tác giả: Krumm (1994, tr. 103), Funk (2004, tr. 46), Funk (2014, tr. 46), Bernstein và García Llampallas (2015, tr. 109)

¹⁴ Ngữ pháp giúp cho người học có thể nói/viết được một cách phù hợp trong tình huống giao tiếp cụ thể.

Chính vì vậy, nội dung ngữ pháp bao gồm hiện tượng biến cách của tính từ được đưa vào giáo trình đều phù hợp với năng lực ngôn ngữ của GER. Khi đưa một hiện tượng ngữ pháp vào giáo trình (ví dụ biến cách tính từ), các tác giả đã rất chú ý tới việc lồng ghép các bài tập yêu cầu người học không chỉ cần vận dụng năng lực ngôn ngữ, mà cả năng lực xã hội, năng lực phương pháp để giao tiếp một cách thành công. Ví dụ, ở Chương 3 cuốn A2.1 (tr. 29), khi học về hiện tượng so sánh nhất, người học được yêu cầu làm việc trong nhóm và trao đổi về những câu hỏi cho sẵn, sau đó, họ giới thiệu thông tin của nhóm với cả lớp. Trong quá trình làm bài tập, người học phải làm việc nhóm, điều đó đòi hỏi họ phải vận dụng cả ba năng lực trên để có thể hoàn thành nhiệm vụ.

7 Arbeiten Sie in Gruppen und sprechen Sie über die Fragen. Stellen Sie dann Ihre Gruppe im Kurs vor.

- | | |
|--|--|
| 1. Wer lernt am Wochenende am meisten? | 4. Wer singt am schönsten? |
| 2. Wer macht am liebsten Grammatik-aufgaben? | 5. Wer tippt am schnellsten Nachrichten auf dem Handy? |
| 3. Wer kommt immer am frühesten zum Kurs? | 6. Wer wohnt am nächsten zur Sprachschule? |

Mỗi chương trong giáo trình vốn đề cập tới sự biến cách của tính từ đều đề cập tới nhiều hiện tượng ngữ pháp biến cách tính từ khác nhau, tuy nhiên, chúng được phân bổ theo từng hiện tượng chứ không theo cả khối ngữ pháp. Việc dạy hiện tượng ngữ pháp về sự biến cách tính từ sẽ luôn được lồng ghép vào bài đọc hoặc bài nghe và kèm theo đó là các bài tập nói hoặc viết gắn với tình huống cụ thể. Tất cả những bài tập đó đều gắn liền với hiện tượng ngữ pháp được đề cập. Theo cách này, người học có thể hiểu, luyện tập và vận dụng hiện tượng ngữ pháp đó.

4.1.2. Bài tập trong giáo trình

Theo thống kê, có bảy hiện tượng ngữ pháp liên quan đến sự biến cách của tính từ được đề cập trong bộ giáo trình *Netzwerk neu*, trong đó, hai hiện tượng ở *Netzwerk neu A2.1* và năm hiện tượng ở *Netzwerk neu B1*. Tổng cộng có 55 bài tập được thiết kế xoay quanh các hiện tượng ngữ pháp này. Các dạng bài tập được đưa ra trong lý thuyết là: bài tập tiếp nhận, bài tập tái sản sinh (TSS), tái sản sinh một phần (TSS 1P) và bài tập sản sinh đều xuất hiện trong các giáo trình được nghiên cứu. Tuy vậy, dựa theo Bảng 4 và Biểu đồ 1, có thể thấy bài tập tiếp nhận và bài tập tái sản sinh vẫn chiếm tỷ trọng lớn nhất (42/55 trên tổng số bài tập ở hai cuốn sách giáo khoa và sách bài tập, chiếm 76,4%), đặc biệt là trong sách bài tập - cuốn sách được thiết kế để người học ôn luyện và củng cố thêm kiến thức ở nhà (25/27 bài tập, chiếm 92,6%). Cũng có thể nhận thấy, ở trình độ cao hơn (B1), các bài tập mang tính tái sản sinh một phần và sản sinh, hướng đến việc sử dụng ngôn ngữ tự do được tăng cường hơn ở sách giáo khoa. Tuy nhiên, bài tập sản sinh lại không xuất hiện trong sách bài tập và nếu xét trên tổng số bài tập ở cả sách bài tập và sách giáo khoa A2.1 và B1 thì tỷ lệ của bài tập sản sinh chỉ là 9,1%.

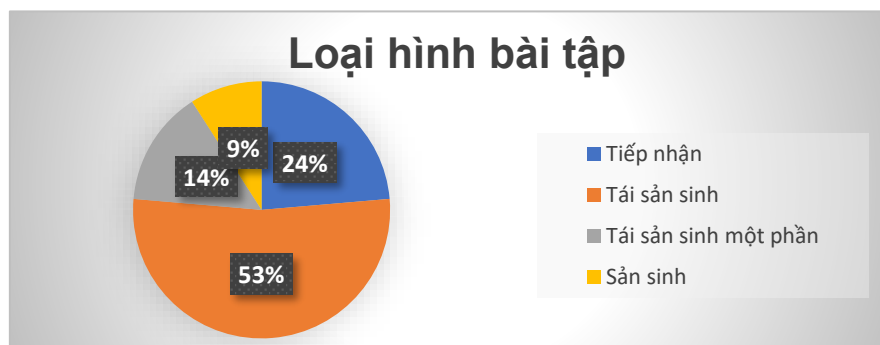
Bảng 4

Các loại hình bài tập liên quan đến sự biến cách của tính từ

Sách \ Dạng bài tập	A2.1				B1				Tổng số
	Tiếp nhận	TSS	TSS 1 phần	Sản sinh	Tiếp nhận	TSS	TSS 1 phần	Sản sinh	
Sách giáo khoa	4	3	1	1	4	6	5	4	28
Sách bài tập	3	8	2	0	2	12	0	0	27
Tổng số	7	11	3	1	6	18	5	4	55

Biểu đồ 1

Thống kê các loại hình bài tập trong giáo trình Netzwerk neu A2.1 và B1



Khi đi sâu phân tích các dạng bài tập trong sách giáo khoa *Netzwerk neu*, có thể thấy những bài tập này tập trung chủ yếu vào các dạng bài như: điền vào chỗ trống, viết tiếp câu, nói hoặc viết theo gợi ý cho sẵn, v.v. Điểm cộng của những bài tập đó là các yêu cầu bài tập được trình bày rõ ràng, ngôn ngữ dễ hiểu, hỗ trợ người học trong quá trình tự chuẩn bị và tự học. Ngoài ra, sự hợp tác/tương tác giữa người học là một điểm được chú trọng và được thể hiện rõ trong yêu cầu của nhiều bài tập. Cụ thể, các yêu cầu làm bài tập theo nhóm hai người, nhóm nhỏ, v.v. xuất hiện hợp lý và đan xen trong các bài.

Xét về tính hệ thống và kết nối của các bài tập, có thể thấy rằng các bài tập trong giáo trình *Netzwerk neu* đều mang tính hệ thống chặt chẽ, cho phép giảng viên và người học thực hành theo từng bước với độ khó tăng dần. Tiến trình bài tập ngữ pháp trong sách thường được thực hiện theo các bước sau:

- + Người học hoàn thành các bài tập tiếp nhận và sử dụng hiện tượng ngữ pháp cần học một cách không có chủ ý.
- + Người học tự khám phá ra quy tắc ngữ pháp dựa vào ngữ liệu bài nghe/đọc.
- + Người học luyện tập hiện tượng ngữ pháp mới thông qua các bài tập tái sản sinh, tái sản sinh một phần (nói, viết). Các hoạt động này chuẩn bị cho việc biểu đạt tự do.
- + Cuối cùng, người học được biểu đạt ngôn ngữ tự do thông qua bài tập sản sinh.

Nguyên tắc tự khám phá ra quy tắc ngữ pháp mới theo phương pháp quy nạp được áp dụng triệt để ở hầu hết các bài tập liên quan đến biến cách của tính từ (trừ bài học liên quan đến danh từ hóa tính từ), điều này khơi gợi sự hứng thú trong việc học, cho phép người học chủ động trong giờ học, đồng thời cũng giảm bớt sự lệ thuộc vào giảng viên. Ví dụ, trong cuốn *Netzwerk neu B1* (tr. 105), bài tập hướng dẫn người học đánh dấu các cụm danh từ xuất hiện trong bài đọc ở trên, sau đó dựa vào các cụm vừa đánh dấu để điền sự biến cách tính từ vào bảng. Đây là bảng quy tắc biến cách tính từ không đi kèm quán từ. Tuy nhiên, không phải tất cả các bài học liên quan đến sự biến cách của đuôi tính từ đều bao gồm đầy đủ các dạng bài tập đã nêu ở trên. Ở một số bài học thiếu đi dạng bài tập tái sản sinh một phần hoặc sản sinh. Đây cũng là lúc cần phát huy vai trò của giảng viên trong việc thiết kế bài tập bổ sung hướng đến sự vận dụng ngôn ngữ tự do cho người học.

Bên cạnh việc xây dựng có hệ thống chuỗi bài tập từ dễ đến khó, đóng đến mở, giáo trình được nghiên cứu còn đáp ứng tốt yêu cầu về tính liên kết giữa ngôn ngữ và chủ đề. Điều này thể hiện qua việc các hiện tượng ngữ pháp luôn được đặt trong những tình huống cụ thể (xuất hiện trong các bài đọc, bài nghe). Qua đó, người học hiểu rõ hơn ý nghĩa và chức năng của hiện tượng, cũng như khuyến khích người học áp dụng ngữ pháp trong ngữ cảnh giao tiếp.

phù hợp. Ví dụ, trong khuôn khổ bài học về bảo vệ môi trường liên quan đến nội dung đuôi tính từ với dạng thức so sánh hơn và so sánh hơn nhất, người học được nói về hành vi hằng ngày của bản thân có liên quan đến môi trường và sử dụng dạng thức ngữ pháp vừa học (*Netzwerk neu B1*, tr. 56). Tuy vậy, vẫn còn một số ít bài tập mang tính khiên cưỡng và không phù hợp với mạch nội dung của bài. Ví dụ, trong mạch chủ đề “Neu in Wien” (Mới đến thành phố Viên) (*Netzwerk neu B1*, tr. 55), với hiện tượng ngữ pháp biến cách của tính từ đi cùng quán từ xác định, bài tập sản sinh lại yêu cầu người học đi quanh lớp và hỏi vị trí đồ vật. Điều này vừa cắt đứt mạch liên kết về nội dung của bài, vừa khiến bài tập sản sinh mất đi ý nghĩa, tập trung nhiều vào luyện ngữ pháp thay vì nội dung.

Một trong những yêu cầu quan trọng của việc học ngoại ngữ là sự ôn tập¹⁵. Việc phân tích một số bài học cho thấy những nội dung đã học chưa được chú trọng nhắc lại hoặc đào sâu ở các bài học kế tiếp (trực tiếp hoặc gián tiếp thông các bài đọc, nghe), mà chỉ được ôn tập lại ngắn gọn trong một bài tổng hợp sau mỗi hai đơn vị bài học.

4.2. Phương pháp giảng dạy/cách tiếp cận của giảng viên

Bài viết chỉ tập trung phân tích giai đoạn kể từ khi giảng viên bắt đầu giảng dạy phần biến cách của tính từ đến khi kết thúc chuỗi luyện tập và vận dụng bằng những bài tập tái sản sinh một phần hoặc sản sinh. Tiến trình này bao gồm các bước nhỏ, có thể được tóm gọn và chia thành bốn giai đoạn như sau: giai đoạn chuẩn bị, giai đoạn dẫn nhập/ngữ cảnh hóa hiện tượng ngữ pháp, giai đoạn trình bày quy tắc mới và đảm bảo người học hiểu bài, giai đoạn luyện tập và áp dụng hiện tượng ngữ pháp mới.

4.2.1. Giai đoạn chuẩn bị

Theo quan sát của chúng tôi, trong tất cả các giờ học, giảng viên đều không ôn tập và khơi gợi kiến thức nền trước khi dẫn nhập vào hiện tượng ngữ pháp mới.

4.2.2. Giai đoạn dẫn nhập/ngữ cảnh hóa hiện tượng ngữ pháp

Có thể thấy, các cấu trúc ngữ pháp liên quan đến biến cách của tính từ luôn được đưa vào ngữ cảnh nhất định. Điều này không chỉ giúp sinh viên thấy được tầm quan trọng của hiện tượng ngữ pháp, mà còn giúp họ hiểu cách áp dụng ngữ pháp một cách tự nhiên và phù hợp. Giáo trình *Netzwerk neu* với cách thiết kế thông minh đã hỗ trợ giảng viên tốt ở bước này: Các hiện tượng ngữ pháp liên quan luôn được xuất hiện trong các bài đọc hiểu và nghe hiểu. Sau khi đạt được các mục tiêu đặt ra của bài đọc hiểu/nghe hiểu, giảng viên đã dùng chính ngữ liệu của các bài này để dẫn vào phần ngữ pháp mới. Tuy vậy, trong khuôn khổ phần dẫn nhập, lẽ ra sinh viên có thể/cần được yêu cầu sử dụng hiện tượng ngữ pháp mới một cách vô thức trong ngữ cảnh. Trong hoạt động này, giảng viên có thể đặt các câu hỏi với từ để hỏi (W-Fragen). Sinh viên tìm câu trả lời ở trong các văn bản vừa học. Thường trong câu trả lời sẽ chứa hiện tượng ngữ pháp cần học. Thế nhưng, ở hầu hết các buổi học được dự giờ, hoạt động của giảng viên chỉ dừng lại ở việc yêu cầu sinh viên đọc lại cụm danh từ có chứa tính từ biến cách.

4.2.3. Giai đoạn trình bày quy tắc mới và đảm bảo người học hiểu bài

Trong tất cả các giờ dạy được quan sát, việc xây dựng và làm rõ quy tắc ngữ pháp mới đều được giảng viên triển khai theo hướng quy nạp (induktiv) và sinh viên đóng vai trò trung tâm trong việc tìm ra quy tắc. Giảng viên đặt ra câu hỏi gợi mở định hướng, hướng dẫn người học tự tìm ra quy tắc cho hiện tượng cần học. Có thể nhận ra một mẫu chuỗi hoạt động trong

¹⁵ Có thể thấy điều này trong nghiên cứu của Gehring (2018, tr. 92).

giai đoạn này như sau:

- + Giảng viên yêu cầu người học tìm và gạch chân các cụm từ có chứa hiện tượng biến cách tính từ (ví dụ: cụm danh từ có chứa quán từ xác định và tính từ).

- + Người học thông qua các cụm từ vừa tìm được, điền đuôi tính từ vào bảng quy tắc trong sách.

- + Sau đó, người học tự rút ra quy tắc biến cách của tính từ với một hiện tượng nhất định.

- + Cuối cùng, giảng viên trình chiếu lại quy tắc mới và nhấn mạnh một lần nữa cách sử dụng của quy tắc đó.

Cùng với đó, các mẹo học dễ dàng ghi nhớ biến cách của tính từ cũng được hai giảng viên đưa ra cho người học, nhưng đa số hoạt động này chỉ xuất hiện ở trình độ thấp (A2) khi sinh viên mới tiếp xúc với những hiện tượng ngữ pháp liên quan. Việc lặp lại các chuỗi hoạt động trong giai đoạn trình bày quy tắc mới giúp thiết lập các thói quen và quy trình nhất quán trong giảng dạy ngữ pháp, từ đó, sinh viên có thể chủ động hơn trong việc học do họ đã quen với tiến trình. Tuy vậy, việc lặp lại ở tất cả các bài có thể ít nhiều gây nhàm chán cho sinh viên.

Trong quá trình tự khám phá ra quy tắc, có nhiều hình thức làm việc được giảng viên triển khai như làm việc độc lập, làm việc theo nhóm để trao đổi kết quả, làm việc theo nhóm nhỏ tạo thành poster. Điều này khuyến khích sinh viên chủ động tham gia hơn trong học tập, đồng thời tăng thời gian trao đổi bàn luận của sinh viên, cũng như tạo điều kiện cho việc hỗ trợ nhau trong nhóm nhỏ.

Các giảng viên tham gia khảo sát đều chú trọng trình bày nổi bật hiện tượng ngữ pháp thông qua việc sử dụng màu sắc (tô màu khác biệt cho đuôi tính từ). Đa số các giảng viên chỉ trình chiếu hiện tượng ngữ pháp ở Powerpoint, điều này cho phép giảng viên tận dụng được các hiệu ứng của ứng dụng, nhưng cũng cho thấy thực tế là việc trình bày bảng chưa được chú trọng. Theo chúng tôi, hiện tượng ngữ pháp biến cách đuôi tính từ nên được trình bày trên bảng cụ thể, rõ ràng và xuất hiện trước mắt sinh viên xuyên suốt buổi học. Sinh viên cũng cần được yêu cầu ghi chép các quy tắc ngữ pháp vào vở để có thể ghi nhớ chúng một cách tốt hơn.

4.2.4. Giai đoạn luyện tập và áp dụng hiện tượng ngữ pháp mới

Nhìn chung, các giảng viên đều tổ chức các bài tập luyện tập ngữ pháp đi từ dễ đến khó, bắt đầu từ bài tập tái sản sinh. Tuy vậy, ở giai đoạn này, 5/7 giảng viên đều chỉ dừng lại và tập trung nhiều ở bài tập tái sản sinh và tái sản sinh một phần, chưa có bài tập sản sinh. Điều này có thể là kết quả của việc sắp xếp thời gian chưa hợp lý ở các phần trước. 2/7 giảng viên dành nhiều thời gian để giải thích lại hiện tượng ngữ pháp một cách kĩ càng, sau khi người học đã tự tìm ra quy tắc. Việc này là rất cần thiết (Fandrych, 2000, tr. 7-8, dẫn theo Thurmair, 2001, tr. 47-48). Tuy nhiên, giảng viên cũng cần phân bổ thời gian hợp lý hơn để tránh việc thời gian dành cho các bài tập luyện tập và vận dụng bị rút ngắn nhiều. Một giải thích nữa cho việc thiếu hụt bài tập sản sinh trong chuỗi bài tập có thể do giảng viên chưa thực sự coi trọng dạng bài tập này.

Với mong muốn luyện tập thêm để củng cố kiến thức cho người học, hầu hết giảng viên đều bổ sung thêm các bài tập bên ngoài giáo trình cho người học. Tuy vậy, việc lựa chọn bài tập bổ sung chưa thực sự tốt; nhiều bài tập được giảng viên thêm vào không phù hợp với chủ đề cũng như chưa phù hợp với tiến trình của bài tập: bài tập bổ sung mang tính tiếp nhận (khoanh tròn vào đáp án đúng) được đưa vào sau bài tập tái sản sinh một phần (viết câu từ gợi ý cho sẵn). Một số bài tập luyện tập ngữ pháp nhưng lại xuất hiện quá nhiều từ vựng mới, khiến người học bị chú trọng vào việc tra cứu từ vựng để hiểu nội dung bài, thay vì tập trung vào hiện tượng ngữ pháp cần luyện tập. Ngoài ra, các bài tập sản sinh được giảng viên sử dụng trong giờ học cũng chưa phù hợp, hoặc chưa có bối cảnh cho bài tập hoặc không phù hợp với bối cảnh chủ đề.

5. Kết luận và đề xuất

Bài viết này cho thấy một cái nhìn khái quát về những yếu tố liên quan tới việc giảng dạy hiện tượng biến cách của tính từ tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Đức, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội như sau:

1) Hiện tượng biến cách của tính từ được thể hiện trong bộ giáo trình *Netzwerk neu* vốn được sử dụng tại ĐHNH đáp ứng khá tốt các tiêu chí: Tiến trình ngữ pháp được xây dựng có hệ thống và xuyên suốt trong cả bộ giáo trình, mức độ từ dễ đến khó cũng được bảo đảm, có sự tiến triển đồng tâm; sử dụng các thuật ngữ quen thuộc với người học, có bảng tổng quan về ngữ pháp được trình bày một cách hệ thống, với mỗi quy tắc ngữ pháp đều có ví dụ kèm theo để giải thích và được minh họa trực quan; phù hợp với năng lực ngôn ngữ được miêu tả trong GER, các bài tập ngữ pháp không chỉ yêu cầu về năng lực ngữ pháp mà cả các năng lực khác và có tính ngữ dụng.

2) Các bài tập liên quan đến sự biến cách của tính từ một mặt được thiết kế hợp lý, đi từ dễ đến khó, các hoạt động hỗ trợ người học giảm dần, thúc đẩy sự giao tiếp tự do của người học, sự liên kết ngôn ngữ và chủ đề, sự chủ động của người học trong quá trình tiếp cận với sách giáo khoa cũng được chú trọng. Mặt khác, các bài tập chưa hướng đến sự phân loại người học (chưa có sự lựa chọn dành cho những người học có trình độ chênh lệch nhau), các dạng bài chưa phong phú, sự lặp lại nội dung đã học ở các bài học tiếp theo vốn nhằm giúp người học ôn tập một cách chủ động còn ít nhiều hạn chế. Cùng với đó, các bài tập sản sinh còn chưa xuất hiện ở tất cả các bài học liên quan.

3) Các giảng viên có giờ dạy được quan sát và đánh giá đã tuân thủ khá chặt chẽ các bước trong giảng dạy ngữ pháp, đặt hiện tượng trong ngữ cảnh cụ thể, lấy người học làm trung tâm trong giờ dạy. Thông qua việc sử dụng phương pháp quy nạp cũng như những hoạt động phong phú trong giờ, giảng viên đã tạo điều kiện cho người học khám phá và tích cực, chủ động trong giờ. Tuy nhiên, việc phân bổ thời gian cần hợp lý hơn, tránh việc người học chưa được làm bài tập sản sinh thì đã hết giờ. Thêm vào đó, giảng viên cần cẩn trọng hơn trong việc lựa chọn các bài tập bổ trợ trước khi đưa vào giảng dạy.

Có thể thấy rằng giáo trình *Netzwerk neu* có thiết kế hợp lý, giúp giảng viên triển khai giờ học dễ dàng. Song, mỗi giảng viên cũng cần có cái nhìn phê phán hơn đối với giáo trình và có cách tiếp cận hợp lý hơn. Nếu thấy bài tập trong giáo trình chưa thực sự phù hợp thì có thể bỏ qua và tìm kiếm/thiết kế các bài tập khác phù hợp hơn. Một điểm yếu của bộ giáo trình này là tỷ lệ các bài tập sản sinh rất thấp, trong khi chúng lại có vai trò rất quan trọng trong việc giúp người học có thể sử dụng thành thạo hiện tượng ngữ pháp, cụ thể trong nghiên cứu này là tính từ ở dạng biến cách. Giảng viên nên nhận thức rõ điều này để đưa các dạng bài tập sản sinh vào tất cả các bài học. Ngoài ra, giảng viên cũng nên chủ động thiết kế thêm những hoạt động nhỏ tương quan với tiến trình nhận thức của người học nhằm khơi gợi sự hứng thú, mới mẻ trong quá trình học. Để truyền đạt được một hiện tượng ngữ pháp khó như sự biến cách của tính từ, giảng viên phải thực sự làm chủ kiến thức (Thurmair, 2001, tr. 46-47). Ngữ pháp nói chung và hiện tượng biến cách của tính từ nói riêng trong giáo trình *Netzwerk neu* được thiết kế để giảng dạy theo phương pháp quy nạp, nghĩa là người học từ tìm ra quy tắc. Tuy nhiên, giảng viên cần lưu ý là sau đó, cần giải thích lại cho họ một cách thật tường minh hiện tượng ngữ pháp mới vì theo Fandrych (2000, tr. 7-8, dẫn theo Thurmair, 2001, tr. 47-48), việc này sẽ giúp người học học tập một cách tự chủ và độc lập.

Để xem xét phương pháp giảng dạy cũng như cách tiếp cận của giảng viên đối với hiện tượng biến cách của tính từ, chúng tôi đã quay phim giờ học. Tuy nhiên, những thước phim đó

vẫn chưa được khai thác một cách triệt để để phục vụ cho nghiên cứu này. Ngoài ra, nếu tiến hành phỏng vấn giảng viên ngay sau buổi học được quan sát thì nhóm nghiên cứu sẽ có thêm dữ liệu và đưa ra những lập luận thuyết phục hơn. Kết quả của nghiên cứu này cũng như của nghiên cứu trước đó (Lê, 2021, 2024) có thể sẽ giúp giảng viên nhìn nhận lại quá trình giảng dạy của mình, có những thay đổi, điều chỉnh trong phương pháp giảng dạy, trong cách tiếp cận với giáo trình, .v.v. để người học làm chủ kiến thức tốt hơn, trong đó có việc sử dụng thành thạo tính từ ở các dạng biến cách khác nhau.

Tài liệu tham khảo

- Bär, M. (2016). Vom Üben als notwendigem Übel zum funktionalen und intelligenten Üben (From practice as a necessary evil to purposeful and intelligent practice). In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen. Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung* (pp. 9-18). Narr Francke Attempto.
- Bernstein, N., & García Llampallas, C. G. (2015). Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachenzentren (A Methodological Proposal for Coursebook Analysis in DaF Language Centers). *German as a Foreign Language*, 52(2), 103-112.
- Brinitzer, M., Hantschel, H.-J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M., & Ros, L. (2016). *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik - Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Teaching German as a Foreign Language: Essential Didactic Knowledge – German as a Foreign and Second Language). Klett Sprachen.
- Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H., & Sieber, T. (2021). *Netzwerk neu A2.1 Kurs- und Übungsbuch* (Netzwerk neu A2.1 Coursebook and Workbook). Erst Klett Sprachen.
- Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H., & Sieber, T. (2021). *Netzwerk neu B1. Kursbuch* (Netzwerk neu B1 Coursebook). Erst Klett Sprachen.
- Dengler, S., Rusch, P., Schmitz, H., & Sieber, T. (2021). *Netzwerk neu B1. Übungsbuch* (Netzwerk neu B1 Workbook). Erst Klett Sprachen.
- Diehl, E. (1991). Das ewige Ärgernis mit der deutschen Deklination - Beobachtungen zu den Erwerbsstrategien frankophoner Deutschlerner des deutschen Deklinationssystems (The Ongoing Struggle with German Declension – Insights into the Acquisition Strategies of Francophone Learners). In E. Diehl, H. Albrecht, & I. Zoch, *Lernerstrategien im Fremdspracherwerb. Untersuchungen zum Erwerb* (pp. 1-71). Max Niemeyer.
- Ende, K., Grotjahn, R., & Kleppin, K. u. a. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. DLL 6*. (DLL 6: Curricular Guidelines and Lesson Planning (Deutsch Lehren Lernen series)). Klett-Langenscheidt.
- Forgács, E. (2005). Deutsch in Ungarn. Zu den Schwierigkeiten des Deutschlernens für ungarische MuttersprachlerInnen (German in Hungary: On the Difficulties of Learning German for Native Hungarian Speakers). *Information on German Language Didactics – Journal for German Teaching in Academia and Schools. Language Encounters*, 2(29), 55-66. Jahrgang, Studien Verlag Innsbruck-Wien-Bozen.
- Funk, H. (1994). Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse (Work Questions for Coursebook Analysis). In B., Kast, & G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (pp. 105-111). Langenscheidt.
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag (Assessing the Quality Features of Coursebooks – A Methodological Proposal). *Babylonia*, 3/04, 41-47. www.babylonia-ti.ch
- Funk, H., & Koenig, M. (2013). *Grammatik lehren und lernen* (Teaching and Learning Grammar). Klett-Langenscheidt.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion. DLL 4* (DLL 4: Tasks, Exercises, and Interaction (Deutsch Lehren Lernen series)). Klett-Langenscheidt.
- Gehring, W. (2018). *Fremdsprache Deutsch unterrichten. Kompetenzorientierte Methodik für DaF und DaZ* (Teaching German as a Foreign Language: Competency-Oriented Methodology for German as a Foreign Language and German as a Second Language). Julius Klinkhardt.
- Gobber, G. (2022). Überlegungen zur Vermittlung der Adjektivdeklination im DaF-Unterricht (Considerations on the Teaching of Adjective Declension in DaF Instruction). *L'Analisi Linguistica E Letteraria*, 30(1), 13-22. <https://www.analisinguisticaeletteraria.eu/index.php/ojs/article/view/464>

- Huneke, H.-W., & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (German as a Foreign Language. An Introduction). Erich Schmidt Verlag.
- Kast, B., & Neuner, G. (Hrsg.) (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (On the Analysis, Evaluation, and Development of Coursebooks for Foreign Language German Teaching). Langenscheidt.
- Keadmaneegul, S., & Attaviriyapap, K. (2016). Kasusfehler bei thailändischen DaF-Studierenden (Case Errors in Thai DaF Students). *Info DaF*, 1, 89-102.
- Koeppel, R. (2016). *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis* (German as a Foreign Language – Language Acquisition Reflected Teaching Practice). Schneider.
- Krumm, H. (1985). *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern* (Stockholm Criteria Catalogue for the Evaluation of Coursebooks for German as a Foreign Language in the Nordic Countries). Uppsala.
- Krum, H.-J. (1994). Stockholmer Kriterienkatalog (Stockholm Criteria Catalogue). In B. Kast & G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (pp. 100-105). Langenscheidt.
- Le, T. B. T. (2021). Parts of Speech in German and Related Mistakes Made by Students of German at VNU University of Languages and International Studies. *VNU Journal of Foreign Studies*, 37(5), 89-103.
- Le, T. B. T. (2024). Errors in Using Inflected Adjectives in German of Students at VNU University of Languages and International Studies. *VNU Journal of Foreign Studies*, 40(2), 139-154.
- Maijala, M. (2007). Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. (What a Coursebook Must Be Able to Do - Theses and Recommendations on the Potentials and Limits of Coursebooks in German as a Foreign Language Instruction). *Info DaF*, 6(34), 543-561. Jahrgang.
- Malia, L. (2013). Probleme bei der Adjektivdeklinaton und deren Lösung (Problems with Adjective Declension and Their Solutions). *Proceedings of the International Scientific Conference 'German Language - Experiences from Teaching Practice - Target Language German - Experiences from Classroom Practice* (pp. 227-231).
- Muster, A. M. (2005). Typische Schwierigkeiten slowenischer DeutschlernerInnen (Typical Difficulties of Slovenian German Learners). *ide. Information on German Language Didactics – Journal for German Teaching in Academia and Schools. Language Encounters*, 2(29), 67-73. Jahrgang, StudienVerlag Innsbruck–Wien–Bozen.
- Rauch, R. (2007). *Übungstypen für den Fremdsprachenunterricht* (Types of Exercises for Foreign Language Teaching). Universität Duisburg Essen. <http://rainerrrauch.com/Download/Uebungstypen.pdf>
- Ricci Garotti, F. (2022). Die deutsche Adjektivflexion für italienische DaF-Studierende: Sprachdidaktische und erwerbstheoretische Perspektive (German Adjective Declension for Italian DaF Students: A Language Didactic and Acquisition Theoretical Perspective). *L'Analisi Linguistica E Letteraria*, 30(1), (pp. 73-90). <https://www.analisilinguisticaeletteraria.eu/index.php/ojs/article/view/448>
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (German as a Foreign Language: An Introduction). J.B.Metzler.
- Schwerdtfeger, I. C. (1995). Arbeits- und Übungsformen: Überblick (Types of Work and Exercises: Overview). In K. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen/Basel: Francke Verlag (pp. 223-226).
- Storch, G. (2009). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung* (German as a Foreign Language: A Didactics. Theoretical Foundations and Practical Lesson Design). Wilhelm Fink, München.
- Thurmair, M. (2001). Die Rolle der Linguistik im Studium Deutsch als Fremdsprache (The Role of Linguistics in Studying German as a Foreign Language). *Gfl-journal*, 2, 40-59. <http://www.gfl-journal.de/2-2001/thurmair.html>
- Ziebell, B., & Schmidjell, A. (2012). *Unterrichtsbeobachtungen und kollegiale Beratung. Fernstudieneinheit 32 Neu* (Classroom Observations and Peer Counseling. Distance Learning 32 New). Langenscheidt.