

ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY KỸ NĂNG ĐỌC HIỂU

Ở TRUNG HỌC PHỔ THÔNG VIỆT NAM

HOÀNG VĂN VÂN*

1. Nhận xét dẫn luận

Giao tiếp không chỉ thông qua các kênh khẩu ngữ (nghe và nói) mà còn thông qua cả các kênh bút ngữ (đọc và viết) nữa. Để dạy giao tiếp bằng các kênh khác nhau này có hiệu quả, giáo viên phải có những phương pháp và thủ thuật giảng dạy phù hợp. Bài viết này sẽ tập trung vào việc nghiên cứu đổi mới phương pháp giảng dạy kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh ở trung học phổ thông. Để bắt đầu, chúng tôi sẽ trả lời câu hỏi “Đọc là gì?”. Sau đó thảo luận hai mô hình đọc hiểu: mô hình đọc từ trên xuống và mô hình đọc từ dưới lên. Mục này được tiếp nối bằng các tiểu mục trình bày các kiểu đọc hiểu. Tiếp theo chúng tôi trình bày mục đọc hiểu trong sách giáo khoa tiếng Anh trung học phổ thông, chương trình chuẩn. Mục cuối cùng liên quan đến việc đổi mới phương pháp dạy đọc hiểu cho học sinh phổ thông trong đó chúng tôi đề xuất một số thủ thuật dạy đọc hiểu được cho là có hiệu quả và có lợi cho giáo viên trung học phổ thông.

* PGS. TS. Đại học Quốc gia Hà Nội

2. Đọc là gì?

Trong cuộc sống hàng ngày, chúng ta thường dành thời gian đọc sách, báo, tiểu thuyết, truyện ngắn, và đôi khi chúng ta nhìn thấy những dấu đen trên giấy nhưng chúng ta không biết chúng có ý nghĩa gì và ngay cả khi biết được những dấu hiệu ấy thì chúng ta vẫn không thể hiểu được văn bản. Trong trường hợp này, nó không thể được xem là đọc. Vậy đọc là gì?

Trong dạy ngôn ngữ nói chung và trong giáo học pháp ngoại ngữ nói riêng đã có nhiều cố gắng định nghĩa thế nào là đọc. Dưới đây là một số trích đoạn để minh họa cho sự đa dạng này.

1. Đọc là một quá trình ngôn ngữ học tâm lí qua đó độc giả, người sử dụng ngôn ngữ, kiến tạo theo cách tốt nhất một thông điệp được người viết nhập mã như là sự thể hiện bằng văn tự (Goodman, 1982: 135).

2. Đọc là một quá trình cơ học trong đó mắt thu nhận thông điệp còn não tìm ra ý nghĩa của thông điệp (Harmer 1989: 153)

3. Đọc là hiểu tư duy của tác giả (Smith 1985: 102)

4. Đọc là hiểu thông điệp từ một văn bản (Nuttall 2000)

Như vậy, đọc là một kỹ năng ngôn ngữ phức tạp, nó được các học giả hiểu theo các cách khác nhau. Tuy nhiên, nếu quan sát một người nào đó đọc, ta có thể thấy rằng đọc là một hoạt động được chi phối bởi mắt và não. Bắt đầu từ một văn bản trên giấy, mắt tiếp nhận các thông điệp còn não thực hiện các thao tác tìm ra ý nghĩa của thông điệp. Không giống với một bài nghe, nội dung của một bài đọc di chuyển theo tốc độ của người đọc. Nói cách khác, trong khi đọc (trừ lúc thi hay kiểm tra) người đọc hoàn toàn quyết định tốc độ mình đọc nhanh hay chậm như thế nào. Ngược lại, trong khi nghe, người nghe thường phải cố gắng hết sức để theo kịp tốc độ của người nói. Chính vì vậy mà ở một khía cạnh nào đó đọc thường dễ hơn nghe mặc dù chúng là hai kỹ năng có cùng một đặc điểm là tiếp nhận thông tin.

Trong học ngoại ngữ, đọc có vai trò đặc biệt quan trọng bởi nó cung cấp kiến thức về ngôn ngữ và xã hội cho các kỹ năng khác như viết, nói và nghe. Có thể nói không quá rằng đọc là phương thức mở rộng khả năng ngôn ngữ của người học có hiệu quả nhất. Chính vì vậy, phát triển kỹ năng đọc trong lớp học ngoại ngữ là việc làm hoàn toàn có ý nghĩa. Nó giải thích một

phần lí do tại sao trong sách giáo khoa tiếng Anh trung học phổ thông các lớp 10, 11 và 12 chúng tôi lại bắt đầu một đơn vị các bài học bằng kỹ năng đọc hiểu. Tuy nhiên, đọc là một quá trình tương đối đặc biệt và trong khi đọc người học thường gặp phải những khó khăn như thiếu từ ngữ, cấu trúc ngữ pháp, không hiểu được ẩn ý của người nói/viết, thiếu các kỹ năng đọc có hiệu quả, v.v.

3. Hai mô hình đọc hiểu

Trong những năm gần đây đã có nhiều cố gắng tìm hiểu bản chất của quá trình đọc hiểu. Các nhà giáo học pháp đã nghiên cứu và đề xuất nhiều mô hình đọc hiểu. Hai mô hình phổ biến nhất được nhiều người chấp nhận là mô hình “*đọc từ dưới lên*” và mô hình “*đọc từ trên xuống*”.

3.1. Mô hình đọc từ dưới lên

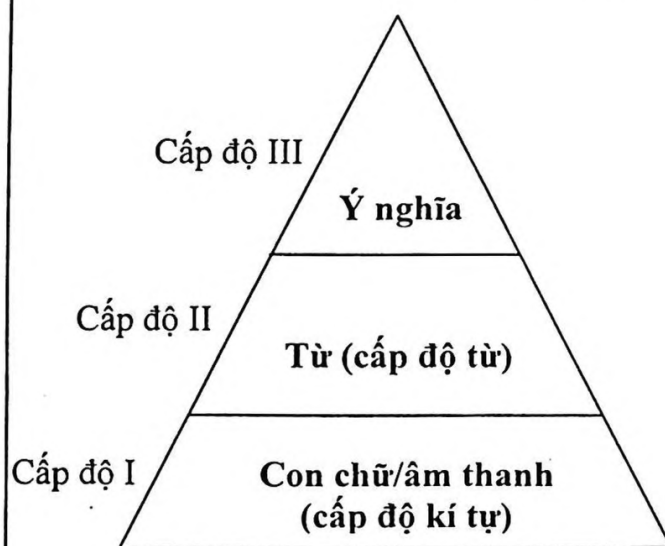
Như chính tên gọi của nó đã gợi ra, theo mô hình đọc từ dưới lên người đọc bắt đầu từ các từ đơn lẻ, hiểu được sự tạo dựng ý nghĩa từ các con chữ, các từ, các cụm từ, và các câu và sau đó xử lí văn bản theo tuyến tính. Ngữ liệu đi vào từ văn bản phải được thu nhận trước các giai đoạn hiểu biết bậc cao chuyển hoá hay nhập mã lại ngữ liệu. Đi theo đường hướng xử lí thông tin đối với sự hiểu biết, đọc hiểu từ dưới lên xem đọc như là một quá trình trong đó các mẫu nhỏ của văn bản được tiếp thụ (hiểu biết), phân tích, và cuối cùng bổ sung vào các mẫu tiếp theo cho đến

khi chúng trở nên có ý nghĩa. Trong số những học giả ủng hộ cho quan điểm đọc từ dưới lên, Gough (1972) là người đại diện tiêu biểu. Trong mô hình đọc hiểu của mình, ông tập trung vào con chữ và cấp độ từ của văn bản. Theo ông, người đọc phải đi từ nhận biết các con chữ đến giải mã, đến nhận biết từ, sau đó nhận biết các quy tắc cú pháp và quy tắc ngữ nghĩa. Người đọc không phải là người đoán trong mô hình của mình, các chiến lược đoán không được xem là một đường hướng chiết suất ý nghĩa từ tư liệu in ấn, và chỉ được ứng dụng khi không giải mã được.

Đánh giá mô hình đọc hiểu của Gough, người ta thấy bộc lộ một nhược điểm cố hữu: hầu như bỏ ngỏ việc sử dụng các cấu trúc bậc cao mà đây lại là đặc thù của hành vi cực kì tiết kiệm của những người đọc có kĩ năng bậc cao. Tồn tại quan trọng của mô hình này là không thể xử lí được hiệu lực ưu tiên của từ mà hiện nay đã được nhiều người công nhận. Mô hình này hoàn toàn bỏ qua tính linh hoạt của việc xử lí đặc trưng cho người đọc có kĩ năng bậc cao (chi tiết, xin xem Hoàng Văn Vân *et al.* 2006b).

Theo quan điểm này về đọc hiểu, hàm ý đối với kĩ năng đọc hiểu được thể hiện qua việc học sinh bắt đầu đọc bằng việc đọc tên những con chữ, nối những con chữ lại với nhau bằng âm thanh của chúng, sau đó học cách nối những âm thanh đó thành từ. Nói theo

ngôn từ của giáo học pháp ngoại ngữ, hệ thống đọc tạo thành bình diện đọc từ dưới lên; các chức năng hay thao tác đọc đi theo trình tự sau đây: trước hết, thông tin văn tự đi vào hệ thống trực quan và được chuyển hóa ở cấp độ thứ nhất từ con chữ thể hiện âm thanh, nghĩa là, từ sự thể hiện văn tự đến sự thể hiện âm vị học; sau đó, sự thể hiện âm vị học được chuyển hóa; ở cấp độ thứ hai, thành từ. Các đơn vị ý nghĩa hay từ sau đó chuyển sang cấp độ thứ ba và ý nghĩa được đồng hóa thành hệ thống kiến thức. Do đó, ngôn ngữ đầu vào chuyển hóa từ thông tin ở mức độ giác quan sang ý nghĩa thông qua một loạt những sự nhập mã liên tục ở mức độ cao hơn, với luồng thông tin hoàn toàn từ dưới lên. Mô hình đọc từ dưới lên này có thể được trình bày như sau:



**Hình 1. Mô hình đọc từ dưới lên
(Phỏng theo Gough 1972)**

Một mô hình đọc từ dưới lên khác cũng nên được đề cập ở đây - đó

là mô hình của LaBerge & Daniel (1974). Mô hình của hai học giả này nhấn mạnh vào vai trò của sự tập trung trong việc xử lý thông tin và tầm quan trọng của sự tự động hóa trong quá trình đọc. Cũng như Gough, LaBerge & Samuels cho rằng sự hiểu biết của người đọc phụ thuộc vào những gì xuất hiện trong văn bản và người đọc thực hiện hai nhiệm vụ khi đọc: giải mã và hiểu. Đối với LaBerge & Samuels, giải mã đi từ từ ngữ được in ấn sang sự thể hiện âm thanh và phát âm của những sự kích thích được in ấn. Hiểu ý nghĩa bắt nguồn từ những tư liệu được giải mã.

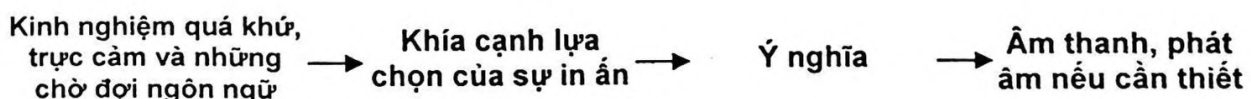
Đánh giá mô hình đọc của LaBerge & Samuels, có thể thấy rằng mặc dù mô hình này quan tâm đến người đọc nhiều hơn mô hình của Gough (1972), nhưng chức năng chủ yếu của người đọc dường như vẫn chỉ là xử lý từ ngữ từ những trang in.

Tóm lại, các mô hình đọc từ dưới lên có xu hướng tuyến tính, đều bắt đầu bằng những kích thích được in và dần dần đi đến giai đoạn bậc cao, hết bước này đến bước kia. Cơ sở của việc đọc hay xử lý từ dưới lên là kiến thức ngôn ngữ của độc giả. Đến nay, người ta đưa ra nhiều chứng cứ để chỉ ra sự khiếm khuyết của các mô hình đọc từ dưới lên. Đây là lí do tại sao một số nhà ngôn ngữ học ứng dụng đã chuyển sang phát triển các mô hình được gọi là mô hình đọc hiểu từ trên xuống mà chúng tôi sẽ trình bày trong tiểu mục 3.2 dưới đây.

3.2. Mô hình đọc từ trên xuống

Đọc từ trên xuống là quá trình đọc di chuyển từ trên, nghĩa là các giai đoạn tinh thần ở cấp độ cao hơn, xuống chính văn bản đọc. Có nhiều mô hình đọc từ trên xuống, mỗi mô hình có những đặc thù riêng nhưng nhìn chung trong những mô hình này quá trình đọc được thần kinh của người đọc đang hoạt động thúc đẩy. Người đọc chứ không phải là văn bản là trung tâm của quá trình đọc.

Đường hướng đọc từ trên xuống được trình bày rõ ràng nhất trong lược đồ dưới đây:



Hình 2. Lược đồ mô hình đọc từ trên xuống
(Nguồn: Camburne 1979)

Lược đồ trên gợi ra rằng đường hướng đọc từ trên xuống nhấn mạnh vào sự thiết lập ý nghĩa hơn là vào việc giải mã hình thức ngôn ngữ.

Sự tương tác giữa người đọc và văn bản là trọng tâm của quá trình đọc, người đọc đem vào sự tương tác kiến thức sẵn có của mình, kiến thức của những sự chờ đợi về việc ngôn ngữ hoạt động như thế nào, động cơ, hứng thú và thái độ của mình đối với nội dung của văn bản. Thay vì việc giải mã từng kí hiệu, hay thậm chí từng từ, người đọc sử dụng kiến thức đại cương của mình về từ ngữ và về các thành phần của văn bản để thực hiện những suy đoán thông minh về những gì sẽ xảy ra tiếp theo trong văn bản, hay hình thành nên những giả thuyết về các thành phần văn bản sau đó họ hình thành nên các mẫu chỉ đủ để khẳng định hay bác bỏ những suy đoán của mình để xác định xem liệu những giả thuyết đó có đúng hay không. Do đó, người đọc đóng vai trò quan trọng và cung cấp nhiều thông tin hơn để tạo dựng nhiều ý nghĩa hơn những gì được in trên giấy.

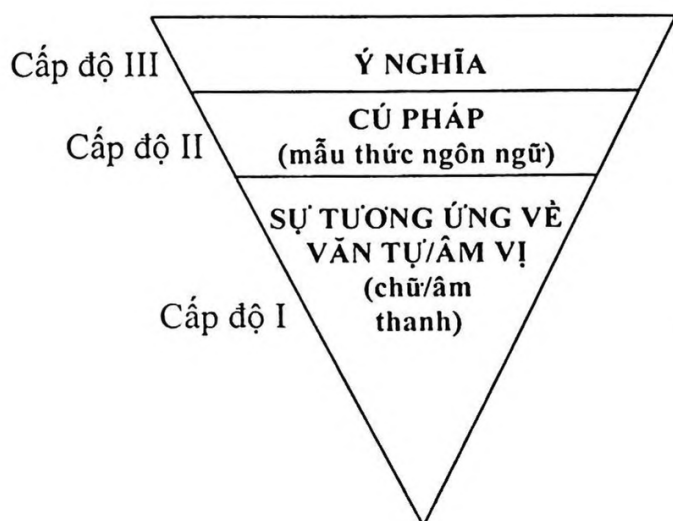
Giống như những mô hình đọc từ dưới lên, những mô hình đọc từ trên xuống có nguồn gốc từ lí thuyết đọc dựa vào ý nghĩa. Kiến thức âm vị học không được xem là một khía cạnh quan trọng trong quá trình đọc từ trên xuống. Cái quan trọng trong việc tạo dựng ý nghĩa từ tư liệu được in ra chính là kiến

thức có trước, khả năng ngôn ngữ và nhận thức của người đọc. Dechant đã rất đúng khi ông nhận xét: *Kiến thức, kinh nghiệm, và những khái niệm người đọc đem đến văn bản, nói cách khác, những lược đồ của họ, là một phần của quá trình... Đọc trong ngôn cảnh này là vấn đề đem ý nghĩa đến trang in hơn là vấn đề thu nhận ý nghĩa từ trang in.*" (Dechant 1991: 25)

Một trong những học giả đề xướng ra đường hướng đọc từ trên xuống được nhắc đến nhiều nhất là Goodman (1982). Theo Goodman, đọc là "một trò chơi đoán ngôn ngữ tâm lí". Ông cho rằng người đọc sử dụng kiến thức của họ về cú pháp học và ngữ nghĩa học để giảm sự phụ thuộc của họ vào những gì được in trên giấy và âm thanh của các chữ trong văn bản. Mô hình ban đầu của ông cụ thể hóa bốn quá trình đọc: dự đoán, làm mẫu, khẳng định, và sửa chữa. Goodman chỉ ra rằng đọc có hiệu quả không dẫn đến kết quả từ việc tri nhận và xác định cụ thể của tất cả những thành phần trong từ, mà từ kĩ năng trong việc lựa chọn những đầu mối ít nhất và có tính sản sinh nhất cần thiết. Theo ông, người đọc có cảm giác trước đó về những gì có thể có ý nghĩa trong ngôn bản, dựa vào quan điểm của họ, chỉ được thể hiện trong một nguồn thông tin – các con chữ trước mắt họ, nhưng cùng một lúc họ lại có sẵn hai loại thông tin quan trọng: các đầu mối ngữ nghĩa (ý nghĩa)

và các dấu hiệu cú pháp (nghĩa của câu hay nghĩa ngữ pháp).

Do đó, những gì người đọc đem đến văn bản tính theo kiến thức có trước về chủ đề và kiến thức của họ về ngôn ngữ, hỗ trợ cho họ trong việc dự đoán những từ tiếp theo đó sẽ là gì. Người đọc thử mẫu bản in, tạo ra một giả thuyết về sự xác định của những từ tiếp theo và sử dụng ý nghĩa để khẳng định cho những sự dự đoán của mình. Nếu ý nghĩa không được tạo dựng, người đọc sẽ lấy mẫu lại bài khóa và hình thành nên một giả thuyết mới. Do đó, người đọc chỉ cần thử nhanh qua “những cái chớp mắt” trên trang giấy để khẳng định diện mạo của từ.



Hình 3. Mô hình đọc từ trên xuống (Phỏng theo Goodman 1982)

Trong mô hình này, điều rõ ràng có thể nhận ra là luồng thông tin bắt đầu từ trên xuống để cho quá trình xác định từ bắt đầu từ ý nghĩa. Do đó, các

quá trình ở cấp độ cao hơn được chứa đựng trong kinh nghiệm trước đó của người đọc và kiến thức của họ về mẫu thức ngôn ngữ tương tác với luồng thông tin và hướng luồng thông tin. Hình 3 trình bày một mô hình điển hình đọc từ trên xuống.

4. Phân loại đọc

Trong giáo học pháp dạy tiếng nói chung và giáo học pháp ngoại ngữ nói riêng, các kiểu đọc được phân chia dựa trên hai thông số chính: (1) *đọc theo phong cách* và (2) *đọc theo mục đích*. Đọc theo phong cách bao gồm *đọc to* và *đọc thầm*, đọc theo mục đích bao gồm *đọc rộng*, *đọc sâu*, *đọc lướt* và *đọc quét*.

4.1. Đọc to

Như chính khái niệm đã chỉ ra, đọc to yêu cầu kỹ năng phức tạp, nó bao gồm sự hiểu biết các dấu hiệu in trên trang giấy và sau đó việc sản sinh ra những âm thanh lời nói đúng. Trong đời sống hàng ngày rất ít người được yêu cầu đọc to trừ những phát thanh viên của đài phát thanh, truyền hình, hay các cha đạo trong các buổi lễ thánh, các diễn giả và các diễn viên trên sân khấu. Theo nhiều nhà giáo học pháp ngoại ngữ, đọc to gần với việc luyện âm hơn là để đọc hiểu. Tuy nhiên, trong học ngoại ngữ, đọc to có thể lợi cho học sinh và ở một chừng mực nào đó có thể được khuyến khích. Điểm lợi thứ nhất chính là nó có thể giúp học sinh liên hệ âm thanh với chữ

viết, đồng thời giúp giáo viên có thể kiểm tra được cách phát âm của học sinh. Cái lợi thứ hai là, giúp học sinh luyện phát âm để các em có thể nói đúng và nói trôi chảy trong khi giao tiếp khẩu ngữ. Cái lợi thứ ba khá rõ rệt khi nó là một thủ thuật giúp giáo viên kiểm soát được lớp học một cách dễ dàng, bởi vì khi một học sinh đọc to, những học sinh khác chỉ ít phải lắng nghe để đề phòng trường hợp giáo viên sẽ gọi mình đọc tiếp.

Có một vài điểm bất lợi nếu giáo viên tổ chức hoạt động đọc to ở trên lớp không phù hợp. Thứ nhất là, trong khi đọc to, học sinh có xu hướng quan tâm đến âm thanh nhiều hơn là ý nghĩa của văn bản. Thứ hai là, khi học sinh đọc to theo lượt, chỉ có một học sinh làm việc, những học sinh khác có thể mất trật tự hoặc làm việc riêng. Một điểm bất lợi nữa là, đọc to thường lãng phí thời gian bởi vì học sinh đọc theo lượt và thường đọc chậm.

4.2. Đọc thầm

Đọc thầm là hoạt động chúng ta thường làm trong đời sống thực như đọc sách, báo, tạp chí, các biển chỉ đường, v.v. Đọc thầm càng ngày càng trở nên được ưa chuộng bởi vì nó liên quan đến sự hiểu biết và trọng tâm của nó được đặt vào ý nghĩa của văn bản hơn là hình thức của nó. Doff định nghĩa kiểu đọc này như sau:

Đọc thầm bao gồm việc nhìn vào các câu và hiểu thông điệp chúng

truyền đạt, nói cách khác, đọc thầm bao gồm việc hiểu ý nghĩa của văn bản viết. Nó không chỉ thuần túy bao gồm việc nói ra những từ chúng ta đọc, thậm chí không phải nói thầm những từ chúng ta có trong đầu. (Doff 1988: 67)

Theo cách hiểu này, đọc thầm là kĩ năng đọc có hiệu quả nhất vì những lí do sau. Thứ nhất, học sinh không cần phải đọc tất cả những từ ngữ trên trang giấy bởi vì văn bản đã cho thường có nghĩa và nhiệm vụ của các em là đoán nghĩa trong văn cảnh. Thứ hai là, học sinh có thể đọc theo tốc độ riêng của mình, và nếu các em không hiểu nghĩa của câu, thì các em có thể đọc lại câu đó. Đọc thầm giúp học sinh không những nắm được các ý chính trong khoảng thời gian ngắn nhất mà còn hiểu được sâu các chi tiết và có thể trả lời được những câu hỏi của giáo viên. Với những lí do này, trong khi dạy đọc trên lớp học theo đường hướng giao tiếp, đọc thầm là kĩ năng cần phải được rèn luyện nhiều hơn để học sinh có thể hiểu được nội dung văn bản sâu hơn, chi tiết hơn và tự làm việc tích cực hơn.

4.3. Đọc rộng

Đọc rộng thường liên quan đến việc đọc những “văn bản dài để giải trí”, một hoạt động liên quan chủ yếu đến “sự hiểu biết khái quát” (Grellet 1981: 2) một ngôn bản. Theo Harmer (1989: 497), đọc rộng thường bắt đầu bằng việc đọc lấy ý chính hay lấy

thông tin khái quát, sau khi thực hành nhiều, để lấy sự hiểu biết chi tiết.

Một điều lí thú là đọc rộng thường có quan hệ với đọc thâm và đọc ở ngoài lớp học. Nó tạo cho học sinh cơ hội sử dụng kiến thức về ngôn ngữ đích để phục vụ cho những mục đích riêng của mình. Nó cũng giúp các em củng cố lại từ ngữ hay cấu trúc ngôn ngữ các em đã được học trong lớp, tạo cho các em thực hành một cách hữu ích trong khi suy diễn ý nghĩa từ văn bản. Hơn nữa, đọc rộng là kĩ năng đọc hữu hiệu giúp học sinh cập nhật được với kiến thức ngôn ngữ bởi vì các em có thể chọn các chủ đề mình thích và đọc giải trí mà không cần phải xem xét đến bất kì đơn vị ngôn ngữ nào, không cần phải băn khoăn đến áp lực về thời gian hay nhu cầu cần phải tập trung hay phải hiểu biết toàn bộ văn bản. Do đó, đọc rộng là kĩ năng học sinh cần phải thực hành nhiều để nâng cao kiến thức đại cương của mình. Ngoài ra đây được xem là một cách giúp học sinh giải trí.

4.4. Đọc sâu

Theo Nuttall (2000: 23), đọc sâu bao gồm việc tiếp cận văn bản dưới sự hướng dẫn chặt chẽ của giáo viên và sự hướng dẫn của nhiệm vụ buộc học sinh phải chú ý nhiều đến văn bản. Hiểu theo nét nghĩa này, cái đích mà đọc sâu hướng tới là sự hiểu sâu và hiểu chi tiết văn bản không những về ý nghĩa của nó mà còn cả về ý nghĩa được sản sinh ra như thế nào. Đọc sâu bao gồm việc

đọc các văn bản ngắn để lấy những thông tin cụ thể hay sự hiểu biết chi tiết về thái độ và mục đích của tác giả, logic của văn bản.

Giống với đọc rộng, đọc sâu cũng là một kĩ năng đọc quan trọng trong dạy ngoại ngữ. Kĩ năng này thường được sử dụng trong các hoạt động sau khi đọc.

4.5. Đọc lướt

Trong khi đọc một tờ báo, chẳng hạn, chúng ta thường “liếc nhìn nhanh” các đề mục cho đến khi chúng ta tìm được một bài báo thu hút sự chú ý của chúng ta. Nếu chúng ta vội vàng, chúng ta đọc nhanh bài báo, thường không phải từng từ một mà chỉ có thể câu đầu của từng đoạn. Khi làm việc này chúng ta đọc lướt để lấy ý chính của bài báo hay văn bản. Chúng ta muốn biết ý chính của bài báo là gì ở cấp độ bề mặt.

Theo Wood (1990: 92), đọc lướt xuất hiện trong những tình huống sau:

1) Khi người đọc nhìn vào trang mục lục của một cuốn sách, hay vào nhan đề của các chương, mục, v.v.;

2) Khi người đọc liếc nhìn nhanh một tờ báo để xem những điểm chính trình bày trong ngày đó là gì;

3) Khi người đọc đọc một đoạn văn nào đó chẳng hạn như một bài báo để lấy thông tin chính của nó.

Mục đích chính của đọc lướt là để xác định ý chính của từng đoạn trong một văn bản để có thể tổng hợp thông tin bằng cách khái quát hóa. Trong hầu hết mọi trường hợp, ý chính của một đoạn văn có kết cấu chặt chẽ thường nằm ở câu đầu hay câu cuối, và các ý quan trọng nhất thường nằm ở đoạn cuối bài văn.

4.6. Đọc quét

Đọc quét là kĩ năng đọc nhằm định vị đơn vị hay thông tin cụ thể mà chúng ta cần. Trong đọc quét, người đọc thường tập trung vào việc tìm kiếm thông tin họ muốn, đưa mắt nhanh giữa những giòng chữ. Đọc quét xảy ra khi người đọc đọc qua một văn bản rất nhanh để tìm một thông tin cụ thể nào đó. Kĩ thuật này được sử dụng rộng rãi trong đọc hiểu. Nó có thể được sử dụng với các loại hình văn bản khác nhau như từ điển, bản đồ, quảng cáo, nhãn hiệu, sách, tài liệu tham khảo. Kĩ năng đọc này được cho là hữu ích bởi vì nó giúp học sinh hiểu được ý chính của văn bản.

5. Kĩ năng đọc trong chương trình và sách giáo khoa tiếng Anh thí điểm

Trong sách giáo khoa tiếng Anh trung học phổ thông theo chương trình chuẩn, đọc được đặc biệt coi trọng. Tầm quan trọng của đọc thể hiện ở chỗ đọc được thiết kế như là xuất phát điểm của toàn bộ một bài học (Unit) gồm 5 tiết học (bao gồm đọc, nói, nghe, viết và trọng tâm ngôn ngữ), và được biên

soạn theo một quy trình gồm ba giai đoạn: *“before you read”*, *“while you read”*, và *“after you read”*, trong mỗi giai đoạn có những yêu cầu riêng về phương pháp và thủ thuật giảng dạy đối với giáo viên và những yêu cầu riêng đối với học sinh. Chi tiết của từng giai đoạn được trình bày trong Mục 6 dưới đây.

6. Một số thủ thuật nâng cao hiệu quả đọc hiểu tiếng Anh cho học sinh trung học phổ thông

6.1. Dẫn luận

Mục đích cuối cùng của việc dạy đọc hiểu tiếng Anh ở trung học phổ thông là sau khi kết thúc khoá học, học sinh có đủ độ tự tin để có thể đọc được những bài đọc liên quan đến những chủ đề quen thuộc nhằm phục vụ cho sự hiểu biết riêng của mình, hạn chế việc tra từ điển xuống mức thấp nhất. Các em sẽ không vụng về làm điều này nếu không được rèn luyện cẩn thận khi còn ngồi trên ghế nhà trường. Mục đích dạy đọc hiểu này hoàn toàn phù hợp với đường hướng lấy người học làm trung tâm và đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp. Đường hướng lấy người học làm trung tâm, như đã được trình bày trong Chương 2, được xây dựng trên nền tảng lí thuyết về việc học ngoại ngữ của người trưởng thành, trong đó các đặc điểm về nhận thức, quan niệm, kinh nghiệm, thói quen, động cơ, mục đích, phương pháp học tương đối được định hình, và do vậy có

ảnh hưởng sâu sắc đến quá trình học tập.

Học sinh trung học phổ thông về cơ bản đã quen với việc học tiếng Anh, đã có một lượng kiến thức cuộc sống, kiến thức học thuật và kiến thức tiếng Anh. Do vậy, phương pháp giảng dạy của giáo viên phải chú ý nhiều hơn đến yếu tố này và phải hướng tới mục đích sao cho các em có thể tự đọc được những tài liệu bằng tiếng Anh để phục vụ cho các mục đích học tập và giải trí ở độ tuổi của mình. Nếu chỉ dạy theo kiểu dập khuôn máy móc thì sẽ ít có tác dụng. Học sinh thường xuyên phải hiểu được mục đích của các hoạt động học tập trong lớp thì kết quả học tập của các em mới cao còn nếu các em chỉ đơn thuần làm theo những yêu cầu của giáo viên thì chắc chắn hiệu quả học tập sẽ không được thoả mãn.

6.2. Khái niệm đọc có hiệu quả

Khái niệm đọc có hiệu quả có thể được tóm tắt theo một quá trình dưới đây:

1. Người đọc tiếp cận một văn bản bằng sự chờ đợi dựa vào kiến thức về chủ đề của mình;

2. Người đọc chỉ sử dụng mẫu tối thiểu của văn bản trong việc phát sinh ý nghĩa bằng cách dựa vào kiến thức của mình về ngôn ngữ, chủ đề và về kiến thức nền của mình như là một sự thay thế cho tất cả các đặc điểm của văn bản;

3. Trên cơ sở của việc lấy mẫu, người đọc thực hiện những dự đoán thông điệp chờ đợi nhận từ văn bản.

4. Khi tiếp xúc với tư liệu, người đọc kiểm tra những dự đoán của mình, khẳng định hoặc ôn lại, và thực hiện tiếp nhiều dự đoán hơn nữa trên cơ sở của những gì đang đọc;

5. Bằng việc sử dụng những gợi ý (đầu mối) về ngữ nghĩa, cú pháp và văn tự, người đọc tạo lại một bản sao về thông điệp văn bản;

6. Một khi có sự tái tạo như vậy, người đọc kiểm tra độ chính xác so với thông tin trước, bao gồm thông tin được chiết xuất từ văn bản và nguồn thông tin trong trí nhớ dài hạn của mình phù hợp với chủ đề;

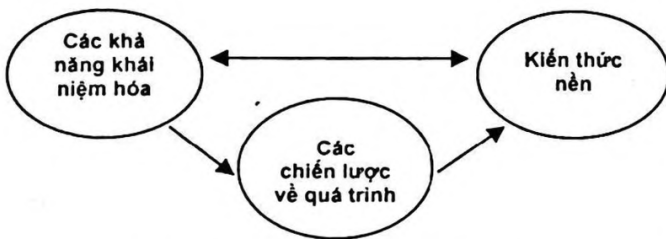
7. (a) Nếu sự tái tạo phù hợp với kiến thức trước của người đọc, thì chu kì lấy mẫu lại bắt đầu;

(b) Nếu xảy ra sự không chính xác hay không nhất quán, người đọc phải chấp nhận một chiến lược bù trừ nào đó như đọc lại chẳng hạn.

Theo các mô hình ngôn ngữ học tâm lí về đọc, đọc có hiệu quả cao vì người đọc đọc trôi chảy, không đọc từng con chữ hay từng từ một, mà theo những đơn vị có nghĩa một. Bằng việc nhìn vào mẫu của văn bản, người đọc có thể dự đoán ý nghĩa của một phần lớn văn bản dựa trên cái đã lấy làm mẫu và dựa trên kiến thức có trước về chủ đề. Sau đó người đọc nhìn vào

phần khác của văn bản để khẳng định sự dự đoán của mình. Người đọc có hiệu quả là người đọc đoán đúng bằng việc lấy mẫu văn bản tối thiểu.

Dựa vào các mô hình ngôn ngữ học tâm lí của Goodman và Smith, Coady (1979) đã hình thành và phát triển một mô hình đọc có hiệu quả trong đọc ngoại ngữ. Theo Coady, đọc có hiệu quả trong ngoại ngữ phụ thuộc vào sự tương tác giữa ba yếu tố: các khả năng khái niệm hoá ở bậc cao hơn, kiến thức nền và các chiến lược quá trình. Ba yếu tố này được ông mô hình hoá như sau:



Hình 4. Sơ đồ đọc có hiệu quả (dựa theo Coady 1979)

Theo Hình 4, khả năng khái niệm chỉ khả năng trí tuệ như khả năng phân tích, tổng hợp, và suy diễn. Kiến thức nền bao gồm kiến thức văn hoá xã hội của các cộng đồng nói tiếng Anh. Chiến lược quá trình chỉ các khả năng và kĩ năng tạo dựng lại ý nghĩa của văn bản thông qua lấy mẫu dựa vào kiến thức về những sự tương ứng âm vị-hình thái học-văn tự, những thông tin hình vị-âm tiết, những thông tin về cú pháp (cú pháp bề mặt và cú pháp bề sâu), ý nghĩa từ vựng, ý nghĩa văn cảnh, và các chiến lược nhận thức. Khi

học sinh trở thành những người đọc lưu loát, các em chuyển từ các chiến lược quá trình sang các chiến lược trù tượng bởi vì các hệ thống ngôn ngữ trù tượng hơn như cú pháp và ngữ nghĩa báo hiệu ý nghĩa rõ ràng hơn. Do đó, khả năng chuyển từ các chiến lược cụ thể hơn sang các chiến lược trù tượng hơn chỉ ra sự trưởng thành trong đọc của học sinh. Mô hình của Coady chỉ ra rằng học sinh học ngoại ngữ có thể trở thành những người đọc có hiệu quả bằng cách đưa ba yếu tố vào sự tương tác thành công thông qua việc rèn luyện phù hợp là việc làm hoàn toàn có thể.

6.3. Dạy đọc có hiệu quả như thế nào?

Saville-Troike (1979) tóm tắt cách dạy đọc có hiệu quả cho học sinh học ngoại ngữ như sau: "*Nâng cao kĩ năng đọc của bất kì học sinh nào bằng việc xác định những điểm yếu của các em, và sau đó thực thi các phương pháp phù hợp để củng cố các kĩ năng này*". Vì vậy, việc đầu tiên giáo viên dạy đọc ngoại ngữ phải làm là tìm ra những điểm yếu hay những vấn đề mà học sinh gặp phải. Thông qua các bài kiểm tra dự báo, trò chuyện với giáo viên và qua quan sát, chúng tôi thấy học sinh phổ thông trung học thường gặp phải những khó khăn đọc tiếng Anh dưới đây:

1. Đọc từng từ một, phụ thuộc quá nhiều vào những thông tin trực

quan; những thông tin này thường hạn chế tốc độ đọc và gây khó khăn cho sự hiểu biết của các em (việc giáo viên gọi từng học sinh đứng lên đọc to, v.v., là chứng cứ của hạn chế này...).

2. Tập trung quá nhiều vào hình thức ngôn ngữ, bỏ qua tầm quan trọng của ý nghĩa (học sinh thường tâm sự: “chúng em không thể hiểu được bài đọc khi chúng em gặp phải từ hay cấu trúc ngữ pháp mới”).

3. Chú ý quá nhiều đến những chi tiết, và kết quả là các em thường không nắm bắt được các ý chính (nói cách khác, khi đọc các em thường chỉ nhìn thấy từng cây riêng lẻ thay vì nhìn cả cánh rừng);

4. Với một lượng từ vựng ít ỏi, khi đọc các em dựa quá nhiều vào việc sử dụng từ điển để hiểu nghĩa của từ;

5. Kiến thức nền của học sinh còn hạn chế.

Một điều rõ ràng là một số những khó khăn này bắt nguồn từ phương pháp đọc sâu (intensive reading) mà đây có lẽ là một đặc điểm quan trọng của sách giáo khoa cũ (nhấn mạnh vào đọc sâu và độ chính xác). Học sinh trung học phổ thông thường quen với phương pháp đọc được các nhà giáo học pháp gọi là “phương pháp nguyên từ” như phân tích từ, ngữ và câu trước khi các em liên hệ việc nghiên cứu sâu về cấu trúc của một văn bản với việc hiểu sâu rộng những ý nghĩa của nó.

Phải mất nhiều thời gian mới có thể làm cho các em tin được rằng đọc chậm từng từ một không phải là đọc có hiệu quả và bằng việc tập trung vào từng từ một các em làm chậm lại sự truyền thông tin từ trí nhớ ngắn hạn sang trí nhớ dài hạn, mà thói quen này dẫn đến việc đọc không có hiệu quả hay còn được gọi là đọc tồi. Để khắc phục những nhược điểm của cách đọc không có hiệu quả, các nhà giáo học pháp trong đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp đã đề xuất một quy trình dạy đọc gồm ba giai đoạn: 1) trước khi đọc, 2) trong khi đọc, và 3) sau khi đọc. Đây là một quy trình dạy đọc vừa mang tính khoa học vừa mang tính nghệ thuật. Khoa học ở chỗ là, quá trình đọc được thiết kế theo từng công đoạn cụ thể để giáo viên thực hiện. Nghệ thuật là ở chỗ trong từng công đoạn giáo viên có thể áp dụng những thủ thuật giảng dạy phù hợp với hoàn cảnh của từng lớp học, từng kiểu đối tượng học sinh để các em có thể đọc một văn bản một cách có hiệu quả. Ba giai đoạn dạy đọc và nhiệm vụ của giáo viên trong mỗi giai đoạn sẽ được trình bày trong những tiêu mục dưới đây.

6.3.1. Giai đoạn trước khi đọc

Mục đích của giai đoạn trước khi đọc là: 1) tạo tâm thế đọc cho học sinh, cuốn hút các em vào nội dung hoặc chủ đề của bài đọc, gây hứng thú cho các em đối với bài sắp đọc, huy động kiến thức sẵn có của các em về chủ đề bài

đọc, giúp các em sử dụng kiến thức đó để các em đọc dễ dàng hơn; 2) giải quyết một số khó khăn các em gặp phải trong bài đọc như khó khăn về từ ngữ, về kiến thức văn hóa; và 3) đặt các mục tiêu của bài đọc cho học sinh thực hiện.

Tương tự như giai đoạn trước khi nói và trước khi nghe, các hoạt động trong giai đoạn trước khi đọc thường cần một lượng thời gian không dài, nhiều nhất là 5 - 7 phút. Các hoạt động trong giai đoạn này có thể là:

Cho học sinh làm quen với chủ đề của bài đọc, với một số từ ngữ được cho là mới đối với các em để có thể đọc và hiểu được bài đọc trong khi đọc. Về mặt tổ chức, học sinh có thể được yêu cầu làm việc cá nhân, theo cặp hoặc theo nhóm để làm quen với chủ đề hay thảo luận một nội dung nào đó có liên quan đến bài đọc. Giáo viên có thể đưa ra một số tình huống trong đó những từ ngữ xuất hiện trong bài đọc được cho là mới với học sinh để các em luyện tập. Giáo viên cũng có thể yêu cầu học sinh cho biết nghĩa của những từ ngữ này. Nếu học sinh không biết thì giáo viên có thể giải thích bằng tiếng Anh theo các hình thức như giải nghĩa, cho từ đồng nghĩa hay nghịch nghĩa, hoặc để tiết kiệm thời gian, giáo viên có thể cho học sinh biết nghĩa của các từ ngữ đã cho bằng cách cho các nghĩa tiếng Việt tương đương.

Một yêu cầu cơ bản nữa ở giai đoạn trước khi đọc là giáo viên phải

đưa ra các hoạt động đa dạng để duy trì hứng thú của các em vào những hoạt động trong hai giai đoạn trong khi đọc và sau khi đọc.

Một số hoạt động điển hình ở giai đoạn trước khi đọc là:

Trả lời câu hỏi liên quan đến chủ đề. Dựa vào những câu hỏi trong sách giáo khoa giáo viên có thể hỏi hoặc đặt một số câu hỏi để học sinh trả lời. Hoạt động hỏi-đáp có thể được tổ chức theo hình thức: giáo viên – học sinh, học sinh – học sinh.

Tìm ra những từ ngữ liên quan đến chủ đề đọc. Giáo viên yêu cầu học sinh làm việc theo cá nhân, theo cặp, hoạt theo nhóm để cùng nhau suy nghĩ tìm ra những từ ngữ liên quan đến chủ đề đọc. Ví dụ, nếu bài đọc nói về sa mạc, thì giáo viên có thể yêu cầu học sinh làm việc theo cặp để tìm ra 5 từ/ngữ có liên quan đến sa mạc. Giáo viên cũng có thể đưa ra một danh mục từ trong đó một số liên quan đến sa mạc một số khác không liên quan đến sa mạc và yêu cầu học sinh làm việc theo cặp/nhóm đánh dấu để loại bỏ những từ không có liên quan đến sa mạc. Giáo viên cũng có thể đưa ra một số từ mới, yêu cầu học sinh cho biết nghĩa thông qua giải thích bằng tiếng Anh hoặc thông qua việc cho nghĩa tương đương trong tiếng Việt.

Cho học sinh làm quen với chủ đề thông qua tranh ảnh. Giáo viên có thể sử dụng những tranh ảnh liên quan đến

chủ đề của bài đọc, cho học sinh thảo luận tìm ra từ ngữ và những ý có thể xuất hiện trong bài đọc.

Động não. Khuyến khích học sinh trao đổi ý kiến/quan điểm về chủ đề của bài đọc; yêu cầu học sinh dự đoán từ/ngữ có thể xuất hiện trong bài đọc. Giáo viên viết từ ngữ lên bảng để học sinh chép vào vở để ghi nhớ.

Thảo luận. Cho học sinh thảo luận về những nội dung liên quan đến bài sắp đọc.

Đặt câu hỏi và trả lời theo cặp/nhóm về những nội dung liên quan đến bài sắp đọc.

Đố vui liên quan đến nội dung của bài sắp đọc.

Sử dụng câu hỏi hướng dẫn. Giáo viên hỏi/viết câu hỏi lên bảng để giúp học sinh khai thác bài đọc.

6.3.2. Giai đoạn trong khi đọc

Giai đoạn trong khi đọc thường kéo dài khoảng 20 – 25 phút. Trong giai đoạn này các tiêu chí năng lực đọc phải được rèn luyện. Để dạy đọc có hiệu quả, giáo viên phải ý thức được hai đích cơ bản của đọc hiểu: 1) giúp học sinh lấy thông tin khái quát và 2) giúp học sinh lấy thông tin cụ thể. Để giúp học sinh đọc và lấy thông tin khái quát về bài đọc, giáo viên có thể đặt những câu hỏi hướng dẫn hay gợi ý như:

- Có bao nhiêu người trong bài đọc?

- Bài đọc nói về cái gì?

- Câu chuyện xảy ra ở đâu, khi nào?

- Câu chuyện mở đầu và kết thúc ra sao?

Để giúp học sinh đọc và lấy những thông tin cụ thể, giáo viên có thể yêu cầu các em đọc cẩn thận và trả lời chi tiết từng câu hỏi. Đồng thời, để hiểu sâu hơn giáo viên có thể yêu cầu học sinh đọc lại và đặt một số câu hỏi với “Why?” (Tại sao?), “In your opinion...” (Theo em...), “If you were... what would you do?” (Nếu bạn là... thì bạn sẽ làm gì?), v.v.

Dưới đây là một số hoạt động để phát triển kĩ năng đọc hiểu cho học sinh ở giai đoạn trong khi đọc. Tuy theo từng trình độ và khả năng của từng lớp học ở từng vùng hay từng địa phương, giáo viên có thể sử dụng hoạt động này hay hoạt động kia. Hơn nữa, vì các hoạt động hay các nhiệm vụ trong sách giáo khoa không thể bao trùm tất cả những hoạt động có thể được tổ chức trong một lớp học cụ thể, giáo viên có thể bổ sung hoạt động này hay hoạt động khác vào nội dung bài dạy đọc của mình.

- *Đoán nghĩa của từ/ngữ trong văn cảnh* (Guessing meaning in context). Đây là một hoạt động khá hữu hiệu, giúp học sinh đoán nghĩa của những từ ngữ mới trong bài đọc. Những từ này được đặt trong ngôn cảnh (ngôn ngữ hay tình huống), học

sinh làm việc theo cá nhân, theo cặp, hoặc theo nhóm, suy diễn nghĩa của từ ngữ dựa vào văn cảnh. Những từ ngữ này có thể được gạch dưới, có thể được đưa vào cột bên trái, sau đó những định nghĩa được trộn lẫn và đưa vào cột bên phải. Nhiệm vụ của học sinh là tìm ra hay khớp nối những từ ngữ đó với các định nghĩa phù hợp.

- *Trả lời câu hỏi* (Comprehension questions). Hoạt động này yêu cầu học sinh nghe và trả lời các câu hỏi để lấy thông tin nằm trên trang giấy như *what, when, where, how, why...* và những thông tin yêu cầu học sinh đọc, hiểu những gì không nằm trên trang giấy như suy luận từ những gì được đọc. Đây là hoạt động mang đậm đặc điểm “dạy học” và cần phải được sử dụng càng nhiều càng tốt. Lí do là vì gần đây, do sự phát triển của công nghệ kiểm tra ngoại ngữ nói chung và kiểm tra tiếng Anh nói riêng, trên thị trường tồn tại rất nhiều tài liệu kiểm tra tiếng Anh và những tài liệu rèn luyện hướng tới kiểm tra theo một yêu cầu nào đó. Điều đó làm cho nhiều giáo viên vô tình thay đổi phương pháp giảng dạy bằng cách đưa những tài liệu này vào giờ dạy học và sử dụng khá triệt để. Kết quả là dạy ngoại ngữ nói chung và dạy đọc hiểu nói riêng về thực chất đã trở thành kiểm tra hơn là dạy. Chính vì vậy *Comprehension questions* là một hoạt động dạy đọc cần phải được khai thác triệt để.

- *Trả lời câu hỏi đã lựa chọn* (Multiple-choice). Hoạt động này yêu cầu học sinh đọc chọn đáp án đúng A, B, C, hay D cho từng câu hỏi. Nó có tác dụng kiểm tra kĩ năng xác định những thông tin cụ thể trong bài đọc. Tuy nhiên, để dạy đọc hiểu toàn diện một bài đọc, giáo viên cần phải sử dụng thủ thuật đọc hiểu này một cách hợp lí và lưu ý rằng đây chỉ là một trong những hoạt động của quá trình dạy đọc có hiệu quả.

- *Chọn đáp án đúng/sai* (True/False). Hoạt động này yêu cầu học sinh đọc bài và chọn câu trả lời Đúng/Sai cho những thông tin đã cho. Vì *True/False* có xác suất đúng sai là 50/50 cho nên hoạt động này cần phải được sử dụng một cách hợp lí, và nếu được sử dụng thì sau khi học sinh trả lời giáo viên phải kiểm tra xem tại sao các em lại chọn đáp án này mà không chọn đáp án kia; nghĩa là, các em phải được yêu cầu giải thích tại sao, và chỉ có làm như vậy thì giáo viên mới biết được học sinh có thực sự hiểu câu trả lời của mình hay không.

- *Trả lời các câu hỏi bỏ ngo* *thông tin* (Open-ended). Hoạt động này yêu cầu học sinh kết thúc (những) câu sau khi đọc bài khóa. Đây là một hoạt động mang nhiều tính sáng tạo, cần phải được sử dụng trong khi dạy đọc.

- *Đánh dấu những tiểu mục không có liên quan* (Ticking off items). Hoạt động này yêu cầu học sinh đọc

bài đọc và đã cho sẵn một số từ ngữ và gạch bỏ những từ ngữ nào không có trong bài đọc. Đây cũng là hoạt động đọc hiểu có thể áp dụng để dạy học sinh trung học phổ thông.

- *Khớp nối nhan đề với đoạn văn* (Matching title with paragraph). Hoạt động này yêu cầu học sinh đọc bài khóa gồm nhiều đoạn ngắn, sau đó khớp nối mỗi đề mục với một đoạn văn trong bài đọc. Hoạt động này yêu cầu học sinh phải đọc cẩn thận trước khi có thể thực hiện hoạt động khớp nối phù hợp.

- *Note-taking*. Hoạt động này yêu cầu học sinh đọc, ghi chép lại những ý chính của bài đọc, sau đó tóm tắt hay kể lại bài đọc cho các bạn khác trong lớp nghe.

6.3.3. Giai đoạn sau khi đọc

Giai đoạn sau khi đọc thường nhằm củng cố lại hay phát triển tiếp những gì học sinh đã đọc được ở giai đoạn trong khi đọc hay liên hệ những nội dung trong bài đọc với cuộc sống thực tại. Có thể đó là học sinh được yêu cầu ghi chép lại những nội dung chính đã đọc, sau đó so sánh với những ghi chép của bạn mình. Các em cũng có thể được yêu cầu phát biểu quan điểm của mình về nội dung bài đọc hoặc về một vấn đề nào đó trong bài đọc (qua nói hoặc viết). Dưới đây là một số hoạt động sau khi đọc hữu ích có thể sử dụng để dạy học sinh trung học phổ thông.

Đọc quét toàn bộ bài đọc và ghi lại những ý chính, sau đó trình bày trước lớp những ý chính đó.

Tóm tắt lại những ý chính của bài đọc (nói hoặc viết) với số lượng từ giới hạn.

Viết như là một hoạt động tiếp theo đọc. Học sinh được yêu cầu đọc và viết tóm tắt lại bài đọc.

Nói như là một hoạt động tiếp theo đọc. Sau khi những công việc trong giai đoạn đọc kết thúc, học sinh được yêu cầu tranh luận, thảo luận, đóng kịch, v.v. liên quan đến bài đọc.

Kể lại bài đọc. Nếu bài đọc là một câu chuyện hay một đoạn văn trần thuật hấp dẫn, để trình bày lại được bằng khẩu ngữ thì sau khi đọc, học sinh được yêu cầu kể lại chi tiết và càng chính xác càng tốt những nội dung của bài đọc.

Đọc phê phán. Nếu trình độ của học sinh cho phép, sau khi giai đoạn trong khi đọc kết thúc, giáo viên có thể gợi ý để học sinh (đặc biệt là những học sinh giỏi) thể hiện sự phê phán của mình về một quan điểm nào đó trong bài đọc. Hoạt động đọc phê phán này làm tăng sự hiểu biết của học sinh. Tuy nhiên, vì đọc phê phán là một kỹ năng đọc bậc cao cho nên giáo viên phải biết lúc nào, đối tượng nào có thể được sử dụng hoạt động này phù hợp.

7. Kết luận

Trong bài viết này, chúng tôi đã đề xuất những thủ thuật đổi mới phương pháp dạy đọc hiểu tiếng Anh ở trung học phổ thông. Chúng tôi bắt đầu bằng việc tìm hiểu khái niệm đọc hiểu là gì. Sau đó, để hiểu rõ hơn bản chất của đọc hiểu chúng tôi khảo sát hai mô hình đọc hiểu: mô hình đọc từ dưới lên và mô hình đọc từ trên xuống. Đây là hai mô hình lí thuyết được phát triển để giải thích cho hai thực tế người đọc thường sử dụng trong khi đọc một ngôn bản. Dựa vào những nghiên cứu của các nhà giáo học pháp ngoại ngữ chúng tôi đã kiểm tra lại một số loại hình hay kiểu đọc hiểu thường thấy trong khi đọc các văn bản: đọc to, đọc thầm, đọc rộng, đọc sâu, đọc lướt và đọc quét. Đây cũng là những tiểu kĩ năng giáo viên ngoại ngữ nói chung và giáo viên tiếng Anh trung học phổ thông nói riêng được yêu cầu phải sử dụng khi dạy kĩ năng đọc. Sau đó chúng tôi chuyển sang nghiên cứu đổi mới giảng dạy kĩ năng đọc hiểu tiếng Anh cho học sinh trung học phổ thông. Chúng tôi bắt đầu bằng việc trình bày vắn tắt nội dung đọc hiểu trong sách giáo khoa tiếng Anh trung học phổ thông, chương trình chuẩn, tiếp đó thảo luận một số hoạt động và thủ thuật nâng cao hiệu quả của kĩ năng đọc hiểu. Để hiểu vấn đề một cách cụ thể hơn chúng tôi khảo sát lại khái niệm

thế nào là đọc hiểu có hiệu quả, từ đó đưa ra gợi ý rằng để đổi mới phương pháp dạy đọc và để giúp học sinh tiếng Anh trung học phổ thông đọc có hiệu quả, giáo viên phải thực hiện đọc có hướng dẫn và phải theo một quy trình ba giai đoạn. Đọc có hướng dẫn là việc đọc có bấm thời gian được điều khiển trong lớp học dưới sự kiểm soát và hướng dẫn của giáo viên. Trong đọc có hướng dẫn học sinh không những học cách đọc như thế nào với tốc độ khác nhau cho các mục đích, mà giáo viên có thể xem học sinh thực sự đọc như thế nào để có thể giúp các em sửa các thói quen đọc của các em như đọc không thành tiếng (subvocalization) và chỉ ngón tay vào các từ khi các em đọc. Hơn nữa, trong đọc có hướng dẫn giáo viên có thể dạy học sinh các kĩ năng đọc có hiệu quả khác nhau. Dạy đọc theo quy trình có nghĩa là trong một tiết dạy đọc giáo viên phải tuân theo một quy trình ba giai đoạn: trước khi đọc, trong khi đọc, và sau khi đọc; mỗi giai đoạn tương ứng với một số hoạt động hay thủ thuật để phát triển khả năng đọc có hiệu quả cho học sinh tiếng Anh trung học phổ thông. Những hoạt động hay những thủ thuật này được đề xuất dưới ánh sáng của đường hướng lấy người học làm trung tâm trong giáo dục học và đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Camburne, B. (1979). How Important is Theory to the Reading Teacher? *Australian Journal of Reading* No 3.
- Coady, J. (1979). A Psycholinguistic Model of the ESL Reader. (In) *Reading in a Second Language: Hypothesis, Organization, and Practice*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and Teaching Reading – An Interactive Model*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associate, Inc.
- Doff, A. (1988). *Teach English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, K. (1982). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. (In) *Language and Literacy: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman*, Vol. 1. Frederick V. G. (Ed.). Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Gough, P. B. (1972). One Second of Reading. (In) J. F. Kavanagh and Mattingly, I. G. (Eds.). *Language by Ear and Eye*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1989). *The Practice of English Language Teaching*. New Edition. Harlow: Longman.
- LaBerge, D. & S. J. Daniel (1974). *Towards a Theory of Automatic Information Processing Reading: Cognitive Psychology*. Cambridge: CUP.
- Nuttall, C. (2000). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heineman.
- Saville-Troike, M. (1979). *A Guide to Culture in the Classroom*. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Smith, F. (1985). *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoàng Văn Vân, Hoàng Thị Xuân Hoa, Đỗ Tuấn Minh, Nguyễn Thu Phương, Nguyễn Quốc Tuấn (2006a). *Tiếng Anh 10, Chương trình chuẩn*. Hà Nội; Nxb Giáo dục.
- Hoàng Văn Vân, Hoàng Thị Xuân Hoa, Nguyễn Thị Chi (2006b). *Đổi mới phương pháp giảng dạy tiếng Anh ở Trung học phổ thông Việt Nam*. Hà Nội; Nxb Giáo dục.
- Williams, E. (1986). “Top Ten” Principles for Teaching Reading; *ELT Journal*, 40, 1. Pp. 42 – 25.
- Wood, J. (1990). *Reading on Reading*. Sydney: University of Technology.