TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÀNG HẢI VIỆT NAM
KHOA NGOẠI NGỮ

ĐỀ TÀI NCKH CẤP TRƯỜNG

ĐỀ TÀI
NGHIÊN CỨU PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY

HIỆU QUẢ CỦA ĐỌC HIỂU PHÂN TẦNG VỚI SỰ PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG ĐỌC HIỂU CỦA SINH VIÊN CHUYÊN NGỮ NĂM NHẤT TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÀNG HẢI VIỆT NAM

Chủ nhiệm đề tài: ThS. Nguyễn Thị Hoài Phương

Hải Phòng, tháng 5/2016

HIỆU QUẢ CỦA ĐỌC HIỂU PHÂN TẦNG VỚI SỰ PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG ĐỌC HIỂU CỦA SINH VIÊN CHUYÊN NGỮ NĂM NHẤT TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÀNG HẢI VIỆT NAM

Nguyễn Thị Hoài Phương

16 tháng 5 năm 2016

Tóm tắt

Khi nghiên cứu về lợi ích của đọc hiểu mở rộng, các nhà nghiên cứu đã chỉ ra rằng người học có thể phát triển năng lực ngoại ngữ thông qua các bài đọc hiểu mở rộng. Tuy nhiên, hầu hết các nghiên cứu chỉ tập vào các lợi ích về mở rộng vốn từ và khuyến khích tính tự học của người học mà bỏ ngỏ khả năng sử dụng đọc hiểu mở rộng như một nguồn để phát triển kĩ năng đọc hiểu. Vì vậy, nghiên cứu này được tiến hành để nghiên cứu và đánh giá hiệu quả của đọc hiểu phân tầng – một dạng của đọc hiểu mở rộng – đối với sự phát triển kĩ năng đọc hiểu của sinh viên năm nhất trường Đại học Hàng Hải Việt Nam.

Nghiên cứu này áp dụng phương pháp nghiên cứu định tính để tìm hiểu về sự đánh giá của sinh viên đối với việc sử dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng và việc dạy chiến thuật đọc hiểu. Hai công cụ thu thập dữ liệu là phiếu khảo sát và thảo luận nhóm. Việc thu thập dữ liệu được tiến hành sau khi sinh viên đã có 8 tuần học chiến thuật đọc hiểu với tài liệu đọc hiểu phân tầng. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng có những chuyển biến tích cực về hứng thú với kĩ năng đọc hiểu, về tốc độ đọc và sự tự tin đối với kĩ năng đọc hiểu. Tuy nhiên, khả năng mở rộng vốn từ, một trong những lợi ích nổi bật của đọc hiểu mở rộng được đề cập trong các nghiên cứu trước đây, không được sinh viên đánh giá cao. Trong khi đó, đối với sinh viên, việc dạy và học các chiến thuật đọc hiểu thực sự hữu ích mặc dù sinh viên có xu hướng tập trung nhiều vào các chiến thuật có thể áp dụng trực tiếp vào bài kiểm tra. Từ kết quả nghiên cứu này, người nghiên cứu đã đưa ra một số ứng dụng trong hoạt động giảng dạy và hướng nghiên cứu mới cho các nhà nghiên cứu khác có thể phát triển trong tương lai khi sử dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng.

MỤC LỤC

Mục lục 5
CHƯƠNG I 7
PHẦN GIỚI THIỆU 7
1.1. Cơ sở nghiên cứu của đề tài 7
1.2. Cơ sở lý thuyết của đề tài 9
1.2.1. Đọc hiểu mở rộng và tài liệu đọc hiểu phân tầng 9
1.2.2. Chiến thuật đọc hiểu 10
1.2.3. Lí do chọn đề tài 11
1.3. Cấu trúc bài nghiên cứu 11
CHƯƠNG II 13
CƠ SỞ LÝ THUYẾT 13
2.1. Đọc hiểu mở rộng 13
2.1.1. Định nghĩa đọc hiểu mở rộng 13
2.1.2. Lợi ích của đọc hiểu mở rộng trong các lớp học ngoại ngữ. 14
2.1.2.1. Mở rộng vốn từ 14
2.1.2.2. Động lực học 16
2.1.2.3. Sự phát triển khả năng ngoại ngữ 17
2.1.3. Những khó khăn trong việc áp dụng tài liệu đọc hiểu mở rộng vào lớp học ngôn ngữ 18
2.1.4. Các loại tài liệu đọc hiểu mở rộng 19
2.1.4.1. Tài liệu thực 19
2.1.4.2. Tài liệu đọc hiểu phân tầng 20
2.2. Chiến thuật đọc hiểu 21
CHƯƠNG III 24
PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU 24
3. 1. Cơ sở lý thuyết phương pháp nghiên cứu định tính 24
3.1.1. Phương pháp nghiên cứu định tính 24
3.1.2. Nghiên cứu hành động 25
3.2. Cấu trúc nghiên cứu 26
3.2.1. Mục tiêu nghiên cứu 26
3.2.2. Bối cảnh nghiên cứu 26
3.2.3. Lựa chọn tài liệu đọc hiểu phân tầng 27
3.2.4. Áp dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng 27
3.3. Thu thập số liệu 27
3.3.1. Phiếu khảo sát 28

3.3.2. Thảo luận nhóm 28
3.4. Phân tích số liệu 29
3.5. Các vấn đề đạo đức 29
CHƯƠNG IV 31
KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN 31
4.1. Đánh giá tài liệu đọc hiểu phân tầng 31
4.1.1. Độ khó và tính cuốn hút 31
4.1.2. Mở rộng vốn từ 34
4.1.3. Động lực học 35
4.1.4. Tốc độ đọc và sự tự tin 37
4.2. Đánh giá về việc giảng dạy chiến thuật đọc hiểu 37
4.3. Các khó khăn sinh viên gặp phải từ tài liệu đọc hiểu phân tầng và việc dạy chiến thuật đọc hiểu 40
4.4. Ý kiến của sinh viên về việc áp dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng và việc dạy chiến thuật đọc hiểu 40
CHƯƠNG V 41
KẾT LUẬN 41
5.1. Các kết quả chính 41
5.2. Các hạn chế của nghiên cứu 42
5.3. Các gợi ý sư phạm 43
5.4. Các gợi ý cho các nghiên cứu cùng đề tài 43
DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO 45
PHỤ LỤC A 48
PHỤ LỤC B 52

CHƯƠNG I

PHẦN GIỚI THIỆU

1.1. Cơ sở nghiên cứu của đề tài

Trong quá trình toàn cầu hóa và công nghiệp hóa, nhu cầu về ngoại ngữ đang ngày càng tăng cao, đặc biệt là tiếng Anh – ngôn ngữ đã được coi là công cụ giao tiếp quốc tế. Đứng trước xu thế đó, đã có rất nhiều cải tiến và sáng kiến kinh nghiệm được áp dụng vào việc dạy và học ngoại ngữ để nâng cao chất lượng. Nếu như trước đây, phương pháp truyền thống Ngữ pháp – Dịch chú trọng nhiều đến việc học các quy tắc ngữ pháp và việc dịch tài liệu sang ngôn ngữ thứ nhất (Damiani, 2003) thì hiện nay, các phương pháp khác như phương pháp học chủ động và phương pháp giao tiếp nhấn mạnh tầm quan trọng của yếu tố giao tiếp trong việc học ngôn ngữ và tính tự học của người học (Blank, 2000); (Veenman & Afflerbach, 2006).

Không đứng ngoài xu thế thay đổi tích cực đó, tại Việt Nam, các nhà giáo dục và các giáo viên giảng dạy ngoại ngữ đã nỗ lực hết mình để nâng cao chất lượng của các khóa học ngoại ngữ. Trong khi các giáo viên tiến hành thử nghiệm các phương pháp giáo dục hiện đại thì các nhà quản lý giáo dục áp dụng các chính sách vĩ mô để cải thiện tính hiệu quả của việc giảng dạy và học ngoại ngữ (Hoang, 2011). Nổi bật trong các chính sách đó là yêu cầu về trình độ ngoại ngữ đối với cả người dạy và người học. Ví dụ như tại trường Đại học Hàng Hải Việt Nam, sinh viên chuyên ngành ngôn ngữ sẽ có 8 giờ học mỗi tuần đối với khóa học tiếng Anh chuyên sâu và để đáp ứng các điều kiện xét tốt nghiệp, sinh viên sẽ phải đạt được mức tối thiểu 6.5 của thang điểm bài thi IELTS. Trong khi đó, các giảng viên phải đạt được mức tối thiểu là 7.0 để đủ tiêu chuẩn giảng dạy ngoại ngữ. Áp lực về điểm số này đã tạo ra sự chuyển biến từ việc học ngoại ngữ cho mục đích giao tiếp sang việc học để vượt qua được các bài kiểm tra năng lực.

Hiện tại vẫn chưa có nghiên cứu nào đánh giá những tác động của yêu cầu về kiểm tra đánh giá đối với quá trình học của sinh viên. Một số nhà nghiên cứu như Bachman và Savignon (1990) hay Brown và Wen (1994) cho rằng việc yêu cầu về chuẩn ngoại ngữ sẽ

giúp sinh viên nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của tiếng Anh. Tuy nhiên, các nhà nghiên cứu khác như Cheng và Curtis (2004) lại cho rằng áp lực thi cử sẽ làm cho sinh viên hiểu sai về chức năng cơ bản của việc học tiếng Anh là cho mục đích giao tiếp thay vì việc thi qua một bài thi. Vấn đề này cũng đã được khẳng định bởi một bài khảo sát nội bộ tại trường Đại học Hàng Hải Việt Nam vào năm 2014, trong đó phần lớn sinh viên cho biết mặc dù nhận thức được tầm quan trọng của tiếng Anh, các bạn sinh viên vẫn chú ý nhiều đến các chiến thuật để hoàn thành các bài kiểm tra một cách hiệu quả nhất thay vì chú ý tới mục đích giao tiếp.

Quan trọng hơn cả, theo Messick (1996), trích dẫn trong nghiên cứu của Fulcher và Davidson (2007), việc nhấn mạnh vào các bài kiểm tra ngôn ngữ sẽ ảnh hưởng tới việc lựa chọn tài liệu của giáo viên. Theo ông, kết quả của các bài kiểm tra được coi như là một minh chứng cho kiến thức và trình độ sư phạm của giáo viên, trình độ của sinh viên và danh tiếng của cơ sở giáo dục. Vì vậy, giáo viên phải chịu nhiều áp lực từ các bài kiểm tra, điều này dẫn đến những tác động đáng kể vào phương pháp sư phạm của họ. Cụ thể là, các giáo viên sẽ có xu hướng tập trung vào cải thiện điểm của sinh viên bằng cách chỉ dạy những kiến thức sẽ xuất hiện trong bài kiểm tra. Ví dụ như các giảng viên tại Khoa Ngoại ngữ trường Đại học Hàng Hải Việt Nam đang có xu hướng lựa chọn các sách từ các bộ luyện thi IELTS để dạy cho sinh viên. Bên cạnh đó, các bạn sinh viên chủ yếu học các chiến thuật để xử lý các dạng câu hỏi xuất hiện trong bài kiểm tra.

Theo các giảng viên, bên cạnh khoảng thời gian hạn chế trên lớp, một vấn đề khác nảy sinh từ yêu cầu về kiểm tra đánh giá là sinh viên không chủ động trong quá trình học tập. Sinh viên chỉ đọc các bài được giáo viên yêu cầu mà ít khi dành thời gian đọc thêm các tài liệu ngoài chương trình. Bên cạnh đó, sinh viên có xu hướng dựa vào việc dịch sang tiếng Việt và từ điển thay vì đọc có chiến thuật. Sinh viên cũng cho rằng các bài đọc IELTS chuyên sâu tương đối khó. Những vấn đề này đã giải thích lí do sinh viên thiếu động lực để luyện tập kĩ năng đọc cũng như những tiến bộ không đáng kể trong quá trình học của sinh viên.

Hiện tại đang giảng dạy tại Đại học Hàng Hải Việt Nam, người nghiên cứu nhận thấy những khó khăn trong học tập và nhu cầu đối với việc dạy và học chiến thuật độc hiểu cũng như tăng thời gian đọc hiểu mở rộng cho sinh viên, nghiên cứu này được tiến hành nhằm mục đích:

1) áp dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng vào tài liệu bổ trợ cho giờ học IELTS chuyên sau của sinh viên cùng với việc giới thiệu và hướng dẫn áp dụng các chiến thuật đọc hiểu thông qua tài liệu đọc hiểu phân tầng.

2) nghiên cứu quan điểm và đánh giá của sinh viên đối với việc sử dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng, hiệu quả của việc phát triển các chiến thuật đọc hiểu thông qua việc trả lời câu hỏi nghiên cứu như sau:

Theo đánh giá của sinh viên năm nhất trường Đại học Hàng Hải Việt Nam, tài liệu đọc hiểu phân tầng có những tác động gì đối với sự phát triển chiến thuật đọc hiểu, động lực đọc hiểu và mở rộng vốn từ của sinh viên?

1.2. Cơ sở lý thuyết của đề tài

1.2.1. Đọc hiểu mở rộng và tài liệu đọc hiểu phân tầng

Một số nghiên cứu đã chỉ ra tầm quan trọng của đọc hiểu đối với sự phát triển năng lực ngoại ngữ (Daneman & Carpenter, 1980). Các kết quả chỉ ra rằng, vì các kĩ năng đọc hiểu và nghe hiểu là các kĩ năng đầu vào, cung cấp ngữ liệu và từ vựng cho sự phát triển của các kĩ năng nói và kĩ năng viết. Theo đó, người học có kĩ năng đọc hiểu tốt thì sẽ đạt được nhiều thành công trong quá trình học ngoại ngữ.

Những lợi ích của đọc hiểu mở rộng đã được chỉ ra bởi Nation (1997) nhiều năm trước; trong nghiên cứu của mình, ông chỉ ra rằng đọc hiểu mở rộng thúc đẩy sinh viên học ngoại ngữ, đặc biệt là kĩ năng đọc hiểu vì loại hình đọc hiểu này là động lực cho sinh viên đọc ngoài giờ lên lớp mà từ đó, sinh viên có thể mở rộng được vốn từ. Lợi ích về học từ vựng từ tài liệu đọc hiểu phân tầng cũng được khẳng định bởi một số nhà nghiên cứu khác. Horst (2005) đã chỉ ra rằng đọc hiểu mở rộng trong việc học ngoại ngữ sẽ giúp người đọc mở rộng vốn từ thông qua việc hiểu ý nghĩa của từ trong ngữ cảnh. Trong một

nghiên cứu khác của mình, Horst (2009) cũng chỉ ra rằng việc gặp lại một từ mới nhiều lần trong tài liệu đọc hiểu mở rộng cũng giúp cho người đọc học những từ đó nhanh hơn và dễ dàng hơn.

Ngoài lợi ích học từ vựng, một ưu điểm nổi bật khác của tài liệu đọc hiểu mở rộng là nâng cao động lực đọc hiểu cho người học. Một số nghiên cứu của Holden (2002), Macalister (2008) và Macalister (2010) chỉ ra một sự gia tăng trong động lực của người học khi họ được đọc những bài đọc được chọn phù hợp với sở thích của họ thay vì những bài đọc chuyên sâu được lựa chọn để thực hành cho các bài kiểm tra. Đối tượng nghiên cứu bao gồm cả giáo viên và sinh viên đều chỉ ra rằng họ cảm thấy hứng thú hơn với việc đọc tài liệu.

1.2.2. Chiến thuật đọc hiểu

Kameenui và Carnine (1998) chỉ ra tầm quan trọng của chiến thuật và việc dạy các chiến thuật đối với tất cả các môn học, đặc biệt là học ngoại ngữ. Theo các nhà nghiên cứu này, việc người học có phương pháp và chiến thuật học tốt sẽ góp phần nhiều vào thành công của họ hơn là khoảng thời gian họ dành cho việc học. Các kết quả nghiên cứu của Paris, Cross, và Lipson (1984) hoặc Mokhtari and Reichard (2002) cũng cho thấy mặc dù chiến thuật đọc hiểu nâng cao khả năng đọc hiểu của sinh viên, thì có rất ít sinh viên nhận thức được tầm quan trọng của dù các chiến thuât đọc hiểu. Các nhà nghiên cứu đã kết luận rằng bên cạnh việc dạy chiến thuật đọc hiểu, giáo viên cũng cần phải nâng cao nhận thức của người học về chiến thuật đọc hiểu vì các chiến thuật này sẽ mang lại hiểu quả đáng kể đối việc việc phát triển kĩ năng và khả năng đọc hiểu.

Theo như Oxford (1990), có rất nhiều loại chiến thuật đọc hiểu, tuy nhiên hai nhóm chiến thuật quan trọng nhất là nhóm chiến thuật nhận thức (cognitive) và nhóm chiến thuật siêu nhận thức (metacognitive). Nhóm chiến thuật nhận thức hỗ trợ sinh viên trả lời các dạng câu hỏi còn nhóm chiến thuật siêu nhận thức giúp sinh viên tự chủ trong quá trình học tập. Tuy nhiên, việc dạy các chiến thuật này chưa được chú trọng nên sinh viên vẫn phần lớn dựa vào việc dịch sang ngôn ngữ thứ nhất trong khi đọc.

1.2.3. Lí do chọn đề tài

Mặc dù lợi ích về mở rộng vốn từ và nâng cao động lực được coi như là những lợi ích nổi bật nhất của đọc hiểu mở rộng, các nhà nghiên cứu cũng cho rằng loại hình đọc hiểu mở rộng cũng có thể giúp phát triển chiến thuật đọc hiểu và cải thiện các kĩ năng như nói và viết (Macalister, 2011). Tuy nhiên, trong các nghiên cứu này, lợi ích đó chưa được chú trọng và hầu như các nhà nghiên cứu chưa quan tâm tới khả năng sử dụng đọc hiểu mở rộng như là một nguồn để dạy chiến thuật đọc hiểu. Ví dụ như trong hai nghiên cứu gần đây được tiến hành bởi Huyen (2014) và Liem (2005) trong bối cảnh dạy và học ngoại ngữ tại Việt Nam, hai nhà nghiên cứu vẫn tập trung nhiều vào quan điểm và đánh giá của sinh viên đối với việc áp dụng tài liệu đọc hiểu mở rộng vào chương trình mà không nghiên cứu khả năng sử dụng nguồn tài liệu này để phát triển chiến thuật đọc hiểu cho sinh viên. Điều này đã dẫn tới sự ra đời của nghiên cứu này để đánh giá tác động của đọc hiểu phân tầng đối với phát triển chiến thuật đọc hiểu cho sinh viên.

1.3. Cấu trúc bài nghiên cứu

Nghiên cứu khoa học này được chia thành 5 chương, bao gồm:

Chương I trình bày cơ sở và điều kiện thực tế của nghiên cứu và tóm tắt mục tiêu nghiên cứu và câu hỏi nghiên cứu.

Chương II trình bày chi tiết cơ sở kiến thức và tổng hợp các kết quả của các nghiên cứu trước đây về đề tài này. Trong đó, chương II đưa ra định nghĩa về đọc hiểu mở rộng, phân loại đọc hiểu mở rộng và các lợi ích đọc hiểu mở rộng mang lại cho người học. Bên cạnh đó, chương II cũng trình bày các nghiên cứu về chiến thuật đọc hiểu và việc dạy chiến thuật đọc hiểu trong các bối cảnh giáo dục khác nhau trên toàn thế giới.

Chương III trình bày quá trình tiến hành của nghiên cứu này. Bao gồm các bước từ thu thập số liệu cho đến các bước và phương phát để phân tích số liệu.

Chương IV trình bày các kết quả thu được sau quá trình phân tích số liệu. Đồng thời người nghiên cứu cũng phân tích và so sánh với các kết quả nghiên cứu trước đây.

Chương V tóm tắt các kết quả của nghiên cứu, chỉ ra các hạn chế và gợi ý hướng nghiên cứu mới cho các nhà nghiên cứu khác quan tâm về chủ đề này.

CHƯƠNG II

CƠ SỞ LÝ THUYẾT

Nghiên cứu này tìm hiểu về quan điểm và đánh giá của sinh viên về việc áp dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng và việc giảng dạy chiến thuật đọc hiểu thông qua loại tài liệu này. Vì vậy, chương II tổng hợp và phân tích các kết quả nghiên cứu về các vấn đề có liên quan tới tài liệu đọc hiểu phân tầng bao gồm định nghĩa, phân loại và lợi ích của loại tài liệu này trong các lớp học ngoại ngữ.

2.1. Đọc hiểu mở rộng

2.1.1. Định nghĩa đọc hiểu mở rộng

Đọc hiểu mở rộng từ lâu đã được coi là một xu hướng đọc hiểu quan trọng trong bối cảnh dạy và học tiếng Anh hiện đại. Ban đầu, đọc hiểu mở rộng chỉ đơn thuần là một loại tài liệu bổ trợ. Qua thời gian, định nghĩa về đọc hiểu mở rộng ngày càng phát triển bởi các nhà nghiên cứu. Vào thời điểm mới xuất hiện, các nhà ngôn ngữ học như Harold Palmer, trích dẫn trong Iwahori (2008) hoặc Elley và Mangubhai (1981), trích dẫn trong Macalister (2008) định nghĩa đọc hiểu mở rộng là một lượng lớn các bài đọc ngoài chương trình hoặc "suối sách" ("book flood") (Macalister, 2008, p. 23) mà một người đọc để nâng cao hiểu biết chung hoặc kiến thức về một vấn đề cụ thể. Định nghĩa này sau đó được phát triển lên bởi một số nhà nghiên cứu như Day và Bamford (1998). Các nhà nghiên cứu này đã nhấn mạnh các đặc điểm của đọc hiểu mở rộng, bao gồm đọc để giải trí, để nâng cao động lực đọc và phát triển vốn kiến thức chung. Ngoài ra các nhà nghiên cứu phân biệt đọc hiểu mở rộng với các loại tài liệu đọc khác bằng cách đưa ra nhiều lợi ích của đọc hiểu mở rộng là các chủ đề phong phú đa dạng để người đọc có thể chọn được bài đọc phù hợp với sở thích và nhu cầu.

Mục tiêu của nghiên cứu này là tạo cơ hội cho sinh viên được phát triển nhóm chiến thuật nhận tức thông qua tài liệu đọc hiểu phân tầng – một dạng của tài liệu đọc hiểu mở rộng. Tài liệu đọc hiểu phân tầng được chia thành 6 nhóm trình độ từ cơ bản đến nâng cao được lựa chọn để áp dụng giảng dạy chiến thuật đọc hiểu cho sinh viên.

2.1.2. Lợi ích của đọc hiểu mở rộng trong các lớp học ngoại ngữ.

Về lý thuyết, Krashen (2004) đã gợi ý trong học thuyết về sự thư giãn của ông rằng, đọc hiểu mở rộng có thể tăng hứng thú của người học đối với kĩ năng đọc hiểu và giúp người học có cái nhìn thiện cảm hơn với kĩ năng này. Xu hướng đọc hiểu này hiện nay đang đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển kĩ năng đọc và cung cấp ngữ liệu cho sinh viên phát triển các kĩ năng khác như kĩ năng nói và kĩ năng viết (Soliman, 2012). Horst (2009) nhấn mạnh tầm quan trọng của đọc hiểu mở rộng vì "các yếu tố quan trọng của khả năng ngôn ngữ sẽ không thể được tiếp thu được nếu không có đọc hiểu mở rộng" (p. 41). Điều này thể hiện việc nhà nghiên cứu chú trọng tới từng yếu tố cấu thành việc học ngôn ngữ, bao gồm từ vựng, ngữ pháp cho tới các kĩ năng có thể được cải thiện và phát triển thông qua những bài đọc mở rộng. Ví dụ như khi đọc cái bài có kèm bản thu âm, người học có thể cải thiện được phát âm và kĩ năng nghe. Đồng thời người học cũng có thể học được nhiều cấu trúc ngữ pháp và từ vựng được sử dụng bởi người bản xứ mà từ đó có thể áp dụng được một cách tự nhiên trong nói và viết hàng ngày. Có thể thấy, các kết quả nghiên cứu cho thấy nếu có cơ hội tiếp cận tài liệu đọc hiểu mở rộng, người học có thể thu lại được rất nhiều lợi ích trong quá trình học của họ. Trong số các lợi ích đó, hai lợi ích nổi bật của tài liệu đọc hiểu mở rộng mà các nhà nghiên cứu đã chỉ ra là mở rộng vốn từ và tăng động lực đọc. Vì vậy, các nhà nghiên cứu đã dành rất nhiều thời gian để nghiên cứu tài liệu đọc hiểu mở rộng và ứng dụng của loại tài liệu này trong lớp học ngoại ngữ.

Rất nhiều nghiên cứu đã được tiến hành để đánh giá việc sử dụng và hiệu quả của tài liệu đọc hiểu mở rộng đối với sự phát triển ngôn ngữ của người học. Các kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng, việc áp dụng tài liệu đọc hiểu mở rộng cả trong và ngoài chương trình sẽ đem lại các lợi ích về từ vựng, động lực đọc và khả năng phát triển các kĩ năng (Macalister, 2011).

2.1.2.1. Mở rộng vốn từ

Đọc hiểu mở rộng được biết tới với lợi ích mở rộng vốn từ cho người học. Nation và Ming-Tzu (1999) trong một nghiên cứu đã yêu cầu một nhóm sinh viên đọc một số bài

đọc được chọn từ một bộ tài liệu đọc hiểu phân tầng. Các nhà nghiên cứu sau đó thiết kế một bài kiểm tra từ vựng để đánh giá khả năng ghi nhớ các từ mới và các từ thường xuyên xuất hiện trong bài đọc. Kết quả chỉ ra rằng, sinh viên có thể nhớ được 95% số lượng các từ xuất hiện thường xuyên trong bài đọc của tài liệu đọc hiểu mở rộng. Mặc dù bài kiểm tra từ vựng này không cho biết liệu sinh viên có sử dụng các từ mới đó hay không, nhưng số lượng các từ được ghi nhớ cũng đã khẳng định lợi ích về mở rộng vốn từ của tài liệu đọc hiểu mở rộng. Theo các nhà nghiên cứu thì sự gia tăng của vốn từ là lợi ích về tần suất xuất hiện và ngữ liệu đầu vào phù hợp với trình độ của sinh viên mà đọc hiểu mở rộng đem lại.

Tuy nhiên, một số học giả khác lại phản biện rằng liệu đọc hiểu mở rộng có thực sự giúp người học mở rộng vốn từ vì trong một số trường hợp người học có thể hiểu được tương đối nội dung của một bài đọc mà không cần phải hiểu hết nghĩa của tất cả các từ, đặc biệt là những từ mà người dạy muốn người học tiếp thu (Cobb, Meara, & Horst, 1998). Các nhà nghiên cứu khác thì cho rằng lợi ích về học từ vựng qua đọc hiểu cũng không đáng kể vì các nhà nghiên cứu cho rằng việc học từ vựng này mang tính không chủ đích nên người học khó có thể ghi nhớ từ trong một khoảng thời gian dài (Huckin & Coady, 1999).

Tuy nhiên, Pigada và Schmitt (2006) trong nghiên cứu của mình đã xác nhận kết qur nghiên cứu của Nation và Ming-Tzu (1999) rằng việc xuất hiện lặp đi lặp lại của từ vựng trong tài liệu đọc hiểu mở rộng và tính không chủ đích khi học sẽ góp phần làm tăng lượng từ vựng được học khi so sánh với khoảng thời gian ngắn học từ vựng có chủ đích trên lớp. Trong nghiên cứu của họ, các sinh viên có một kì được sử dụng tài liệu đọc hiểu mở rộng và làm một bài kiểm tra đầu vào và một bài kiểm tra đầu ra về từ vựng. Kết quả của bài kiểm tra cho thấy có sự gia tăng trong số lượng từ vựng được học ghi nhớ bởi sinh viên khi đọc loại bài đọc này. Ngoài ra, thông qua bài phỏng vấn, nhà nghiên cứu biết được rằng đọc hiểu mở rộng thực sự giúp người học hiểu được nghĩa và các khía cạnh ngữ pháp của từ. Vì vậy, các nhà nghiên cứu trên cho rằng đọc hiểu mở rộng thực sự là một nguồn học từ vựng phong phú và hữu ích.

2.1.2.2. Động lực học

Động lực học được biết đến như là một yếu tố quan trọng trong sự phát triển khả năng ngôn ngữ của người học. Vì vậy, các nhà giáo dục học luôn luôn nhấn mạnh trách nhiệm của giáo viên trong việc tạo ra một môi trường học tập để thúc đẩy động lực học của sinh viên (Guilloteaux & Dörnyei, 2008). Trong số các yếu tố thúc đẩy động lực, việc sử dụng đa dạng các nguồn tài liệu cũng là một cách khuyến khích sinh viên học tập tốt hơn. Ví dụ như trong nghiên cứu của Peacock (1997), sinh viên được cung cấp các nguồn tài liệu khác nhau bao gồm tài liệu chuyên sâu và tài liệu thực tế, chính điều này đã làm cho sinh viên hứng thú hơn trong quá trình học.

Macalister (2010) cũng đã nghiên cứu quan điểm của 36 giáo viên về việc sử dụng tài liệu đọc hiểu mở rộng trong lớp học ngôn ngữ. 34 giáo viên cho rằng tài liệu đọc hiểu mở rộng thực sự hữu ích đối với người học. Kết quả này cũng tương ứng với số liệu thu được từ bài phỏng vấn những giáo viên chịu trách nhiệm thiết kế khóa học tại một trường đại học ở New Zealand. Kết quả chỉ ra rang, ngoài việc mở rộng vốn từ, động lực học và sự tự tin trong học tập của sinh viên tăng lên đáng kể khi họ được tiếp cận với tài liệu đọc hiểu mở rộng. Các giáo viên cho rằng bản thân họ cũng dùng nhiều thời gian để đọc tài liệu mở rộng hơn và gắn kết nhiều hơn với tài liệu loại tài liệu này. Những điều này là dấu hiệu tương đối rõ ràng của động lực học.

Tương tự như vậy, Takase (2007) cũng đã mời một nhóm sinh viên năm hai tại một trường đại học ở Nhật Bản tham gia vào một khóa sử dụng tài liệu đọc hiểu mở rộng kéo dài trong vòng 01 năm. Trong khóa này, nhà nghiên cứu chọn các tài liệu đọc hiểu phân tầng của các nhà xuất bản khác nhau để sinh viên đọc. Sau đó, sinh viên được yêu cầu đánh giá tài liệu dựa trên thang chấm điểm Likert thể hiện mức độ thúc đẩy động lực học mà tài liệu đọc hiểu phân tầng đem lại cho họ. Phân tích số liệu cho thấy tác động tích cực của tài liệu đọc hiểu phân tầng lên động lực học của sinh viên. Cụ thể là, các yếu tố động lực nội tại được phát triển thay vì các yếu tố động lực ngoại quan như là việc vượt qua một bài kiểm tra.

Những kết quả nghiên cứu trên cho thấy có một mối liên hệ chắc chắn giữa tài liệu đọc hiểu mở rộng với động lực học của người học mà trong đó tài liệu đọc hiểu đóng vai trò then chốt trong việc khuyến khích người học phát triển khả năng.

2.1.2.3. Sự phát triển khả năng ngoại ngữ

Ngoài mở rộng vốn từ, đọc hiểu mở rộng còn được biết đến là một nguồn tài liệu cung cấp ngữ liệu không chỉ cho kĩ năng đọc hiểu mà còn cho các kĩ năng nghe hiểu, kĩ năng nói và kĩ năng viết. Tuy nhiên, không có nhiều nghiên cứu về các tác động của đọc hiểu phân tầng đối với sự phát triển trình độ ngoại ngữ mặc dù thực tế cho thấy có những cải thiện tích cực trong các kĩ năng thực hành tiếng của sinh viên.

Yamashita (2008) đã mời 38 sinh viên một trường đại học tại Nhật Bản tham gia vào một khóa học nhằm nghiên cứu về các tác động của đọc hiểu mở rộng đối với sự phát triển ngôn ngữ của sinh viên. Trong 15 tuần học, sinh viên được chọn nhiều tài liệu đọc hiểu phân tầng từ nhiều nguồn khác nhau để đọc trên lớp hoặc đọc ngoài giờ học. Trong quá trình đó, sinh viên sẽ viết báo cáo về những cuốn sách đã. Vào tuần đầu tiên và tuần cuối cùng của khóa học, sinh viên làm 02 bài kiểm tra để đánh giá sự tiến bộ trong quá trình học. Kết quả cho thấy khả năng đọc hiểu tiến bộ trước tiên sau đó là các kĩ năng khác. Sinh viên cho biết sau khi đọc tài liệu này, họ có thể sử dụng các từ vựng và cấu trúc thường xuất hiện trong tài liệu đọc hiểu. Trong khi đó, một số sinh viên khác cho rằng bài đọc cung cấp các ngữ liệu mà họ có thể sử dụng cho các bài nói và bài viết.

Một nghiên cứu khác của Bell (2001) khẳng định rằng những sinh viên có cơ hội tiếp cận với tài liệu đọc hiểu mở rộng, cụ thể là đọc hiểu phân tầng sẽ có khả năng đọc hiểu nhanh và hiểu nội dung tốt hơn những sinh viên chỉ đọc tài liệu chuyên sâu (loại tài liệu được thiết kế cho một khóa học cụ thể). Hai nhóm sinh viên tham gia vào nghiên cứu, trong đó một nhóm có khoảng 145 giờ đọc tài liệu mở rộng cả trong và ngoài giờ học, nhóm còn lại chỉ đọc các bài đọc chuyên sâu ngắn có đi kèm với các câu hỏi đọc hiểu. Mỗi sinh viên làm báo cáo về hoạt động đọc hiểu và khoảng thời gian họ dùng cho việc đọc các quyển sách hoặc bài đọc đơn lẻ. Cuối khóa học, các sinh viên làm bài kiểm tra để đánh giá tốc độ đọc và khả năng hiểu. Kết quả cho thấy có sự khác biệt đáng kể về tốc độ đọc và khả

năng hiểu giữa hai nhóm. Nhóm sử dụng tài liệu đọc hiểu mở rộng đạt được những thành công nổi bật trong khi đó có rất ít thay đổi ở nhóm còn lại. Cụ thể là nhóm đọc tài liệu mở rộng đọc nhanh hơn và hiểu bài đọc tương đối tốt hơn nhóm chỉ đọc tài liệu chuyên sâu.

Tóm lại, những nghiên cứu trên cho thấy khi sinh viên có cơ hội được tiếp cận với tài liệu đọc hiểu mở rộng, không chỉ kĩ năng đọc hiểu phát triển mà các kĩ năng khác như nói và viết cũng có những chuyển biến tích cực.

2.1.3. Những khó khăn trong việc áp dụng tài liệu đọc hiểu mở rộng vào lớp học ngôn ngữ

Mặc dù đọc hiểu mở rộng đem lại rất nhiều lợi ích cho người học, việc áp dụng loại tài liệu này gặp nhiều khó khăn như chi phí, thời gian và các chính sách của cơ sở giáo dục (Macalister, 2008). Cụ thể là, các khóa học chuyên sâu thường giới hạn trong khoảng 15 tuần, vì vậy việc sử dụng thêm một lượng lớn các tài liệu bổ trợ như tài liệu đọc hiểu phân tầng có thể gây ra áp lực cho cả giáo viên và sinh viên. Bên cạnh đó, tại một số cơ sở giáo dục, các nhà quản lý sẽ không chấp nhận việc để sinh viên tự ngồi đọc bài trong giờ học. Vì vậy, mặc dù nhận thức được hiệu quả và lợi ích của tài liệu đọc hiểu phân tầng, các giáo viên, trong nghiên cứu của Macalister (2008) vẫn cho rằng họ thấy việc áp dụng tài liệu đọc hiểu mở rộng trong các giờ học của họ.

Các khó khăn khách quan này là những điều không tránh khỏi vì vậy Macalister (2008) gợi ý rằng các giáo viên vẫn có thể hướng dẫn sinh viên đọc tài liệu mở rộng ngoài giờ học và khảo sát đánh giá của sinh viên về loại tài liệu này. Việc nghiên cứu này có thể cung cấp những bằng chứng thuyết phục để các nhà quản lý giáo dục cân nhắc việc áp dụng loại tài liệu giá trị này vào giờ học. Trong quá trình đó, giáo viên sẽ đóng vai trò là người định hướng và hướng dẫn sinh viên lập các mục tiêu sẽ đạt được và các bước phải làm để đạt được mục tiêu đó. Điều này sẽ đảm bảo sinh viên nhận được hỗ trợ từ phía giáo viên và các nhà quản lý sẽ hiểu được tiến trình học của sinh viên trong giờ học có sử dụng tài liệu đọc hiểu mở rộng.

2.1.4. Các loại tài liệu đọc hiểu mở rộng

Hai loại tài liệu đọc hiểu mở rộng phổ biến nhất hiện nay là tài liệu thực và tài liệu đọc hiểu phân tầng. Tài liệu thực là các loại tài liệu được in ấn và phát hành nhằm mục đích cung cấp thông tin cho cộng đồng. Trong khi đó tài liệu đọc hiểu phân tầng là các câu chuyện được viết lại bằng cấu trúc và từ vựng phù hợp với từng trình độ của sinh viên.

Ngày nay, người học có thể dễ dàng tiếp cận với các nguồn tài liệu này nhờ vào sự phát triển của các thành tựu khoa học công nghệ. Thay vì chỉ dựa vào một nguồn và các loại ấn phẩm in, người học có thể tìm từ các nguồn tài liệu trên mạng. Bên cạnh đó, người học cũng có thể dễ dàng tìm được các bộ tài liệu đọc hiểu phân tầng được phát hành bởi các nhà xuất bản nổi tiếng như Penguin, Oxford hay Cambridge.

Mặc dù đều là loại tài liệu bổ trợ nhưng tài liệu thực và tài liệu đọc hiểu phân tầng khác nhau ở mục đích sư phạm.

2.1.4.1. Tài liệu thực

Tài liệu thực không được thiết kế để dành cho các lớp học ngôn ngữ mà nhằm phục vụ cho mục đích xã hội ví dụ như cung cấp thông tin về các khía cạnh của xã hội trên báo hoặc tạp chí hoặc để quảng cáo sản phẩm thông qua tờ rơi hay bảng biểu (Underwood, 1990, p. 98). Một số nhà nghiên cứu cho rằng tài liệu thực có rất nhiều lợi ích vì loại taiaf liệu này cho phép người học được tiếp cận với ngôn ngữ trong sử dụng thực (White, 1998). Trong một nghiên cứu về mối tương quan giữa tài liệu thực và động lực học của sinh viên, Peacock (1997) đã cho sinh viên học cả tài liệu thực và tài liệu chuyên sâu. Trong khi đó, tác giả thu thập số liệu thông qua bộ câu hỏi khảo sát, quan sát và phỏng vấn. Kết quả chỉ ra rằng, tài liệu thực thu hút người học hơn và giúp họ tập trung vào các hoạt động học hơn mặc dù điều đáng ngạc nhiên là sinh viên không rằng tài liệu thực thú vị hơn tài liệu chuyên sâu. Hơn nữa, người học cần thời gian để làm quen với loại tài liệu mới này vì phải đến sau tuần học thứ hai, các tác động của tài liệu đọc hiểu mới trở nên rõ ràng. Peacock cho rằng việc sử dụng tài liệu thực giúp thúc sự tập trung và tham gia của người học đối với các hoạt động trong giờ học. Từ nghiên cứu này, chúng ta có thể thấy

tính thực tế của tài liệu đem đến cho người học cảm giác được tiếp cận với tiếng Anh trong giao tiếp hàng ngày và học tiếng Anh cho mục đích giao tiếp thực sự.

Tuy nhiên, các sinh viên tham gia trong nghiên cứu cũng phàn nàn rằng độ khó của loại tài liệu này cũng là một trở ngại đối với người học (Peacock, 1997). Do các bài đọc không được viết ra với mục đích dạy và học nên các cấu trúc và từ vựng được sử dụng tương đối khó so với trình độ của sinh viên. Quan trọng hơn là, tính thực tế của việc áp dụng loại tài liệu này cũng là một trở ngại đối với giáo viên vì giáo viên sẽ phải sử dụng nhiều thời gian để lựa chọn và thiết kế lại cho phù hợp với mục đích và nhu cầu sử dụng. Các trở ngại nói trên của tài liệu thực có thể được giải quyết bằng cách sử dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng.

2.1.4.2. Tài liệu đọc hiểu phân tầng

Tài liệu đọc hiểu phân tầng là một nhóm các câu chuyện được viết lại với ngôn ngữ và cấu trúc đơn giản để phù hợp với trình độ của người học (Day & Bamford, 1998). Xét về mục đích sư phạm, loại tài liệu này được thiết kế chủ yếu cho mục đích giảng dạy và học tập (Nation & Ming-Tzu, 1999). Điều này sẽ giảm tải bớt khối lượng công việc về thiết kế tài liệu cho giáo viên khi áp dụng sử dụng. Tài liệu đọc hiểu phân tầng vì vậy được khuyến khích cho thêm vào chương trình học vì loại tài liệu này đem đến cho người học rất nhiều lợi ích bao gồm thúc đẩy động lực học, mở rộng vốn từ, mở rộng kiến thhwcs chung và cải thiện tốc độ đọc (Poulshock, 2010). Trong nghiên cứu của Poulshock (2010), Một nhóm sinh viên từ trường Đại học Tokyo Christian được yêu cầu đọc ít nhất 4 trang tài liệu đọc hiểu phân tầng và viết báo cáo về hoạt động đọc hiểu của mình. Từ báo cáo của sinh viên, Poulshock (2010) cho rằng ở một mức độ nào đó sinh viên thấy những bài đọc được cắt ra từ tài liệu đọc hiểu phân tầng đủ cuốn hút để họ tập trung vào các hoạt động đọc hiểu. Thêm vào đó, để kiểm tra việc ghi nhớ từ của sinh viên, Poulshock cũng thiết kế một bài kiểm tra từ vựng mà trong đó sinh viên được yêu cầu sử dụng các từ mới đã học để điền vào chỗ trống. Kết quả khả quan cho thấy sinh viên có thể sử dụng được hơn 95% số lượng từ mới đã học.

Bell (2001) đã tiến hành một nghiên cứu khác với hai nhóm sinh viên. Một nhóm được cung cấp tài liệu đọc hiểu chuyên sâu trong khi nhóm còn lại sử dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng. Kết quả của bài kiểm tra kết thúc khóa học cho thấy mặc dù cả hai nhóm đều có thể hiểu bài đọc tốt nhưng nhóm sử dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng có những tiến bộ đang kể về tốc độ đọc. Bên cạnh đó, mặc dù không thể định lượng được động lực học và sự yêu thích môn học nhưng Murphy (2010) cũng tìm ra được những đánh giá tích cực của sinh viên đối với tài liệu đọc hiểu phân tầng và sự hứng thú với hoạt động đọc được duy trì.

Tuy nhiên, những người không ủng hộ việc áp dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng lại cho rằng loại tài liệu này thiếu tính thực tế vì hầu hết các cấu trúc câu và từ vựng khó đã được thay thế bởi các từ đơn giản hơn rất nhiều (Nation & Ming-Tzu, 1999). Tuy nhiên, do tài liệu đọc hiểu phân tầng được chia thành các mức trình độ khác nhau và nguồn tài liệu đọc hiểu phân tầng tương đối đa dạng nên giáo viên có thể đánh giá điểm mạnh và điểm yếu của tài liệu cũng như thay đổi để phù hợp với mục đích giảng dạy. Tính ưu việt của loại tài liệu này còn được thể hiện qua việc 80% đến 99.3% lượng từ vựng của từng trình độ được sử dụng lặp lại nhiều lần. Điều này sẽ giúp người học làm quen và ghi nhớ được các từ mới (Nation & Ming-Tzu, 1999). Khi so sánh với tài liệu thực, tài liệu đọchiểu phân tầng có các từ vựng và cấu trúc đơn giản, dễ hiểu hơn và việc phân loại thành các trình độ khác nhau cũng là một lợi ích mà loại tài liệu này đem đến cho người học và người dạy. Điều này cho phép cả giáo viên và sinh viên có thể lựa chọn được bài đọc phù hợp với trình độ và khả năng để thúc đẩy quá trình học. Từ những ưu điểm liệt kê trên, trong nghiên cứu này, các bài đọc hiểu phân tầng từ bộ sách Oxford Graded Readers ssẽ được sử dụng để giảng dạy các chiến thuật đọc hiểu.

2.2. Chiến thuật đọc hiểu

Mặc dù kĩ năng đọc hiểu là một kĩ năng hữu ích trong việc cung cấp ngữ liệu đầu vào cho người học (Şen, 2009), không nhiều nghiên cứu quan tâm tới việc giảng dạy cách đọc có chiến thuật. Điều này đã dẫn đến một thực tế là người học phụ thuộc quá nhiều vào việc dịch sang ngôn ngữ thứ nhất hoặc đọc tất cả các từ có trong bài đọc nhưng vẫn hiểu sai nội dung của bài (Grabe & Stoller, 2013).

Theo như Oxford (1990), có rất nhiều loại chiến thuật đọc hiểu trong đó hai nhóm chiến thuật được áp dụng nhiều nhất là nhóm chiến thuật nhận thức và nhóm chiến thuật siêu nhận thức. Nhóm chiến thuật nhận thức là quá trình tư duy mà người học sẽ áp dụng để hiểu nội dung cũng như trả lời các câu hỏi liên quan đến bài đọc. Nhóm chiến thuật này bao gồm xem trước bài đọc, tóm tắt thông tin, tìm kiếm các gợi ý ngôn ngữ và phi ngôn ngữ, và đọc lấy thông tin chính và đọc lấy thông tin chi tiết để trả lời cho các câu hỏi cho trước (Oxford, 1989). Trong khi đó, nhóm chiến thuật siêu nhận thức là quá trình giúp người học tự đính hướng tiến trình học tập của mình. Nhóm chiến thuật này bao gồm việc lên kế hoạch cho hoạt động đọc hiểu, đánh giá bài đọc, kết nối thông tin mới trong bài đọc với các kiến thức đã biết (Oxford, 1989).

Các nghiên cứu về tầm quan trọng của các chiến thuật học và việc dạy chiến thuật đọc đã xuất hiện từ cách đây nhiều năm. Các nhà nghiên cứu như Rubin (1975) or Wenden (1987) đã tìm thấy mối liên hệ giữa chiến thuật đọc hiểu với thành công trong học tập. Khi nghiên cứu các bước mà một người học tốt áp dụng để học ngoại ngữ, các nhà nghiên cứu đã phát hiện ra rằng người đọc tốt thường sẽ là những người biết cách đoán nghĩa của từ, nhóm thông tin một cách hiệu quả và tìm kiếm các gợi ý cho việc hiểu và suy luận từ bài đọc (Rubin, 1975). Các đặc điểm của người học tốt này thể hiện nhóm chiến thuật nhận thức mà có ảnh hưởng trực tiếp đến kĩ năng giải quyết vấn đề của người học. Sự đóng góp của chiến thuật đọc hiểu đối với thành công của người học cũng được chỉ ra bởi Hismanoglu (2000). Nhà nghiên cứu cho rằng các chiến thuật đã giúp cải thiện khả năng ngôn ngữ của người học đồng thời cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của giáo viên trong việc giảng dạy các chiến thuật này để giúp người học đạt được mục đích giao tiếp trong quá trình học ngoại ngữ. Vì vậy, nghiên cứu này cũng tập trung vào việc giảng dạy nhóm chiến thuật nhận thức cho sinh viên năm thứ nhất trường Đại học Hàng Hải Việt Nam.

Tuy nhiên số lượng nghiên cứu về ứng dụng của đọc hiểu phân tầng trong việc phát triển chiến thuật đọc hiểu hiện tại vẫn còn rất hạn chế. Trong một nghiên cứu của Macalister (2010), kết quả cho thấy có khả năng phát triển chiến thuật đọc hiểu, cụ thể là đoán nghĩa của từ mới trong ngữ cảnh hoặc chủ đề của bài đọc. Tương tự như vậy, Nation và Ming-Tzu (1999) chỉ ra rằng sự hứng thú mà người học tìm thấy ở loại tài liệu này sẽ khuyến

khích người học chủ động sắp xếp thời gian dành cho việc đọc hiểu và tăng khoảng thời gian dành cho hoạt động này. Tuy nhiên, các lợi ích được nhắc tới chủ yếu trong các nghiên cứu này là về việc mở rộng vốn từ, động lực và sự yêu thích hoạt động đọc hiểu trong khi đó khả năng sử dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng để phát triển chiến thuật đọc hiểu. Vì vậy, nghiên cứu này ra đời nhằm nghiên cứu hiệu quả của tài liệu đọc hiểu phân tầng đối với sự phát triển chiến thuật đọc hiểu của sinh viên.

CHƯƠNG III

PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Trong chương này, các bước tiến hành áp dụng tài liệu đọc hiểu trong giảng dạy chiến thuật đọc hiểu của sinh viên năm nhất trường Đại học Hàng Hải Việt Nam được tóm tắt. Chương này cũng mô tả các bước tiến hành nghiên cứu bao gồm phương pháp nghiên cứu và chu trình nghiên cứu đánh giá của sinh viên đối với nguồn tài liệu đọc hiểu phân tang. Hai công cụ thu thập dữ liệu là phiếu khảo sát và thảo luận nhóm cũng như quá trình thu thập và phân tích dữ liệu cũng được mô tả trong chương này.

3. 1. Cơ sở lý thuyết phương pháp nghiên cứu định tính

3.1.1. Phương pháp nghiên cứu định tính

Khi tiến hành nghiên cứu, các nhà nghiên cứu thường dựa vào một "khung nghiên cứu" mà phản ánh được mục đích nghiên cứu và quyết định bản chất của loại số liệu sẽ thu thập và công cụ thu thập số liệu (Mackenzie & Knipe, 2006, p. 3). Các nhà nghiên cứu khoa học tự nhiên thường sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng, trong khi đó cá nhà nghiên cứu khoa học xã hội thường sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính (Ponterotto, 2005) vì các vấn đề xã hội không chỉ bị ảnh hưởng bởi các tác động ngoại cảnh mà còn bởi các tác động chủ quan như quan điểm và thái độ của đối tượng tham gia vào hoạt động xã hội đó (Chapelle & Duff, 2003). Ví dụ như giáo viên sẽ có xu hướng bị ảnh hưởng bởi phương pháp giảng dạy và phương pháp học của sinh viên khi đưa ra bất kỳ thay đổi nào trong lớp học. Quan trọng hơn cả là phương pháp định tính giúp giải quyết nhược điểm của phương pháp định lượng vì nó cho phép người nghiên cứu tìm hiểu sâu về quan điểm, suy nghĩ và thái độ của đối tượng nghiên cứu (Bryman, 2006).

Mục đích của nghiên cứu này là tìm hiểu các đánh giá của sinh viên về tác động của tài liệu đọc hiểu phân tầng đối với sự phát triển kĩ năng đọc hiểu nên phương pháp nghiên cứu định tính được sử dụng để nghiên cứu sâu về đánh giá, nhận xét và quan điểm của sinh viên. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng được tiến hành dưới hình thức nghiên cứu hành động bao gồm việc áp dụng giảng dạy chiến thuật đọc hiểu thông quan tài liệu đọc hiểu

phân tầng và công cụ thu thập số liệu là phiếu khảo sát và thảo luận nhóm. Phương pháp này được ứng dụng từ nghiên cứu của Moore, Stroupe, và Mahony (2009), những người đã nghiên cứu về tác động của IELTS đối với tìm việc và tìm học bổng dưới góc nhìn của đối tượng tham gia nghiên cứu. Vì vậy, phương pháp nghiên cứu định tính được áp dụng để tìm hiểu về đánh giá của sinh viên đối với việc sử dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng đới trong phát triển chiến thuật đọc hiểu.

3.1.2. Nghiên cứu hành động

Loại nghiên cứu định tính được áp dụng trong nghiên cứu này là nghiên cứu hành động. Trong hầu hết các môi trường dạy và học đều có những vấn đề nảy sinh đòi hỏi người dạy phải có tiến hành các biện pháp cải thiện tình hình. Ví dụ như khi sinh viên gặp khó khăn trong việc ghi nhớ từ mới, giáo viên cần phải thiết kế các hoạt động ví dụ như sử dụng sơ đồ tư duy hoặc sử dụng hình ảnh minh họa để giúp sinh viên ghi nhớ được từ. Tuy nhiên, nhưng thay đổi này có thực sự đem lại lợi ích cho người học hay không thì đòi hỏi giáo viên phải có những đánh giá và phân tích các vấn đề khác có thể nảy sinh để đưa ra những điều chỉnh phù hợp vì Dahlberg và McCaig (2010) cho rằng nghiên cứu hành động là một chu trình lặp đi lặp lại từ các bước quan sát, lên kế hoạch, thực hiện và đánh giá. Trong đó, theo Townsend (2013) đánh giá có vai trò quan trọng trong hầu hết các nghiên cứu hành động. Chung quan điểm này, Brydon-Miller, Greenwood và Maguire (2003) cho rằng vì nghiên cứu hành động là một chu trình có tính giáo dục nên nó đòi hỏi sự đánh giá thường xuyên và liên tục để người dạy có thể kiểm soát được quá trình học của người học.

Trong nghiên cứu này, việc áp dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng là tương đối mới đối với trường Đại học Hàng Hải Việt Nam vì sinh viên chủ yếu học với các loại tài liệu định hướng thi IELTS. Bên cạnh đó, lợi ích của loại tài liệu này cũng chưa rõ ràng đối với cả giáo viên và sinh viên tại trường Đại học Hàng Hải nên cả sinh viên và giáo viên vẫn muốn sử dụng tài liệu đọc hiểu chuyên sâu phục vụ cho bài thi. Vì vậy nghiên cứu này không chỉ áp dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng vào giảng dạy mà còn đánh giá tác động của loại tài liệu này đối với việc phát triển chiến thuật đọc hiểu của sinh viên.

3.2. Cấu trúc nghiên cứu

3.2.1. Mục tiêu nghiên cứu

Như đã trình bày tại chương I, sinh viên trường Đại học Hàng Hải Việt Nam phải đạt được 6.5 IELTS để đủ yêu cầu tốt nghiệp. Vì vậy tài liệu sử dụng chủ yếu là các tài liệu đọc hiểu chuyên sâu nhằm phục vụ cho các bài thi hơn là phát triển khả năng ngôn ngữ của sinh viên. Vì vậy mục đích đầu tiên của nghiên cứu này là giới thiệu đọc tài liệu đọc hiểu phân tầng và giảng dạy chiến thuật đọc hiểu nhằm mục đích cung cấp cho sinh viên một nguồn tài liệu đọc hiểu phong phú có thể giúp giải quyết vấn đề về khả năng ngôn ngữ của người học (Iwahori, 2008).

Từ việc áp dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng, mục tiêu thứ hai của nghiên cứu là tìm hiểu và đánh giá quan điểm của sinh viên về các tác động của loại tài liệu này đối với việc phát triển kĩ năng đọc hiểu và áp dụng các chiến thuật đọc hiểu trong hoạt động đọc hiểu.

3.2.2. Bối cảnh nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành tại Khoa Ngoại ngữ, trường Đại học Hàng Hải Việt Nam. Đặc thù của khoa là đây là năm đầu tiên khoa có sinh viên chuyên ngữ nên giáo viên cần có thời gian để làm quen và đánh giá các nguồn tài liệu và chương trình học. Vì vậy, tài liệu được chọn hoặc là quá dễ hoặc là quá khó đối với sinh viên nên sinh viên dường như thiếu động lực học (Guilloteaux & Dörnyei, 2008).

Đối tượng nghiên cứu là sinh viên năm nhất có trình độ tiếng Anh trung cấp. Mặc dù đã học tiếng Anh ít nhất 9 năm tại trường phổ thông, khả năng tiếng Anh của sinh viên chủ yếu vẫn là hiểu biết về ngữ pháp được dạy theo phương pháp Ngữ pháp – Dịch truyền thống (Hoang, 2011). Điều này dẫn tới việc sinh viên không có khả năng hoặc hạn chế trong giao tiếp và không có động lực học tiếng Anh, đặc biệt là kĩ năng đọc hiểu. Tại trường đại học, sinh viên có 8 giờ học mỗi tuần chia đều cho 4 kĩ năng thực hành tiếng. Lượng thời gian này tương đối ít so với mục tiêu đạt được 6.5 IELTS của sinh viên vì tỉ lệ điểm đạt sau một năm học tại trường tương đối thấp (khoảng 45%).

3.2.3. Lựa chọn tài liệu đọc hiểu phân tầng

Nghiên cứu được tiến hành trong 8 tuần nên 8 bài đọc hiểu có các chủ đề khác nhau được lựa chọn sử dụng như là tài liệu bổ trợ cho sinh viên đọc trên lớp. Việc lựa chọn tài liệu được dựa trên trình độ của sinh viên và loại chiến thuật đọc hiểu được giới thiệu.

Mặc dù sinh viên được cho là đạt trình độ trung cấp nhưng khả năng đọc hiểu tương đối thấp do còn phụ thuộc nhiều vào việc dịch sang tiếng Việt. Vì vậy, tài liệu được chọn trong nghiên cứu này là trình độ 3 (tương ứng với tiền trung cấp) và trình độ 4 (tương đương với trung cấp) trong bộ Oxford Graded Readers 6 trình độ của nhà xuất bản Oxford.

Yếu tố thứ hai tác động tới việc lựa chọn tài liệu là nhóm chiến thuật đọc hiểu được giới thiệu trong mỗi buổi học bao gồm 7 chiến thuật nhận thức đã được liệt kê trong chương II.

3.2.4. Áp dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng

Trong nghiên cứu này, vai trò của giáo viên là hướng dẫn sinh viên các chiến thuật đọc hiểu và cách áp dụng các chiến thuật này vào các hoạt động đọc hiểu. Vì vậy, sinh viên được hướng dẫn về từng loại chiến thuật trước khi thực hành áp dụng các chiến thuật đó vào việc trả lời các câu hỏi đi kèm với bài đọc. Ví dụ như gặp từ mới, thay vì sử dụng từ điển, sinh viên được hướng dẫn cách phân tích từ loại, đoán nghĩa từ văn cảnh và kết nối với kiến thức đã học trước đó để hiểu từ.

3.3. Thu thập số liệu

Ngoài việc áp dụng giảng dạy tài liệu đọc hiểu phân tầng, nghiên cứu này còn nhằm mục tiêu nghiên cứu quan điểm của sinh viên về các tác động của tài liệu đọc hiểu phân tầng đối với sự phát triển chiến thuật đọc hiểu. Hai công cụ thu thập số liệu được sử dụng là phiếu khảo sát và thảo luận nhóm.

3.3.1. Phiếu khảo sát

Phiếu khảo sát cho phép người nghiên cứu thu thập được số liệu trên một số lượng lớn đối tượng nghiên cứu (Kelley, Clark, Brown, & Sitzia, 2003). Bên cạnh đó, phiếu khảo sát cũng đem lại sự tiện lợi cho đối tượng nghiên cứu vì họ chỉ cần chọn một lựa chọn phù hợp (Sandelowski, 2000) hoặc viết một vài từ quan trọng để diễn đạt quan điểm. Sandelowski (2000) còn cho rằng phiếu khảo sát với các câu hỏi mở cho phép người nghiên cứu thu thập được những thông tin mà có thể trước đó người nghiên cứu chưa nghĩ đến.

Tuy nhiên, Kelley (2003), Evans và Mathur (2005) lại cho rằng trong nhiều trường hợp, phiếu khảo sát không giúp người nghiên cứu thu thập được đầy đủ thông tin, đặc biệt là khi người nghiên cứu không khách quan và không cân bằng được các phần của chủ đề nghiên cứu. Cụ thể là khi người nghiên cứu để ý kiến chủ quan tác động quá nhiều đến các câu hỏi trong phiếu khảo sát thì các câu hỏi này có thể gây nhầm lẫn và có thể ảnh hưởng tới lựa chọn của đối tượng nghiên cứu. Tuy nhiên bất lợi này khá nhỏ khi so với lợi ích về thời gian, chi phí, phân tích cũng nhưng lưu trữ dữ liệu của phiếu khảo sát (Grimmer & Bialocerkowski, 2005). Vì vậy, nghiên cứu này sử dụng phiếu khảo sát để thu thập số liệu.

Theo đó, một phiếu khảo sát được phát cho sinh viên vào cuối khóa học 8 tuần. Phiếu khảo sát liệt kê các lợi ích của đọc hiểu phân tầng bao gồm động lực đọc hiểu, mở rộng vốn từ và sự phát triển các chiến thuật đọc hiểu dưới dạng thước đo Likert để sinh viên lựa chọn. Về việc sử dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng, 6 câu hỏi được đưa ra để sinh viên đánh giá mức độ hài lòng của mình với từng lợi ích. Đối với chiến thuật đọc hiểu, mười câu hỏi được đưa ra để tìm hiểu đánh giá của sinh viên về tác động của loại tài liệu này. Ngoài ra, một số câu hỏi mở được thêm vào cuối phiếu khảo sát để thu thập thêm ý kiến đánh giá riêng của sinh viên về việc sử dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng.

3.3.2. Thảo luận nhóm

Nếu như phiếu khảo sát cho phép thu thập ý kiến của từng cá nhân thì thảo luận nhóm tạo cơ hội cho người nghiên cứu được giao tiếp trực tiếp với đối tượng tham gia nghiên cứu

để thu thập thêm nhiều thông tin hơn (Stewart & Shamdasani, 2014). Ngoài ra, không chỉ các đối tượng nghiên cứu mà cả người nghiên cứu cũng có thể chia sẻ kinh nghiệm, kiến thức và quan điểm với nhau (Breen, 2006, p. 465).

Ba buổi thảo luận nhóm được tiến hành trong quá trình nghiên cứu. Buổi thảo luận đầu tiên được tiến hành vào tuần đầu tiên để tìm hiểu thói quen đọc và hiểu biết của sinh viên về việc áp dụng chiến thuật đọc hiểu. Buổi thảo luận thứ hai được tiến hành vào tuần thứ 5 sau khi sinh viên đã có 4 tuần được học và áp dụng chiến thuật đọc hiểu. Buổi thảo luận cuối cùng được tiến hành vào tuần cuối của khóa học để thu thập đánh giá của sinh viieen về việc áp dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng và việc dạy chiến thuật đọc hiểu.

3.4. Phân tích số liệu

Khi phân tích số liệu trong nghiên cứu định tính, người nghiên cứu cần phải phân loại thông tin thành các chủ điểm sau đó khái quát hóa lên để trả lời cho câu hỏi nghiên cứu (Bryman & Burgess, 2002).

Bryman và Burgess (2002) đưa ra một quy trình đơn giản của việc phân loại dữ liệu bao gồm hai bước "giải mã mở và giải mã thu hẹp" (p.5). Giải mã mở bao gồm các bước lấy thông tin, so sánh với thông tin từ các nguồn khác và đưa ra khái niệm mới. Sau đó, giải mã thu hẹp sẽ nhóm các khái niệm mới này theo các chủ điểm dựa vào bản chất của các khái niệm đó. Chu trình đưa ra bởi Bryman và Burgess (2002) cung cấp đầy đủ các bước cần thiết để phân tích dữ liệu và chi tiết quá trình người nghiên cứu cần làm ở mỗi bước.

Kĩ thuật phân tích theo chủ điểm được áp dụng trong nghiên cứu này. Sau khi dữ liệu được văn bản hóa, người nghiên cứu tiến hành đọc, phân loại và so sánh dữ liệu từ nguồn phiếu khảo sát và nguồn thảo luận nhóm. Sau đó, dữ liệu đã phân tích được phân loại thành các chủ điểm để trả lời câu hỏi nghiên cứu.

3.5. Các vấn đề đạo đức

Nghiên cứu được tiến hành phù hợp với các chuẩn mực đạo đức về "tính riêng tư và tính bảo mật" (Mauthner, Birch, Jessop, & Miller, 2002, p. 53). Các yêu cầu về đạo đức trong

nghiên cứu được đảm bảo xuyên suốt quá trình từ lúc mời sinh viên tham gia nghiên cứu cho tới quá trình phân tích dữ liệu.

Sau khi nhận được sự đồng ý từ Ban chủ nhiệm Khoa Ngoại ngữ cho phép tiến hành nghiên cứu, một email được gửi cho các bạn sinh viên. Trong email có đính kèm một bản thông tin chi tiết mục đích nghiên cứu, lợi ích và các vấn đề có thể nảy sinh trong quá trình nghiên cứu và một bản cam kết tham gia nghiên cứu mà theo đó người tham gia nghiên cứu có quyền rút lui trong quá trình nghiên cứu mà không gặp phải bất kỳ trở ngại nào. Mặc dù có mối quan hệ phụ thuộc giữa giáo viên và sinh viên trong nghiên cứu này nhưng tất cả các sinh viên đều được tôn trọng và các vấn đề như điểm và sự công bằng cũng được đảm bảo.

Trong suốt quá trình nghiên cứu, tất cả các thông tin cá nhân và các ý kiến cá nhân của người tham gia nghiên cứu đều được bảo mật và chỉ sử dụng cho mục đích nghiên cứu. Trong quá trình phân tích số liệu, mật danh được sử dụng khi nhắc tới quan điểm hoặc ý kiến của từng cá nhân đối tượng tham gia nghiên cứu.

CHƯƠNG IV

KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

Chương IV cung cấp kết quả nghiên cứu và thảo luận về đánh giá của sinh viên đối với việc áp dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng và việc dạy chiến thuật đọc hiểu. Dữ liệu tthu thập được từ phiếu khảo sát và thảo luận nhóm được phân tích để tìm ra được các tác động, theo đánh giá của sinh viên, của tài liệu đọc hiểu phân tầng đối với sự phát triển chiến thuật đọc hiểu. Dữ liệu sau khi phân tích được chia vào các chủ điểm như sau:

1. Đánh giá của sinh viên về tài liệu đọc hiểu phân tầng: chủ điểm này cung cấp thông tin về đánh giá của sinh viên về tài liệu đọc hiểu phân tầng và các lợi ích của loại tài liệu này đối với quá trình học, đặc biệt là đánh giá của sinh viên về độ khó, tính lôi cuốn, sự cải thiện trong việc học từ vựng và động lực học cũng như sự tiến bộ của tốc độ đọc hiểu.
2. Đánh giá của sinh viên về việc dạy và học chiến thuật đọc hiểu: chủ điểm số hai cung cấp dữ liệu về đánh giá của sinh viên về hiệu quả của việc dạy và học chiến thuật đọc hiểu.
3. Những khó khăn sinh viên gặp phải trong khóa học: chủ điểm này tóm tắt các khó khăn gây ra bởi cả tài liệu đọc hiểu phân tầng và việc dạy chiến thuật đọc hiểu đối với sinh viên.
4. Gợi ý của sinh viên về việc áp dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng vào giờ học đọc hiểu: chủ điểm cuối cùng tốm tắt ý tưởng và gợi ý của sinh viên cho việc áp dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng.

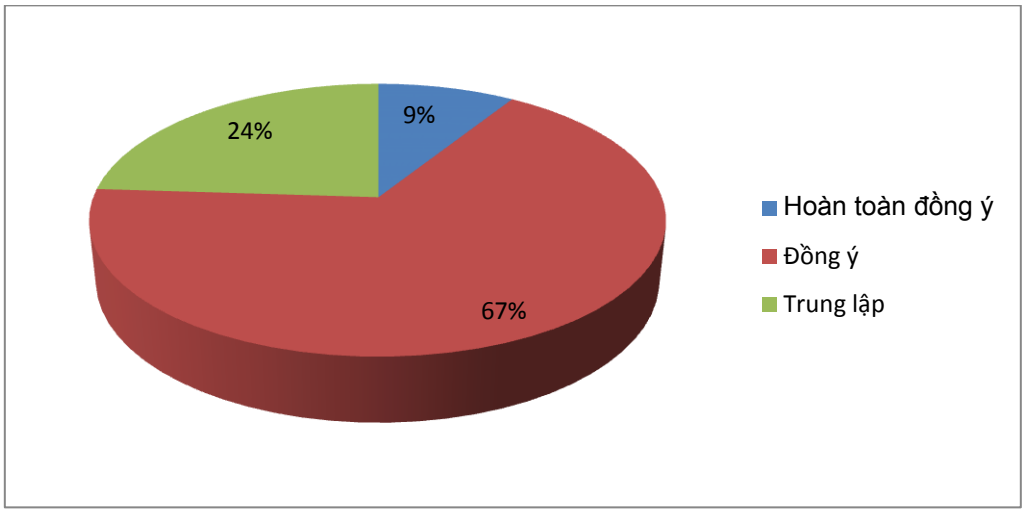
4.1. Đánh giá tài liệu đọc hiểu phân tầng

4.1.1. Độ khó và tính cuốn hút

Trong học thuyết về ngữ liệu đầu vào, Krashen (1985) cho rằng việc học chỉ diễn ra khi người học thấy tài liệu không quá khó mà cũng không quá dễ. Vì vậy, có mối tương quan giữa độ khó của tài liệu và mức độ yêu thích của người học đối với tài liệu đó. Theo đó,

sinh viên được yêu cầu đánh giá mức độ khó của tài liệu đọc hiểu phân tầng và mức độ yêu thích của mình khi đọc loại tài liệu này.

Về độ khó của tài liệu đọc hiểu phân tầng, không có sinh viên nào lựa chọn "Không đồng ý" và "Hoàn toàn không đồng ý" khi trả lời câu hỏi tài liệu đọc hiểu phân tầng dễ hiểu.

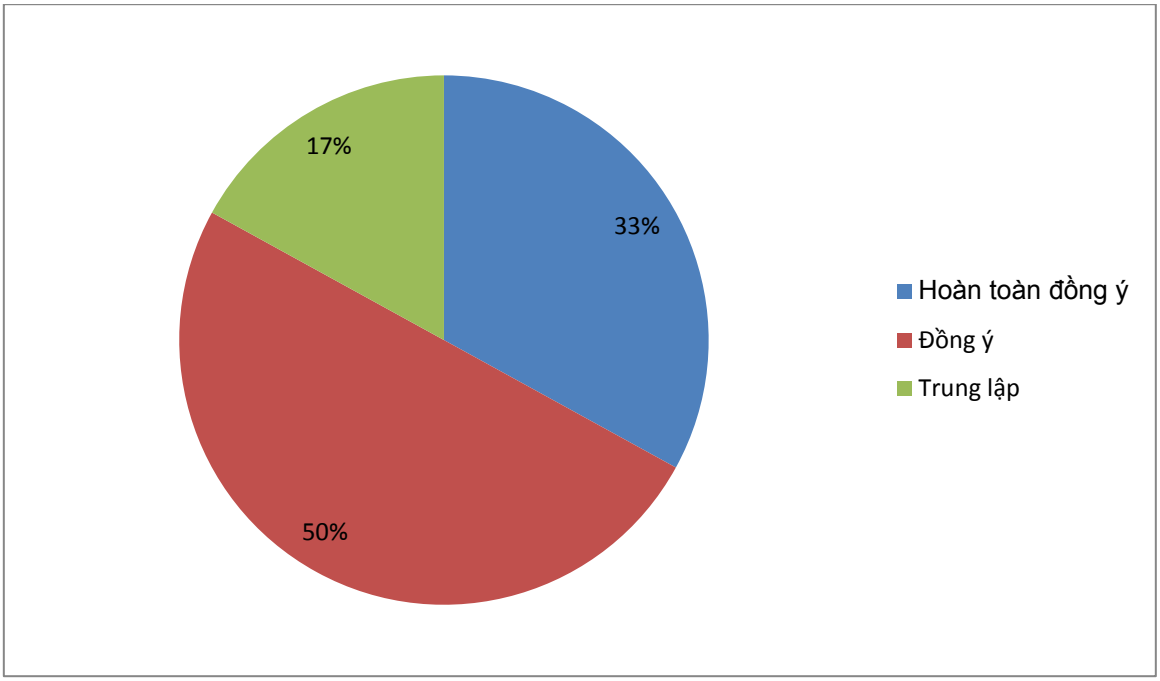


Bảng 1: Tài liệu đọc hiểu phân tầng dễ

Từ bảng số 1, có thể thấy có 76% sinh viên hoặc đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý rằng tài liệu đọc hiểu phân tầng dễ đọc và dễ hiểu, chỉ có 24% sinh viên đưa ý kiến trung lập.

Tương tự như vậy, trong thảo luận nhóm phản hồi của sinh viên là "các bài đọc dễ" hoặc "bài đọc dễ hiểu" và cho rằng có thể hiểu được các bài đọc ở cả mức độ từ vựng và mức độ bài đọc lớn. Kết quả nghiên cứu này không gây bất ngờ vì đọc hiểu phân tầng được phân loại thành 6 trình độ từ sơ cấp cho tới cao cấp. Điều này cho phép người nghiên cứu lựa chọn được tài liệu phù hợp với trình độ của sinh viên.

Kết quả từ phiếu khảo sát thể hiện trong bảng dưới đây cho thấy sinh viên còn đánh giá đọc hiểu phân tầng là một loại tài liệu hấp dẫn người đọc.



Bảng 2: Tài liệu đọc hiểu phân tầng thú vị

Từ bảng số 2 có thể thấy 83% sinh viên hoặc đồng ý (50%) hoặc hoàn toàn đồng ý (33%) rằng tài liệu đọc hiểu phân tầng thú vị. Không một sinh viên nào cảm thấy nhàm chán với loại tài liệu này. Kết quả từ thảo luận nhóm cũng chỉ ra rằng khi được hỏi về cảm nhận đối với tài liệu đọc hiểu phân tầng, phần lớn sinh viên nói rằng họ yêu thích loại tài liệu này bởi vì các bài đọc đa dạng về chủ đề nên họ có thể chọn được những bài đọc yêu thích.

Tuy nhiên, kết quả từ thảo luận nhóm lại chỉ ra rằng một số sinh viên cảm thấy tài liệu đọc hiểu phân tầng quá dài khiến cho việc đọc loại tài liệu này không còn thú vị nữa. Ngoài ra, một số sinh viên còn cho rằng sẽ lãng phí thời gian nếu đọc tài liệu đọc hiểu phân tầng vì khi đọc loại tài liệu này không giúp sinh viên đạt được điểm cao trong bài thi IELTS. Điều này giải thích tại sao khi được lựa chọn, sinh viên có xu hướng lựa chọn tài liệu luyện thi IELTS thay vì tài liệu đọc hiểu phân tầng vì mục đích điểm số cho bài thi mặc dù sinh viên nhận thức được những lợi ích của tài liệu đọc hiểu phân tầng.

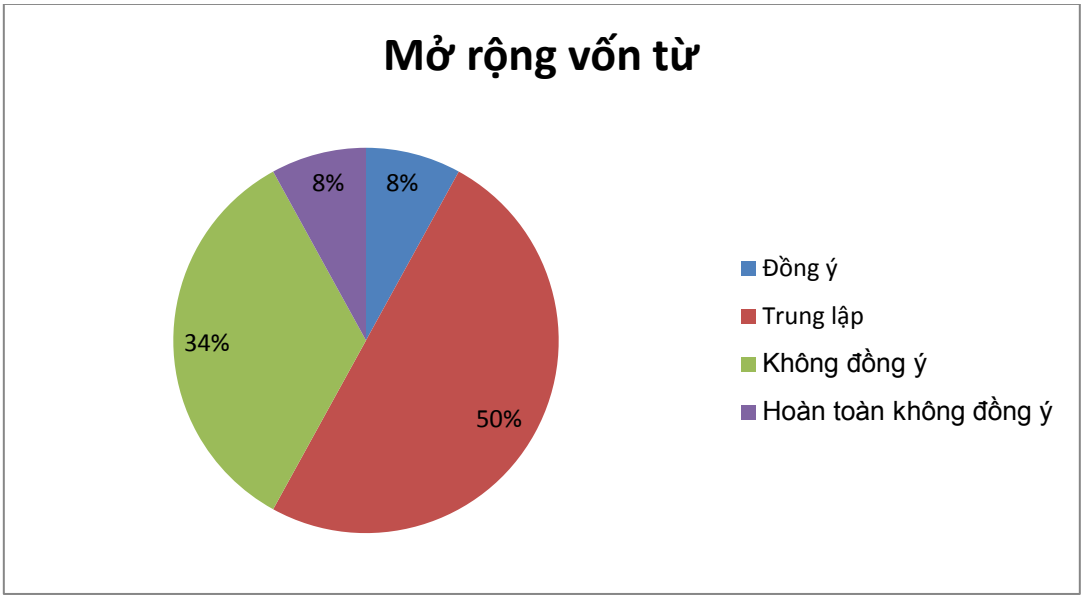
Tóm lại, kết quả nghiên cứu cho thấy, sinh viên thấy độ khó của tài liệu đọc hiểu phân tầng phù hợp với trình độ và yêu thích loại tài liệu này. Kết quả này cũng tương ứng với

học thuyết về ngữ liệu đầu vào của Krashen (1985) về mối quan hệ mật thiết giữa sự phù hợp về độ khó của tài liệu với sự hứng thú của người học. Tuy nhiên, đối với những sinh viên không thích loại tài liệu này thì yếu tố tác động chủ yếu là mục đích đọc. Động lực để sinh viên đọc trong trường hợp này là điểm thi IELTS cao. Điều này thể hiện quan điểm của nhiều học giả đề cao tầm quan trọng của áp lực thi cử vì lúc này nhu cầu học chỉ là để đạt điểm cao trong bài thi thay vì học cho mục đích giao tiếp (Tomlinson, 2005).

Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu này vẫn đáng kì vọng vì nhìn chung sinh viên có quan điểm tích cực về tài liệu đọc hiểu phân tầng. Các sinh viên đều khẳng định sẽ giới thiệu loại tài liệu này cho các sinh viên khác.

4.1.2. Mở rộng vốn từ

Trong chương II, mở rộng vốn từ được coi là một trong số những lợi ích nổi bật của tài liệu đọc hiểu phân tầng (Pigada & Schmitt, 2006). Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu này không hoàn toàn tương ứng với các kết quả nghiên cứu trước đây. Khi được hỏi về mức độ mở rộng vốn từ khi đọc tài liệu đọc hiểu phân tầng, sinh viên đưa ra rất ít phản hồi tích cực.



Bảng 3: Mở rộng vốn từ

Theo bảng 3, trên 40% số lượng sinh viên không đồng ý với ý kiến đọc hiểu phân tầng mở rộng vốn từ và có 50% số lượng sinh viên đưa ra ý kiến trung lập. Bên cạnh đó, mặc dù có 8% số lượng sinh viên đồng ý rằng đọc hiểu phân tầng giúp mở rộng vốn từ thì cũng có 8% số lượng sinh viên hoàn toàn không đồng ý với quan điểm này. Trong thảo luận nhóm, sinh viên hầu như không nhắc tới lợi ích học từ vựng. Tuy nhiên, một sinh viên cho rằng đã học được nhiều cấu trúc và một vài thành ngữ xuất hiện trong bài đọc.

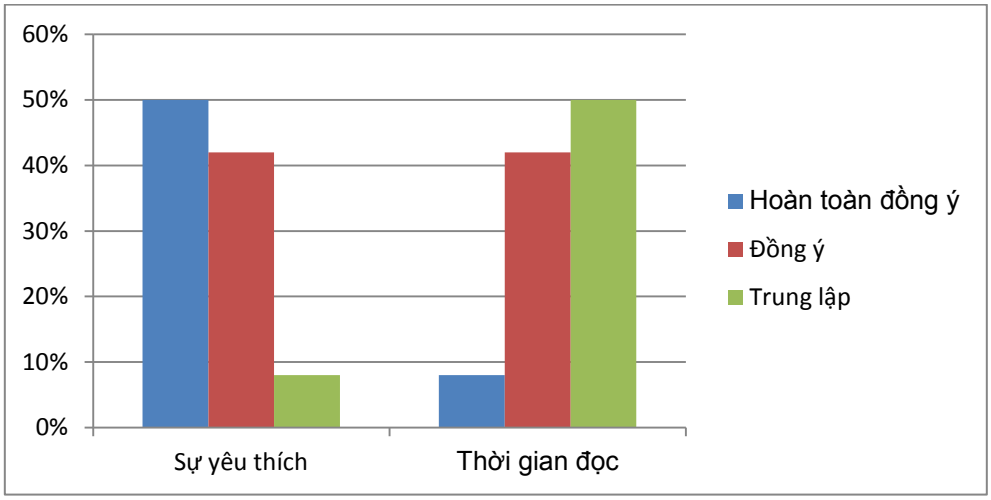
Kết quả trên cho thấy lợi ích về học từ vựng không được đánh giá cao bởi sinh viên. Điều này dường như ngược lại với những kết quả nghiên cứu trước đây ví dụ như nghiên cứu của Horst (2009) chỉ ra tầm quan trọng của tài liệu đọc hiểu phân tầng đối với việc mở rộng vốn từ. Tuy nhiên, có thể giải thích rằng hạn chế về thời gian của nghiên cứu này dẫn tới hạn chế về số lượng bài đọc và tần suất xuất hiện của từ mới trong các bài đọc hiểu. Trong các nghiên cứu khác, một trong số những yếu tố giúp nổi bật hiệu quả học từ vựng là việc xuất hiện lặp đi lặp lại của từ mới (Nelly, 2009). Ngoài ra, một yếu tố khác góp phần vào hiệu quả mở rộng vốn từ là số lượng lớn bài đọc để sinh viên lựa chọn. Điều này cũng làm tăng tần suất xuất hiện của từ, giúp người học có cơ hội tiếp cận và ghi nhớ từ nhanh hơn.

Trong khi đó, nghiên cứu này chỉ diễn ra trong 8 tuần, số lượng bài đọc hạn chế và được lựa chọn bởi giáo viên để phù hợp với loại chiến thuật đọc hiểu được giới thiệu. Điều này làm hạn chế về chủ đề bài đọc và lượng từ vựng xuất hiện lặp đi lặp lại. Vì vậy, sinh viên cảm thấy không học được nhiều từ mới từ loại tài liệu đọc hiểu này. Bên cạnh đó khi so sánh với nghiên cứu của Nelly (2009) hay Macalister (2008) thì khoảng thời gian 8 tuần là tương đối ngắn so với khoảng thời gian lên tới hàng năm đã giúp cho người học có cơ hội tiếp cận nhiều hơn với loại tài liệu này.

4.1.3. Động lực học

Ngoài mở rộng vốn từ, đọc hiểu phân tầng còn được biết đến là thúc đẩy động lực đọc và tăng khoảng thời gian đọc mở rộng của người học (Day & Bamford, 1998) mà theo như Waninge, Dörnyei, và De Bot (2014), việc người học thích và dùng nhiều thời gian cho việc đọc là một dấu hiệu của sự gia tăng động lực học.

Dựa trên những dấu hiệu đó, phiếu khảo sát nghiên cứu liệu sinh viên có thích đọc tài liệu đọc hiểu phân tầng không và sinh viên có dành nhiều thời gian để tự đọc ngoài giờ không. Bảng số 4 minh họa kết quả nghiên cứu



Bảng 4: Động lực học

Theo như bảng 4, trên 90% sinh viên hoặc hoàn toàn đồng ý (50%) hoặc đồng ý (42%) rằng tài liệu đọc hiểu phân tầng rất thú vị. Chỉ có 8% sinh viên có ý kiến trung lập và không có sinh viên nào chọn không đồng ý hoặc hoàn toàn không đồng ý. Về thời gian đọc sách, 50% sinh viên hoặc hoàn toàn đồng ý (8%) hoặc đồng ý (42%) rằng họ dùng nhiều thời gian để đọc sách trong khi có 50% ý kiến trung lập.

Những kết quả này cho thấy sự thích thú cao trong học tập, tương đồng với kết quả nghiên cứu của Holden (2002). Tuy nhiên, có một số lượng lớn sinh viên phản ánh về sự hứng thú trong học tập chỉ có 50% sinh viên thể hiện quan điểm đồng tình về sự gia tăng thời gian đọc sách. Điều này thể hiện rằng sự hứng thú với kĩ năng đọc không có nghĩa là nhiều thời gian được dành cho hoạt động này.

Theo kết quả khảo sát, có thể thấy tài liệu đọc hiểu phân tầng đóng vai trò quan trọng như là một yếu tố động lực vì loại tài liệu này đã góp phần làm tăng hứng thú với tài liệu của sinh viên. Loại tài liệu này cũng góp phần thúc đẩy sinh viên dành thời gian cho việc tự đọc ngoài giờ. Thảo luận nhóm cũng đưa ra được kết quả tương tự vì sinh viên phản ánh

là "rất thích hoặc yêu thích đọc tài liệu đọc hiểu phần tầng" hoặc "cảm thấy hứng thú với tài liệu đọc hiểu".

4.1.4. Tốc độ đọc và sự tự tin

Qua thảo luận nhóm, ngoài lợi ích về thúc đẩy động lực học, lợi ích về sự cải thiện trong tốc độ đọc và sự tự tin cũng được phát hiện.

Trong quá trình thảo luận nhóm, một sinh viên cho biết đọc hiểu phân tầng đã giúp cải thiện tốc độ đọc. Sinh viên này cho rằng việc không mất nhiều thời gian để đọc xong một câu chuyện thể hiện sự cải thiện tích cực trong tốc độ đọc. Về sự tự tin trong kĩ năng đọc, khi trả lời câu hỏi về những lợi ích nổi bật của khóa học, một sinh viên cho biết việc đọc các bài đọc đã giúp tự tin hơn trong kĩ năng đọc hiểu thể hiện qua việc hiểu nội dung câu chuyện. Một sinh viên khác thấy được sự chuyển biến tích cực trong khả năng đọc và tự tin hơn vì có thể hiểu bài đọc tốt hơn.

Kết quả nghiên cứu này thể hiện rằng ngoài động lực đọc, tài liệu đọc hiểu phân tầng còn đem lại lợi ích về tốc độ đọc và sự tự tin cho sinh viên. Kết quả này cũng tương ứng với kết quả được tìm thấy bởi Sheu (2004) rằng đọc hiểu mở rộng giúp sinh viên phát triển khả năng đọc hiểu, cụ thể là tốc độ đọc.

4.2. Đánh giá về việc giảng dạy chiến thuật đọc hiểu

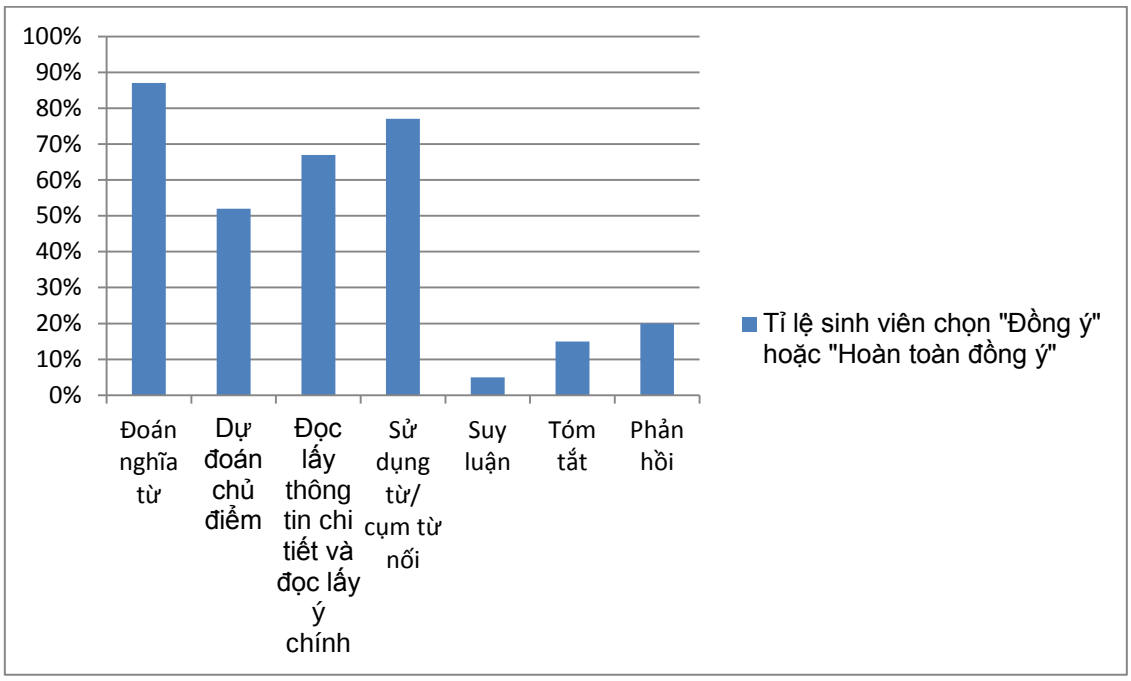
Durkin (1978) đã phát hiện ra rằng phương pháp giáo viên hướng dẫn sinh viên đọc sẽ góp phần đáng kể vào thành công của sinh viên đối với kĩ năng đọc hiểu hơn là số lượng bài đọc hoặc khoảng thời gian dành cho việc đọc của sinh viên. Điều này thể hiện tầm quan trọng của hướng dẫn của giáo viên đối với sự hình thành và phát triển khả năng đọc hiểu của sinh viên. Trong nghiên cứu này, người nghiên cứu đã giới thiệu nhóm chiến thuật đọc hiểu nhận thức cho sinh viên và yêu cầu sinh viên đưa ra đánh giá về việc giảng dạy các chiến thuật đọc hiểu này.

Nhìn chung, sinh viên nhận ra được sự hữu ích của việc học và áp dụng chiến thuật đọc hiểu vì có khoảng 55% sinh viên đồng ý với nhận định "Tôi thấy việc dạy chiến thuật đọc hiểu hữu ích". Không có sinh viên nào lựa chọn trung lập, không đồng ý hoặc hoàn toàn

không đồng ý. Điều này chỉ ra rằng việc dạy chiến thuật đọc hiểu được sinh viên tiếp nhận một cách tích cực.

Trong thảo luận nhóm, một số sinh viên cho biết mặc dù đã được học về chiến thuật đọc hiểu tại trường phổ thông, các sinh viên này chưa bao giờ có cơ hội áp dụng chiến thuật đọc hiểu. Tuy nhiên sau khóa học này, các sinh viên đã có thực hành chiến thuật đọc hiểu, sinh viên đã bắt đầu áp dụng chiến thuật đọc hiểu vào bài đọc và thấy được cải thiện trong lúc làm bài đọc hiểu. Trong khi đó, những sinh viên lần đầu tiên biết tới chiến thuật đọc hiểu lại thấy tự tin hơn với kĩ năng đọc hiểu sau khi biết được những chiến thuật đọc hiểu.

Tuy có những phản hồi tích cực về việc dạy các chiến thuật đọc hiểu, sinh viên không đánh giá tầm quan trọng của các chiến thuật đọc hiểu ngang nhau. Bảng sau tóm tắt thông tin về tỉ lệ sinh viên chọn hoặc "Đồng ý" hoặc "Hoàn toàn đồng ý" về sự hữu ích của chiến thuật đọc hiểu.



Bảng 5: Đánh giá của sinh viên về việc giảng dạy chiến thuật đọc hiểu (thể hiện qua việc lựa chọn Đồng ý hoặc Hoàn toàn đồng ý)

Từ bảng trên có thể thấy có phân loại giữa nhóm chiến thuật được sinh viên đánh giá cao và nhóm chiến thuật không nhận được phản hồi tích cực của sinh viên. Những chiến thuật

được đánh giá cao bao gồm đoán nghĩa của từ, dự đoán chủ đề, đọc lấy ý chính và đọc lấy thông tin chi tiết, và sử dụng từ/ cụm từ nối.Trong đó chiến thuật đoán nghĩa của từ mời được sinh viên đánh giá cao nhất (90%). Đứng thứ hai là sử dụng từ/ cụm từ nối để hiểu ý nghĩa bài đọc, có 70% sinh viên đồng ý rằng chiến thuật này hữu ích. Hai chiến thuật còn lại bao gồm dự đoán chủ đề và đọc lấy thông tin chi tiết và đọc lấy ý chính cũng được 50% và 60% sinh viên cho là hữu ích. Ngược lại, nhóm chiến thuật ít hữu ích hơn bao gồm suy luận, phản hồi, và tóm tắt thông tin. Có ít hơn 20% sinh viên cho rằng các chiến thuật này hữu ích với quá trình phát triển kĩ năng đọc hiểu.

Kết quả từ thảo luận nhóm cũng cho thấy chỉ có một vài chiến thuật được sinh viên đánh giá là hữu ích. Cụ thể là phản hồi, suy luận và tóm tắt là những chiến thuật sinh viên cho rằng không hiệu quả và lãng phí thời gian. Trong quá trình thảo luận, sinh viên cho biết không thực sự hiểu các chiến thuật này là như thế nào và chúng có tác dụng gì trong bài kiểm tra đọc hiểu. Điều này cho thấy, sinh viên vẫn thích các chiến thuật mà có thể áp dụng trực tiếp vào bài đọc hơn là những chiến thuật cần phải có thời gian dài mới chứng minh được hiệu quả.

Kết quả của câu hỏi thảo luận "Bạn thấy điều gì hữu ích sau 8 bài học?" đã thể hiện được đánh giá của sinh viên về việc dạy các chiến thuật đọc hiểu. Sinh viên cho biết đã áp dụng các chiến thuật như phân tích cấu trúc từ và đoán nghĩa từ văn cảnh hoặc các từ đã biết để hiểu nghĩa từ mới trong tài liệu đọc hiểu phân tầng. Ngoài ra, sinh viên cũng bắt đầu sử dụng các từ nối để hỗ trợ việc đọc hiểu. Bên cạnh đó, sau khi được học về các đọc lấy ý chính và đọc lấy thông tin chi tiết, sinh viên đã có thể khoanh vùng từ khóa quan trọng dễ dàng hơn so với trước đây. Tuy nhiên, sinh viên không tập trung nhiều vào việc phân tích các bức tranh đi kèm vì cho rằng sẽ lãng phí thời gian mà không trả lời được các câu hỏi. Ngược lại với những phản hồi tích cực về 4 chiến thuật này, không sinh viên nào có bình luận về hai chiến thuật suy luận và phản hồi và cho rằng chiến thuật tóm tắt là chiến thuật ít hiệu quả nhất.

4.3. Các khó khăn sinh viên gặp phải từ tài liệu đọc hiểu phân tầng và việc dạy chiến thuật đọc hiểu

Mặc dù sinh viên đã chỉ ra nhiều lợi ích của tài liệu đọc hiểu phân tầng, nhưng sinh viên cũng cho rằng có rất nhiều khó khăn nảy sinh từ loại tài liệu này. Vấn đề phổ biến nhất là lượng từ vựng lớn trong tài liệu đọc hiểu phân tầng. Mặc dù độ khó của tài liệu phù hợp với trình độ của sinh viên nhưng trong tài liệu có rất nhiều từ mới. Bên cạnh đó, hầu hết các bài đọc là những câu truyện giả tưởng, nên việc sử dụng ngôn từ tương đối khác biệt với những gì sinh viên đang học. Điều này dẫn đến khó khăn trong việc hiểu văn bản và sinh viên không đánh giá cao tính khả thi của tài liệu này đối với việc chuẩn bị cho bài thi IELTS.

Ngoài những khó khăn gặp phải khi sử dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng, sinh viên còn gặp nhiều khó khăn khác khi sử dụng các chiến thuật đọc hiểu, đặc biệt là nhóm chiến thuật không có tính ứng dụng cao trong bài thi. Cụ thể là sau 8 bài học, khó khăn lớn nhất là cách tóm tắt thông tin từ bài đọc vì chiến thuật này mới và sinh viên chưa được thực hành đầy đủ. Vì vậy sinh viên thường không chắc chắn trong việc lựa chọn từ khóa và viết bài tóm tắt tương đối dài mà không hiệu quả.

4.4. Ý kiến của sinh viên về việc áp dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng và việc dạy chiến thuật đọc hiểu

Mặc dù thời gian tương đối ngắn nhưng sinh viên đều nhận ra được những lợi ích của tài liệu đọc hiểu phân tầng. Tuy nhiên, vì mục đích đạt điểm cao trong bài thi IELTS, sinh viên vẫn muốn được đọc những bài tương đối giống với dạng thức bài đọc của IELTS. Cụ thể các phản hồi của sinh viên như sau:

"Tôi muốn bài đọc liên quan đến IELTS nhiều hơn, khi đó sẽ hữu ích hơn với sinh viên"

Hoặc:

"Tôi muốn những bài đọc giống với cấu trúc đề thi IELTS để tôi có thể vừa đọc để giải trí vừa thực hành cho bài thi IELTS"

Những ý kiến trên cho thấy sinh viên quan tâm nhiều đến tính ứng dụng của tài liệu đọc hiểu phân tầng vì sinh viên muốn đọc những tài liệu không chỉ để giải trí mà còn để làm bài thi IELTS tốt hơn. Bên cạnh đó, sinh viên muốn giáo viên thiết kế lại loại câu hỏi của tài liệu đọc hiểu phân tầng để tương đồng hơn với câu hỏi của bài thi IELTS.

Đối với việc dạy chiến thuật đọc hiểu, sinh viên muốn giáo viên taapjj trung nhiều vào các chiến thuật có thể áp dụng trực tiếp vào bài thi IELTS, còn những chiến thuật không có hiệu quả cao như phản hồi, tóm tắt và suy luận nên được dạy trong kĩ năng viết để sinh viên có cơ hội thực hành.

Có thể nói tài liệu đọc hiểu phân tầng có thể đáp ứng được nhu cầu của sinh viên vì các loại câu hỏi như True/ False/ Not Given hay nối thông tin đều được đưa vào cuối bài đọc. Vì vậy sinh viên có thể đọc và luyện tập các chiến thuật đọc hiểu để trả lời cho các câu hỏi này trước khi luyện tập cho bài thi IELTS.

CHƯƠNG V

KẾT LUẬN

Chương này tóm tắt các kết quả nghiên cứu và đưa ra những hạn chế của nghiên cứu này. Ngoài ra một số gợi ý sư phạm cũng như gợi ý cho các nghiên cứu khác về cùng chủ đề cũng được đưa ra.

5.1. Các kết quả chính

Nhìn chung, tài liệu đọc hiểu phân tầng được sinh viên đánh giá là hữu ích vì sinh viên cảm thấy hứng thú với loại tài liệu này và thấy độ khó phù hợp với trình độ ngôn ngữ của mình. Bên cạnh đó, sinh viên nhận thấy sự gia tăng trong động lực học, tốc độ đọc hiểu và sự tự tin. Tuy nhiên, lợi ích về mở rộng vốn từ, vốn là một ưu điểm nổi bật của loại tài liệu này lại không được tìm thấy trong nghiên cứu này do những hạn chế về thời gian và số lượng bài đọc.

Đối với việc dạy chiến thuật đọc hiểu, sinh viên cũng cho rằng việc học các chiến thuật đem lại nhiều lợi ích. Những sinh viên đã biết về chiến thuật đọc hiểu trước đó có cơ hội được thực hành chiến thuật đọc hiểu còn các sinh viên lần đầu tiên được học về chiến thuật đọc hiểu cũng cảm thấy các chiến thuật này rất hữu ích và tăng khả năng đọc hiểu của bản thân. Tuy nhiên, sinh viên vẫn tập trung nhiều vào các chiến thuật có thể áp dụng trực tiếp vào bài thi IELTS.

5.2. Các hạn chế của nghiên cứu

Thời gian tiến hành nghiên cứu khá ngắn trong vòng 8 tuần, khi so sánh với các nghiên cứu tương tự được tiến hành bởi Macalister (2011) trong vòng từ 6 tháng đến 1 năm. Hạn chế về thời gian dẫn đến việc tiếp cận hạn chế với tài liệu này và làm giảm đi cơ hội được thực hành và áp dụng các chiến thuật đọc hiểu. Vì vậy, sinh viên chỉ tập trung vào các chiến thuật được áp dụng trực tiếp cho bài thi IELTS mặc dù đều nhận thức được tầm quan trọng của các chiến thuật đọc hiểu.

Bên cạnh đó, số lượng sinh viên tham gia trong nghiên cứu này tương đối nhỏ nên để mang tính khái quát cao, các nghiên cứu sau này nên được thực hiện trên phạm vi quy mô rộng hơn.

Một hạn chế nữa của nghiên cứu là việc lựa chọn các bài đọc do ảnh hưởng của các chiến thuật đọc hiểu được giới thiệu trong mỗi buổi học. Vì mục đích chính của nghiên cứu là dạy chiến thuật đọc hiểu nên chỉ có một số lượng nhỏ các bài đọc được lựa chọn để dạy chiến thuật nhận thức. Số lượng hạn chế này đã làm cho sinh viên không có nhiều cơ hội được gặp các từ lặp đi lặp lại trong tài liệu và không thấy được lợi ích về mở rộng vốn từ. Ngoài ra, sinh viên sẽ không hiểu được bản chất của loại tài liệu đọc hiểu mở rộng vì sinh viên vẫn có xu hướng đọc để trả lời câu hỏi hơn là đọc nhiều bài đọc nhất có thể Macalister (2011).

Một vấn đề khác là cách sử dụng từ trong tài liệu đọc hiểu phân tầng. Sinh viên thấy cách sử dụng từ tương đối khác hoặc mới lạ so với cách sử dụng thông thường trên lớp học

hoặc trong đời sống. Ngoài ra những từ được sử dụng thường mang ý nghĩa văn học cao nên khó áp dụng cho bài thi IELTS.

Cuối cùng là nghiên cứu hoàn toàn dựa trên quan điểm của sinh viên mà không có một thước đo nào cụ thể. Để nghiên cứu mang tính khách quan hơn, cần có các bài kiểm tra đọc lập để đánh giá mức độ hữu ích của việc dạy chiến thuật đọc hiểu đối với khả năng xử lý bài thi của sinh viên.

5.3. Các gợi ý sư phạm

Mặc dù có những hạn chế nêu trên, nhìn chung sinh viên có những phản hồi tích cực đối với việc sử dụng tài liệu đọc hiểu phân tầng và việc dạy chiến thuật đọc hiểu. Do đó, kết quả nghiên cứu vẫn đưa ra được những gợi ý sư phạm để có thể áp dụng trong từng trường hợp cụ thể.

Vì tài liệu đọc hiểu phân tầng thúc đẩy động lực đọc của sinh viên, nên giáo viên nên cung cấp cho sinh viên đa dạng loại bài đọc thay vì chỉ tập trung vào các loại tài liệu theo định hướng IELTS. Để đồng thời đáp ứng được nhu cầu luyện tập cho bài thi IELTS, giáo viên có thể thiết kế lại dạng câu hỏi để sinh viên tự chủ hơn trong học tập và tăng hứng thú đọc, nhất là đối với những sinh viên không yêu thích kĩ năng này. Bên cạnh đó, giáo viên nên tạo điều kiện cho sinh viên được áp dụng các chiến thuật đọc hiểu trong quá trình làm bài đọc.

5.4. Các gợi ý cho các nghiên cứu cùng đề tài

Những hạn chế của nghiên cứu này tạo điều kiện cho các nhà nghiên cứu sau này tiến hành các nghiên cứu để đánh giá mức độ hiểu quả của tài liệu đọc hiểu phân tầng và việc dạy chiến thuật đọc hiểu. Các nghiên cứu nên được tiến hành trong khoảng thời gian dài hơn để đảm bảo sinh viên có cơ hội được tiếp cận với loại tài liệu này nhiều nhất và thực hành chiến thuật đọc hiểu

Bên cạnh đó, để đạt được tính khách quan cho kết quả nghiên cứu, các nghiên cứu sau nên có thêm các bài kiểm tra đánh giá về từ vựng hoặc về khả năng làm bài thi của sinh viên như Macalister (2011) đã tiến hành. Các nghiên cứu cũng nên được tiến hành với

nhiều trình độ khác nhau của sinh viên để người nghiên cứu có thể đánh giá được sự khác biệt về trình độ có thể tác động như nào tới các hoạt động đọc hiểu mở rộng và việc áp dụng chiến thuật đọc hiểu của sinh viên.

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

Bachman, L. F., & Savignon, S. J. (1990). *Fundamental considerations in language testing* (Vol. 107): Oxford University Press Oxford.

Bell, T. (2001). Extensive reading: Speed and comprehension. *The Reading Matrix, 1*(1), 1 - 13

Blank, L. M. (2000). A metacognitive learning cycle: A better warranty for student understanding? *Science Education, 84*(4), 486-506.

Breen, R. L. (2006). A practical guide to focus groups. *Journal of Geography in Higher Education, 30*(3), 460 - 475.

Brown, H. D., & Wen, Q. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (Vol. 1): Prentice Hall Regents New Jersey.

Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). Why action research? *Action research, 1*(1), 9-28.

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research, 6*(1), 97-113.

Bryman, A., & Burgess, B. (2002). *Analyzing qualitative data*. London: Routledge.

Chapelle, C. A., & Duff, P. A. (2003). Some guidelines for conducting qualitative and quantitative research in TESOL. *Tesol Quarterly, 37*(1), 157-178.

Cheng, L., & Curtis, A. (2004). Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning. *Washback in language testing: Research contexts and methods*, 3-17.

Cobb, T., Meara, P., & Horst, M. (1998). Beyond A Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary through Reading. *Reading in a Foreign Language, 11*(2), 207-223.

Dahlberg, L., & McCaig, C. (2010). *Practical research and evaluation*. Los Angeles: Sage.

Damiani, A. J. (2003). The Grammar Translation Method of Language Teaching: London: Longman. Batstone.

Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of verbal learning and verbal behavior, 19*(4), 450-466.

Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading research quarterly, 23*(4), 481-533.

Evans, J. R., & Mathur, A. (2005). The value of online surveys. *Internet Research, 15*(2), 195-219.

Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment*: Routledge London and New York.

Grabe, W. P., & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and researching: Reading*. New York: Routledge.

Grimmer, K., & Bialocerkowski, A. (2005). Surveys. *Australian Journal of Physicotherapy, 51*(2), 185-187.

Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *Tesol Quarterly, 42*(1), 55-77.

Hismanoglu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet TESL Journal, 6*(8), 12-12.

Hitosugi, C. I., & Day, R. R. (2004). Extensive Reading in Japanese. *Reading in a Foreign Language, 16*(1), 20-30.

Hoang, V. V. (2011). The current situation and issues of the teaching of English in Vietnam. *Chinese Journal of Applied Linguistics, 22*(1), 7 - 18.

Holden, W. R. (2002). Extensive Listening: A new approach to an old problem. *ELT Journal, 28*(2), 299-312.

Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian Modern Language Review, 61*(3), 355-382.

Horst, M. (2009). Developing definitional vocabulary knowledge and lexical access speed through extensive reading. In Z. H. H. a. N. J. Anderson (Ed.), *Second language reading research and instruction: Crossing the boundaries* (pp. 40-64). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Huckin, T., & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in second language acquisition, 21*(2), 181-193.

Huyen, V. T. (2014). *An analysis of student perceptions of the implementation of an extensive reading project: A small-scale study at Hanoi University*. Victoria University, Unpublished Thesis.

Iwahori, Y. (2008). Developing Reading Fluency: A Study of Extensive Reading in EFL. *Reading in a Foreign Language, 20*(1), 70-91.

Kameenui, E. J., & Carnine, D. W. (1998). *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners*: ERIC.

Kelley, K., Clark, B., Brown, V., & Sitzia, J. (2003). Good practice in the conduct and reporting of survey research. *International Journal for Quality in Healthcare, 15*(3), 261-266.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis*: London: Longman.

Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Portsmouth: Heinemann.

Liem, D. (2005). Using extensive reading to enhance students' perceptions and their reading ability. *Unpublished masters thesis, King Mongkut's University of Technology, Bangkok, Thailand*.

Macalister, J. (2008). Integrating extensive reading into an English for academic purposes program. *The Reading Matrix, 8*(1), 23 - 33.

Macalister, J. (2010). Investigating teacher attitudes to extensive reading practices in higher education: Why isn't everyone doing it? *RELC Journal, 41*(1), 59-75.

Macalister, J. (2011). Today's teaching, tomorrow's text: exploring the teaching of reading. *ELT Journal, 65*(2), 161-169.

Mackenzie, N., & Knipe, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues In Educational Research, 16*(2), 1-15.

Mauthner, M., Birch, M., Jessop, J., & Miller, T. (2002). *Ethics in qualitative research*. London: Sage Publications.

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational psychology, 94*(2), 249.

Moore, S., Stroupe, R., & Mahony, P. (2009). Perception of IELTS in Cambodia: A case study of test impact in a small developing country. *IELTS Reseach Reports, 13*(6), 1-109.

Murphy, R. (2010). Students' Progress and Attitudes in an Extensive Reading Class. In R. Reinelt (Ed.), *The new decade and 2nd FL teaching: The initial phase* (pp. 88 - 99). Japan: Rudolf Reinelt Research Laboratory.

Nation, P. (1997). The language learning benefits of extensive reading. *Language teacher - Kyoto - JALT, 21*(1), 13-16.

Nation, P., & Ming-Tzu, K. W. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language, 12*(2), 355-380.

Nelly, F. M. (2009). Extensive reading: Students' performance and perception. *The Reading Matrix, 9*(1), 31-43.
Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System, 17*(2), 235-247.
Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
Paris, S. G., Cross, D. R., & Lipson, M. Y. (1984). Informed Strategies for Learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational psychology, 76*(6), 1239.
Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal, 51*(2), 144 - 156.
Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary Acquisition from Extensive Reading: A Case Study. *Reading in a Foreign Language, 18*(1), 1-28.
Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counceling psychology: a primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counceling Philosophy, 52*(2), 126-136.
Poulshock, J. (2010). Extensive Graded Reading in the Liberal Arts and Sciences. *Reading in a Foreign Language, 22*(2), 304-322.
Robb, T. N., & Susser, B. (1989). Extensive reading vs. skills building in an EFL context. *Reading in a Foreign Language, 5*(2), 239-251.
Rubin, J. (1975). What the" good language learner" can teach us. *Tesol Quarterly*, 41-51.
Sandelowski, M. (2000). Focus on research methods combining qualitative and quantitative sampling, data collection, and analysis techniques. *Research in nursing & health, 23*, 246-255.
Şen, H. Ş. (2009). The relationship between the use of metacognitive strategies and reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 2301-2305.
Sheu, S. P. (2004). The effect of extensive reading on learners' reading ability development. *Journal of National Taipei Teachers College, 17*(2), 213-228.
Soliman, N. A. (2012). Integrating extensive reading and reading circles in ESL. *International Journal of Global Education, 1*(1), 26 - 34.
Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus groups: Theory and practice* (Vol. 20): Sage Publications.
Takase, A. (2007). Japanese High School Students' Motivation for Extensive L2 Reading. *Reading in a Foreign Language, 19*(1), 1-18.
Tomlinson, B. (2005). Testing to learn: a personal view of language testing. *ELT Journal, 59*(1), 39 - 46.
Townsend, A. (2013). *Action research: The challenges of understanding and research practice*. Maidenhead: McGraw - Hill Education.
Underwood, M. (1990). *Teaching listening*. Hong Kong: Longman.
Veenman, M. V., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning, 1*(1), 3-14.
Waninge, F., Dörnyei, Z., & De Bot, K. (2014). Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context. *The Modern Language Journal, 98*(3), 704-723.
Wenden, A. (1987). How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. *Learner strategies in language learning*, 103-117.
White, G. (1998). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System, 36*(4), 661-672.

PHỤ LỤC A

Survey questions

You are invited to answer the questions in this survey which aims at investigating your opinions about the use of graded readers over the 8-week research project and the teaching of reading strategies.

All of your contributions are highly appreciated.

Please tick "*Agree", "Neutral"* or "*Disagree*" next to each statement.

I. In this class, in addition to IELTS reading materials, we have been using graded readers to practice reading strategies. Please rate your satisfaction by answering these questions.

Statements	**Strongly agree**	**Agree**	**Neutral**	**Disagree**	**Strongly disagree**
1. I found the graded readers texts interesting.					
2. I found graded readers easy enough for me to understand.					
3. Graded readers helped me learn many new words.					
4. Now I enjoy reading more than I used to.					
5. Now I spend more time reading.					
6. I now recommend other students to use graded readers.					

II. During the 8 lessons, you have been learning about reading strategies which were introduced through the use of graded readers. Please rate your satisfaction with learning about reading strategies by answering these questions.

Statements	**Strongly agree**	**Agree**	**Neutral**	**Disagree**	**Strongly disagree**
7. I found the teaching of reading strategies useful.					
8. After learning about reading strategies, I can now guess the meaning of new words from the context without having to use the dictionary all the time.					
9. After learning about reading strategies, I can now skim and scan to find important information.					
10. I can now use summaries to remember the content of the text.					
11. I can now often predict the topic before reading by analyzing the pictures and the titles of the texts.					
12. I can now use linking words/ phrases to understand the texts					
13. I can now make inferences from the texts.					
14. I can now write reflections on what I have read.					
15. I now apply reading strategies in my reading activities.					
16. I now recommend other students to learn about reading strategies.					

Please answer these questions

17. What did you find the most useful from the 8 lessons?

……

……

……

18. What did you find most challenging from the 8 lessons?

……

……

……

19. What benefits of graded readers and the teaching of reading strategies would you recommend to your friends?

……

……

……

20. What changes would you recommend for future programs using graded readers and teaching reading strategies?

……

……

……

PHỤ LỤC B

Focus group questions

Focus group questions week 1

1. What steps do you often take to answer reading questions?

2. How do your eyes move when you read a text?

3. How do you pay attention to the organizations of the reading texts?

4. What do you usually do when you see a picture, an image or an illustration embedded in the reading texts?

5. To what extent does a dictionary assist you while reading?

6. Is translation into Vietnamese necessary for your understanding of the texts? Why or why not?

Focus group questions week 5

1. How do you use linking words or phrases understand the content of the reading text?

2. What do you often do when you do not know the meaning of a new word?

3. How do you remember the content of the reading text (such as taking notes, retelling the text or creating mental pictures)?

4. What do you do to make inference from the texts?

5. Do you evaluate any information or opinion in the reading text? If no, why not? If yes, how do you evaluate?

6. How have you changed the ways you deal with texts after 5 weeks using graded reading materials?

Focus group questions week 8

1. In the past 8 weeks, we have been using graded readers in our reading classes. How do you feel about this use of graded readers?

2. What would you prefer, graded reading materials or intensive IELTS texts?

3. What have you learned from graded reading materials?

4. In the past 8 weeks, we have learnt different reading strategies. How do you think about reading strategies and their applicability in your reading activities?

5. How do your reading practice change after 8 weeks working on graded readers?