

KHẢO SÁT SỰ THAY ĐỔI CHIẾN LƯỢC TRONG GIỜ HỌC ĐỌC HIỂU TIẾNG NHẬT THEO PHƯƠNG PHÁP PEER READING CỦA SINH VIÊN VIỆT NAM

LÊ HÀ PHƯƠNG*

Ngày nhận bài: 25/08/2016; ngày sửa chữa: 14/09/2016; ngày duyệt đăng: 14/09/2016.

Abstract: This article compares lessons of Vietnamese students who are studying Japanese with Peer-Reading method and those with traditional teaching method and points out changes in strategies of Japanese reading comprehension. The survey shows that degree of using strategies related to procedural knowledge increases significantly such as predicting the reading content, guessing the meaning of words or phrases, translating into Vietnamese and checking consistency, whereas strategies of reading aloud and confirming correct choice decrease. Based on the above results, author supposes that applying Peer Reading frequently will improve learning capability as well as collaboration of students.

Keywords: Peer Reading, Japanese reading comprehension, procedural knowledge, collaboration, reading strategies.

1. Đặt vấn đề

Trong những năm gần đây, cũng với sự thay đổi quan điểm dạy và học ngoại ngữ, giảng dạy tiếng Nhật tại Việt Nam cũng thay đổi theo quan điểm lấy người học làm trung tâm. Phản ánh thực trạng này, trong hoạt động giảng dạy và nghiên cứu giáo dục tiếng Nhật tại Việt Nam đã xuất hiện khá nhiều các hoạt động nghiên cứu giảng dạy thực tiễn phương pháp *Peer Learning* (Phương pháp học theo nhóm, đây là khái niệm dùng để chỉ hoạt động học tập mà ở đó có sự tương tác và hỗ trợ lẫn nhau từ phía người học để cùng nhau giải quyết các yêu cầu bài học đặt ra, Ikeda và Tateoka, 2007). Đặc biệt, nghiên cứu của Phương (2013, 2014) đã tiến hành dạy thử nghiệm song song hai giờ học đọc hiểu, đó là giờ học có áp dụng *Peer Reading* (là phương pháp mà ở đó có sự tương tác và hỗ trợ lẫn nhau từ phía người học để lí giải văn bản, Ikeda và Tateoka, 2007) (gọi tắt là +P) và giờ học không áp dụng Peer Reading (gọi tắt là -P) với cùng một tài liệu giảng dạy cho đối tượng sinh viên Việt Nam học tiếng Nhật trình độ sơ trung cấp. Giờ học -P này chúng tôi tiến hành bài giảng theo đúng cách thức truyền thống theo trình tự hướng dẫn từ mới, chữ Hán, mẫu câu ngữ pháp xuất hiện trong bài đọc và các bài tập liên quan đến kiến thức ngôn ngữ. Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra rằng: So với giờ học -P, số lượng phát ngôn của sinh viên trong giờ học +P cao hơn rất nhiều;

đảm bảo tốt môi trường học tập lấy vai trò của sinh viên là chính và phản hồi của sinh viên đối với phương pháp này cũng rất tích cực. Tuy nhiên, nghiên cứu này chưa làm rõ được hiệu quả của Peer Reading thay đổi thế nào qua từng buổi học. Vì vậy, trong bài viết này chúng tôi sẽ tiếp tục tiến hành khảo sát để làm sáng tỏ câu hỏi trên, đặc biệt là tập trung phân tích mức độ sử dụng chiến lược đọc hiểu của sinh viên trong tiến trình đọc và lí giải văn bản (procedural knowledge: kiến thức liên quan đến cách thức thực hiện để giải quyết một vấn đề nào đó, Tateoka 2005, tr 171).

2. Phương pháp nghiên cứu

Chúng tôi tiến hành 04 giờ học thử nghiệm Peer Reading, trong đó có 02 giờ học Jigsaw Reading (Chia bài đọc thành nhiều đoạn nhỏ, sắp xếp không theo thứ tự đúng, riêng phần kết của câu chuyện giáo viên sẽ phát sau cùng. Các thành viên trong một nhóm sẽ đọc và ghép các đoạn theo thứ tự đúng và dự đoán kết thúc của câu chuyện) và 02 giờ học với Process Reading (các thành viên trong nhóm cùng nhau đọc bài khóa và kiểm tra cho nhau các lỗi sai trong quá trình đọc) (Tateoka, 2005). Đối tượng phân tích trong bài nghiên cứu này là 02 giờ học Jigsaw (P1, P2). Toàn bộ dữ liệu để phân tích gồm các dữ liệu ghi âm

* Trường Đại học Hà Nội

và ghi hình, được chữ hóa, phân loại phát ngôn liên quan đến cách thức lí giải văn bản đọc và phân tích bằng thủ pháp protocol (Protocol analysis, là phương pháp phân tích để làm rõ quá trình nhận thức người đọc bằng cách để người đọc nói ra những suy nghĩ, cảm nhận của bản thân (verbal reports) trong tiến trình lí giải văn bản. Những phát ngôn này còn được gọi là “think aloud method”, Kaiho và Harada 1997). Trên cơ sở tham khảo nghiên cứu của Tateoka (2005), chúng tôi bổ sung thêm 02 chiến lược là 1) “Đọc thành tiếng”, 2) “Xác nhận phương án đúng”; và phân loại các chiến lược thành 08 mục cơ bản như trong bảng 1.

Bảng 1. Phân loại các chiến lược liên quan đến kiến thức tiến trình

Mục	Nguyên tắc phân loại	Ví dụ
1. Đọc thành tiếng	SV đọc thành tiếng các từ/cụm từ/câu xuất hiện trong bài để lí giải nội dung bài đọc	「佐藤さんと田中さんは、自動車の会社をいっしょに経営していた。」 (Anh Sato và anh Tanaka cùng làm việc trong một công ty kinh doanh ô tô.)
2. Sử dụng kiến thức nền	Sử dụng kiến thức nền có liên quan đến nội dung bài đọc để lí giải.	“Thường thì phần đầu của một câu chuyện bao giờ cũng là một cái cơ hay lí do nào đó chứ?”
3. Xác nhận phương án đúng	Xác nhận lại câu trả lời hoặc nội dung lí giải đã chính xác hay chưa.	“Tóm lại, anh Sato đã xin lỗi anh Tanaka đúng không?”
4. Dự đoán cách triển khai	Dự đoán thứ tự đúng các đoạn văn trong bài đọc hoặc phần kết của câu chuyện.	“Thứ tự đúng của các đoạn chắc là BACD đấy!”
5. Đoán nghĩa từ/cụm từ	Đoán nghĩa các từ hoặc cụm từ mới.	“「しまう」 còn có nghĩa là cất đi vật gì đấy nữa đúng không nhỉ?”
6. Dịch sang tiếng Việt	Dịch nghĩa các từ/cụm từ/câu sang tiếng Việt.	“Tức là, nói với vợ anh Tanaka rằng anh Tanaka đã đi ra ngoài rồi.”
7. Lí giải chủ đề	Phát ngôn liên quan đến lí giải chủ đề bài đọc	“Thế mới bảo chủ đề của bài này là <i>tội nặng mà lại</i> !”
8. Xác định tính nhất quán	Dựa vào các từ nối để xác định tính nhất quán hay các mối quan hệ nhân quả trong nội dung bài đọc.	“Nếu đây là tội của Sato thì là do Sato đã mách với vợ của Tanaka rằng anh ta đã ra ngoài với cô thư kí đúng chưa?”

3. Kết quả khảo sát

3.1. So sánh mức độ sử dụng các chiến lược đọc hiểu qua 02 giờ học nói chung. Thời gian học thực tế của 02 giờ học có sự chênh lệch nhỏ, giờ P1 là 90 phút 52 giây và giờ P2 là 96 phút 18 giây. Vì vậy, chúng tôi lấy giá trị trung bình trong thời gian 10 phút của mỗi giờ sẽ có bao nhiêu phát ngôn từ phía giáo viên đối với sinh viên (T-S), sinh viên đối với giáo viên (S-T) và phát ngôn giữa sinh viên với nhau (S-S).

Nhìn vào kết quả trong **bảng 2**, có thể thấy mức độ sử dụng chiến lược đọc hiểu của giáo viên đối với sinh viên tại giờ học P1 và P2 ít hơn rất nhiều so với mức

độ sử dụng chiến lược giữa sinh viên với nhau trong quá trình đọc. So sánh P1 và P2, hầu hết mức độ sử dụng chiến lược đọc hiểu liên quan đến cách thức lí giải văn bản đều có xu hướng tăng lên, nhiều nhất là chiến lược “Dịch sang tiếng Việt”(8.14-8.41). Tiếp đó là các chiến lược như “Xác định tính nhất quán”(5.39-6.33); “Dự đoán cách triển khai”(4.95-5.81) cũng được sử dụng với tần suất tăng dần.

Bảng 2. Mức độ sử dụng chiến lược đọc hiểu chung trong 02 giờ P1 và P2

	T-S*	10'	S-S**	10'	T-S	10'	S-S	10'
1. Đọc thành tiếng	2	0.22	58	6.38	7	0.73	17	1.77
2. Kiến thức nền	0	0.00	15	1.65	1	0.10	18	1.87
3. Xác nhận	18	1.98	68	7.48	30	3.11	45	4.67
4. Triển khai	1	0.11	45	4.95	8	0.83	56	5.81
5. Đoán nghĩa	0	0.00	20	2.20	0	0.00	28	2.91
6. Dịch	9	0.99	74	8.14	2	0.21	81	8.41
7. Chủ đề	0	0.00	4	0.44	2	0.21	10	1.04
8. Tính nhất quán	5	0.55	49	5.39	6	0.62	61	6.33

Nghiên cứu của chúng tôi đã chỉ ra được mức độ sử dụng chiến lược đọc hiểu liên quan đến cách thức lí giải văn bản theo tỉ lệ từng sinh viên cao hơn rất nhiều so với nghiên cứu của Tateoka (2005). Điều này có thể hiểu là do ảnh hưởng của việc sử dụng tiếng mẹ đẻ trong quá trình trao đổi hay khác biệt về bối cảnh văn hóa...

Mặt khác, tuy số lần xuất hiện ít nhưng mức độ sử dụng lại có xu hướng tăng lên, đó là chiến lược “Sử dụng kiến thức nền” (1.87) và “Lí giải chủ đề” (1.04). Điều này cho thấy, dựa vào việc biến những suy nghĩ về lí giải và phán đoán nội dung trong quá trình đọc thành lời nói khi trao đổi với nhau mà sinh viên đã biết cách sử dụng các chiến lược này một cách có ý thức.

Tuy nhiên, mức độ sử dụng chiến lược “Đọc thành tiếng”(6.38-1.77) và “Xác nhận phương án đúng” (7.48-4.67) lại giảm đi. Đây là 02 chiến lược xuất hiện khá nhiều và nổi bật trong quá trình trao đổi của sinh viên Việt Nam nên chúng tôi đã quyết định đưa vào trong danh mục các chiến lược đọc hiểu. Mặc dù đây không phải là chiến lược liên quan đến kiến thức về khái niệm (declarative knowledge: Các kiến thức liên quan đến khái niệm mang tính khách quan và xác định cụ thể, Tateoka 2005, tr. 171), nhưng “Đọc thành tiếng” lại là chiến lược dựa theo kiến thức ngôn ngữ. Chính vì vậy, việc những chiến lược kiểu này có xu hướng giảm đi không có nghĩa là chiến lược đọc theo kiểu hoạt động hợp tác có xu

hướng giảm. Ngược lại, các chiến lược có mức độ sử dụng tăng lên có thể coi là những chiến lược liên quan chặt chẽ tới hoạt động hợp tác, hoạt động sáng tạo trong cách dự đoán tình tiết câu chuyện của sinh viên trong suốt quá trình đọc.

Bên cạnh đó, chúng tôi còn ghi nhận được sự thay đổi kết quả hợp tác giữa các nhóm. Trong giờ P1 đầu tiên, chỉ có 01 nhóm duy nhất (G4) trong 04 nhóm đưa ra đáp án đúng về trình tự của câu chuyện, và cũng chỉ có G4 là đưa ra lí giải chính xác cho phần kết mặc dù trong quá trình trao đổi, G4 có đưa ra các thông tin giải thích sai. Ngược lại, trong giờ P2, tất cả các nhóm đều đưa ra đáp án chính xác cho trình tự câu chuyện. Phần lí giải cho cái kết của câu chuyện chỉ có duy nhất 01 nhóm (G3) đúng, nhưng những lập luận của các nhóm khác cũng rất logic và cách dự đoán khá bất ngờ như trong *bảng 3* dưới đây.

Bảng 3. Dự đoán kết thúc câu chuyện của các nhóm qua 02 giờ học P1, P2

	Đáp án/ Nhóm sai	Trình tự câu chuyện	Dự đoán phần kết của câu chuyện
P1	Đáp án	B-A-D-C (E)	Tanaka tha thứ hết mọi tội lỗi mà Sato gây ra, nhưng đối lại anh ta muốn Sato tha thứ cho mình một điều. Đó chính là việc Tanaka đã cho Sato uống thuốc độc.
	G2	B-A-C-D	Cuối cùng Tanaka hiểu rằng mọi tội lỗi mà Sato gây ra đều do vợ anh ta xúi khiến.
	G3	B-A-C-D	Tanaka vì quá tức giận sau khi nghe hết tội lỗi của Sato nên đã bóp cổ anh ta.
P2	Đáp án	B-C-A (D)	Vì trên tờ giấy bạc có in hình mặt vua nên chỉ cần nhận thêm 99 tờ nữa là có thể nhìn mặt vua đủ 100 lần. Vị đại thần đã đưa cho người nông dân đủ 100 tờ bạc và nhận được câu trả lời. Vua sau khi biết lí do người nông dân không giữ lời hứa thì không trách phạt người nông dân mà còn thưởng thêm của cải cho ông ta sống sung túc suốt đời.
	G1	B-C-A	Người nông dân không nói cho đại thần biết câu trả lời. Nhà vua đã rất tức giận và ra hình phạt đối với vị đại thần.
	G2	B-C-A	Người nông dân không những không bị phạt mà còn được vua ban chức cho làm đại thần.

Như vậy, so với P1, hoạt động hợp tác, sáng tạo trong cách suy nghĩ về triển khai nội dung bài đọc, cũng như mức độ sử dụng chiến lược đọc hiểu nhằm đào sâu kiến thức trong quá trình đọc tại P2 tăng lên rõ rệt. Cùng với đó, các chiến lược liên quan đến kiến thức khái niệm lại có xu hướng giảm đi.

3.2. So sánh mức độ sử dụng các chiến lược đọc hiểu của sinh viên. Trong phần này chúng tôi sẽ trình bày kết quả so sánh mức độ sử dụng các chiến lược liên quan đến kiến thức tiến trình của một nhóm gồm 4 sinh viên (S1, S2, S3, S4) trong quá trình trao đổi. Số lượng phát ngôn này tính theo thời gian thực tế của mỗi giờ học P1 và P2.

Bảng 4. Thay đổi mức độ sử dụng chiến lược đọc hiểu của sinh viên

	S1		S2		S3		S4	
	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2
1. Đọc thành tiếng	5	4	2	1	10	7	2	1
2. Kiến thức nền	2	2	0	3	1	1	1	1
3. Xác nhận	1	2	6	6	7	6	10	8
4. Triển khai	7	10	6	10	5	6	4	7
5. Đoán nghĩa	1	1	4	5	0	2	1	2
6. Dịch	4	6	5	7	11	11	11	14
7. Chủ đề	0	1	0	0	0	0	1	1
8. Tính nhất quán	4	4	1	3	3	5	8	12

Theo như kết quả thu được, hầu hết mức độ sử dụng chiến lược liên quan đến cách thức lí giải văn bản tại P2 cao hơn P1. Cụ thể các chiến lược đó là “Dự đoán triển khai”, “Đoán nghĩa từ/ cụm từ”, “Dịch sang tiếng Việt”, “Xác nhận tính nhất quán”. Chẳng hạn, trường hợp của S2, tại giờ học P1 thứ tự sử dụng chiến lược kiến thức tiến trình theo mức độ giảm dần là “Triển khai” > “Xác nhận” > “Dịch” > “Đoán nghĩa”.

Còn tại giờ học P2 các chiến lược đó vẫn được áp dụng nhưng đồng thời 02 chiến lược vốn được áp dụng rất ít tại P1 như “Kiến thức nền” hay “Tính nhất quán” lại tăng lên.

Bên cạnh đó, mặc dù trong nghiên cứu chúng tôi không đưa vào danh mục chiến lược, nhưng từ P1 sang P2 còn xuất hiện một số chiến lược mới mà sinh viên áp dụng. Đó là: - Sinh viên luôn ý thức phải tóm tắt lại nội dung của từng đoạn trong câu chuyện trước khi ghép lại để phục vụ cho việc phát biểu sau cùng; - Đưa ra giả thiết trái ngược với dự đoán phần kết câu chuyện nhằm tăng mức độ thận trọng cho kết luận cuối cùng của nhóm; - Trách nhiệm của sinh viên được phân công làm nhóm trưởng và tự tin của các bạn khác trong nhóm.

4. Kết luận và những vấn đề còn tồn tại

Dựa vào kết quả phân tích mức độ sử dụng chiến lược liên quan đến kiến thức tiến trình trong hai giờ học P1 và P2, chúng ta đã biết được việc áp dụng Peer Reading trong giảng dạy cho sinh viên đã góp phần nâng cao năng lực học tập theo nhóm; đồng thời cũng đưa ra các vấn đề cần phải làm sáng tỏ như: để áp dụng Peer Reading một cách hiệu quả nhất cần có sự lựa chọn tài liệu giảng dạy như thế nào, phân bổ thời gian trên lớp, phân loại trình độ sinh viên... Hơn nữa, phương pháp đánh giá phù hợp là vấn đề quan trọng nhất. Với kết quả như hiện

(Xem tiếp trang 39)

Những ý tưởng như trên cũng có thể giúp giảng viên tạo ra nhiều câu hỏi, bài tập mở, bài tập trắc nghiệm, chẳng hạn: Đề nghị sinh viên điền vào chỗ trống:

- Nếu $f(x)$ liên tục tại x_0 và $f(x_0) > a$ thì.....
- Nếu $f(x)$ liên tục tại x_0 và $f(x_0) \neq a$ thì....

Những bài tập như vậy có thể góp phần giúp sinh viên phân tích sáng tạo hơn.

Khi lập bản đồ khái niệm, sinh viên đã thực hiện các thao tác phân tích: sắp xếp khái niệm, phân chia trường hợp, đặt các câu hỏi,... Việc tìm mối quan hệ giữa các khái niệm giúp họ tiếp tục tạo ra các mệnh đề mới, phát triển khả năng suy luận. Nhờ vậy, sinh viên có thể nâng cao khả năng kiến tạo kiến thức, phát triển tư duy phân tích. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Karoline Afamasaga-Fuata'i (2009). *Concept Mapping in Mathematics*. Springer Science+Business Media, LLC.
- [2] Aurelio Villa Sánchez - Manuel Poblete Ruiz (2008). *Competence - based learning*. University of Deusto.
- [3] Sorndate Areesophonpichet (2013). *A Development of Analytical Thinking Skills of Graduate Students by using Concept Mapping*. The Asian Conference on Education 2013.
- [4] Chu Cẩm Thơ (2012). *Phát triển tư duy thông qua dạy học môn Toán ở trường phổ thông*. NXB Đại học Sư phạm.
- [5] Josephd. Nowak - D.Bob Gowin (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.
- [6] Nguyễn Phúc Chính (2009). *Cơ sở lí thuyết của bản đồ khái niệm*. Tạp chí Giáo dục, số 210, tr 18-20.

Xây dựng hệ thống bài tập...

(Tiếp theo trang 46)

3. Kết luận

Câu hỏi và bài tập có vai trò quan trọng trong môn *Hóa học*. Thông qua việc trả lời câu hỏi và giải bài tập, SV thực hiện các hoạt động phức hợp, hoạt động trí tuệ phổ biến. Hệ thống câu hỏi và bài tập là một phương tiện hữu ích để dẫn dắt SV tự khám phá kiến thức mới.

Vận dụng HTBT định lượng và định tính phần phi kim, các nguyên tố phi kim nhóm VA, IVA vào dạy học phần Hóa vô cơ ở Trường CĐSP Lạng Sơn bước đầu cho thấy, SV nắm vững kiến thức, việc vận dụng lí thuyết vào giải các bài tập định tính, định lượng trở nên đơn giản hơn; từ đó, nâng cao được hiệu quả giảng dạy của GV và phương pháp học tập của SV. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Ngô Ngọc An (2006). *Rèn luyện kĩ năng giải toán hóa học 10, 11, 12*. NXB Giáo dục.
- [2] Lê Mậu Quyền (2004). *Bài tập hóa học vô cơ*. NXB Khoa học và kĩ thuật.
- [3] Nguyễn Đức Vận (1973). *Bài tập hóa học vô cơ*. NXB Giáo dục.
- [4] Nguyễn Đức Vận (1999). *Hóa học vô cơ (tập 1)*. NXB Khoa học và kĩ thuật.
- [5] Bộ GD-ĐT (2006). *Chương trình giáo dục phổ thông cấp trung học phổ thông môn Hóa học*. NXB Giáo dục.

Khảo sát sự thay đổi chiến lược...

(Tiếp theo trang 62)

nay, chúng ta mới thực hiện được một giờ học tích cực, sôi nổi mà chưa đánh giá được rõ năng lực của sinh viên. Ngoài ra, việc phản hồi một cách hiệu quả từ phía giảng viên tới sinh viên (feedback) cũng cần được nghiên cứu sâu hơn. Chúng tôi hi vọng sẽ tiếp tục nghiên cứu để đưa ra những giải pháp hợp lí trong thời gian tới. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Lê Hà Phương, Matsuda Makiko (2013) 「ピア・リーディング効果の検討ーベトナム人学習者の中級への移行段階における読解授業の改善を目指してー」 『第二回国際シンポジウム ベトナムにおける日本語教育・日本研究ー過去・現在・未来』 ハノイ大学, pp. 124-129.
- [2] Lê Hà Phương (2015). *Khảo sát hiệu quả phương pháp Peer Reading trong giảng dạy đọc hiểu tiếng Nhật tại Việt Nam*. Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt 6/2015, ISSN 2354-0753, trang 173-176
- [3] Ikeda Reiko, Tateoka Yoko (2007) 『ピア・ラーニング入門ー創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房
- [4] Kaiho Hiroyuki, Harada Etsuko (1997) 『プロトコル分析入門発話から何を読むか』 新曜者
- [5] Tateoka Yoko (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへー日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』 東海大学出版会