

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan luận văn với tiêu đề “*Đánh giá trình độ đọc hiểu Tiếng Anh của sinh viên năm thứ hai so với Khung trình độ chung châu Âu*” (Nghiên cứu trường hợp tại Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á) hoàn toàn là kết quả nghiên cứu của chính bản thân tôi và chưa được công bố trong bất cứ một công trình nghiên cứu nào của người khác. Trong quá trình thực hiện luận văn, tôi đã thực hiện nghiêm túc các quy tắc đạo đức nghiên cứu; các kết quả trình bày trong luận văn là sản phẩm nghiên cứu, khảo sát của riêng cá nhân tôi; tất cả các tài liệu tham khảo sử dụng trong luận văn đều được trích dẫn tường minh, theo đúng quy định.

Tôi xin hoàn toàn chịu trách nhiệm về tính trung thực của số liệu và các nội dung khác trong luận văn của mình.

Hà Nội, ngày 30 tháng 05 năm 2013

Tác giả luận văn

Văng Thị Thu Viên

LỜI CẢM ƠN

Tôi xin chân thành cảm ơn quý thầy cô đã cung cấp cho tôi kiến thức trong thời gian tôi tham gia học lớp cao học chuyên ngành đo lường và đánh giá trong giáo dục tổ chức tại TPHCM. Tôi rất biết ơn quý thầy cô của Viện Đảm Bảo Chất Lượng Giáo Dục- ĐHQG Hà Nội và Trung tâm Khảo Thí và Đánh Giá Chất Lượng Đào Tạo- ĐHQG TPHCM đã tạo điều kiện thuận lợi cho tôi hoàn tất khóa học này.

Đặc biệt tôi xin cảm ơn TS.Hoàng Thị Xuân Hoa đã nhiệt tình hướng dẫn, giúp đỡ tôi hoàn thành luận văn này.

Tôi cũng xin gửi lời cảm ơn đến Ban Giám Hiệu Viện Kinh Tế Công Nghệ Đông Á cũng như các anh chị nhân viên tại Viện đã tạo điều kiện giúp cho tôi thu thập số liệu phục vụ cho việc nghiên cứu.

Do thời gian có hạn và chưa có kinh nghiệm nghiên cứu nên tôi rất mong nhận được sự đóng góp quý báu của quý thầy cô và các bạn học viên cho những thiếu sót của tôi.

Tôi xin chân thành cảm ơn.

MỤC LỤC

DANH MỤC CÁC HÌNH VẼ, ĐỒ THỊ.....	5
DANH MỤC CÁC BẢNG.....	6
1. Lý do chọn đề tài.....	8
2. Mục tiêu nghiên cứu của đề tài	12
3. Phạm vi và phương pháp nghiên cứu của đề tài	12
3.1. Phạm vi nghiên cứu.....	12
3.2. Phương pháp nghiên cứu	13
4. Câu hỏi nghiên cứu	14
5. Khách thể và đối tượng nghiên cứu	15
6. Ý nghĩa của đề tài nghiên cứu.....	15
7. Những vấn đề đạo đức có thể nảy sinh.....	16
Chương 1 TỔNG QUAN VÀ CƠ SỞ LÝ LUẬN	17
1.1. Giới thiệu.....	17
1.2. Chính sách của nhà nước trong việc đổi mới dạy và học ngoại ngữ	17
1.3. Năng lực ngôn ngữ (language competence)	18
1.4. Đánh giá ngôn ngữ (language assessment).....	20
1.5. Khung tham chiếu chung châu Âu.....	21
1.6. Quá trình đọc hiểu	23
1.6.1. Khái niệm đọc hiểu và các nghiên cứu liên quan đến năng lực đọc.....	23

1.6.2. Kiểm tra đánh giá đọc hiểu	26
1.6.3. Phương pháp dạy đọc hiểu.....	30
1.6.4. Phương pháp học đọc hiểu.....	32
1.6.5. Các kỹ năng đọc hiểu	33
1.6.6. Chiến lược – chiến thuật đọc hiểu	34
1.7. Mô hình lý thuyết của đề tài.....	36
1.8. Tiểu kết.....	39
Chương 2 PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU.....	41
2.1. Giới thiệu.....	41
2.2 Bối cảnh nghiên cứu.....	41
2.3. Công cụ thu thập thông tin.....	43
2.3.1. Đề thi PET.....	43
2.3.2. Phiếu khảo sát dành cho giáo viên	44
2.3.3 Phiếu khảo sát dành cho sinh viên.....	44
2.4. Phương pháp chọn mẫu khảo sát	45
2.4.1. Đối với giáo viên	45
2.4.2. Đối với sinh viên	45
2.5. Qui trình tiến hành điều tra khảo sát	45
2.5.1. Đối với giáo viên	45
2.5.2. Đối với sinh viên	45

2.6. Tiểu kết.....	46
Chương 3 KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU	47
3.1. Giới thiệu.....	47
3.2. Kết quả khảo sát đối với sinh viên	47
3.2.1. Kết quả tiền khảo sát.....	47
3.2.1.1. <i>Đề thi PET</i>	47
3.2.1.2. Thang đo	47
3.2.2. Thống kê mô tả kết quả khảo sát	48
3.2.2.1. Kết quả kiểm tra trình độ đọc hiểu của sinh viên theo các yêu cầu ở mức B1 của Khung tham chiếu chung châu Âu.	48
3.2.2.2. Thang đo	55
3.2.2.2.1. <i>Sinh viên đã học Tiếng Anh trước khi vào Viện</i>	55
3.2.2.2.2. <i>Thái độ đối với kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh</i>	57
3.2.2.2.3. <i>Động cơ học tập</i>	60
3.2.2.2.4. <i>Về phương pháp học tập</i>	62
3.2.2.2.5. <i>Về thời lượng</i>	70
3.2.2.2.6 <i>Khối lượng kiến thức, kỹ năng</i>	71
3.2.2.2.7. <i>Học liệu</i>	72
3.2.3. <i>Kết quả phỏng vấn sinh viên</i>	74
3.3. Kết quả khảo sát đối với giáo viên.....	75

3.3.1. Thái độ đối với đọc hiểu	75
3.3.2. Phương pháp truyền đạt kỹ năng đọc hiểu	75
3.3.3. Hình thức tổ chức hoạt động trên lớp.....	76
3.3.4. Thời lượng.....	76
3.3.5. Khối lượng kiến thức, kỹ năng	76
3.3.6. Giáo trình, tài liệu.....	76
3.3.7. Thi, kiểm tra	77
3.4. Thảo luận kết quả nghiên cứu	78
3.5. Tiêu kết.....	79
1.Kết luận	81
2. Hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo.....	82
TÀI LIỆU THAM KHẢO.....	83
Phụ lục 1 ĐỀ THI KHẢO SÁT NĂNG LỰC ĐỌC HIỂU	90
Phụ lục 2 PHIẾU KHẢO SÁT SINH VIÊN.....	101
Phụ lục 3 PHIẾU KHẢO SÁT GIÁO VIÊN	106
Phụ lục 4 CHẤT LƯỢNG CỦA ĐỀ THI.....	111
Phụ lục 5 ĐỘ TIN CẬY CỦA THANG ĐO	119
Phụ lục 6 KẾT QUẢ THI KHẢO SÁT NĂNG LỰC ĐỌC HIỂU	126
Phụ lục 7 SO SÁNH CÁC KỲ THI THEO KHUNG THAM CHIẾU CHUNG CHÂU ÂU.....	129

DANH MỤC CÁC HÌNH VẼ, ĐỒ THỊ

STT	Tên	Trang
1.1	<i>Sơ đồ năng lực ngôn ngữ</i>	19
1.2	<i>Sơ đồ các yếu tố của quá trình hiểu văn bản</i>	24
1.3	<i>Mô hình năng lực đọc hiểu</i>	37
1.4	<i>Mô hình nghiên cứu mối liên hệ giữa các yếu tố</i>	39
3.1	<i>Biểu đồ biểu diễn điểm số kiểm tra năng lực đọc hiểu quy theo mức đạt và không đạt</i>	51
3.2	<i>Biểu đồ biểu diễn thái độ của sinh viên đối với nhận định “đọc hiểu là kỹ năng quan trọng nhất trong 4 kỹ năng học ngoại ngữ”</i>	58
3.3	<i>Biểu đồ biểu diễn “Tôi dành phần lớn thời gian tự học tiếng Anh để rèn luyện kỹ năng đọc hiểu”</i>	61
3.4	<i>Biểu đồ biểu diễn những hoạt động ôn tập môn đọc hiểu của sinh viên</i>	70

DANH MỤC CÁC BẢNG

STT	Tên	Trang
1.1	<i>Các giả thuyết nghiên cứu của đề tài</i>	40
3.1	<i>Trung bình số câu trả lời đúng của sinh viên tham gia khảo sát năng lực đọc hiểu</i>	48
3.2	<i>Điểm khảo sát theo thang điểm 10</i>	49
3.3	<i>Kết quả khảo sát phần 1</i>	50
3.4	<i>Kết quả khảo sát phần 2</i>	51
3.5	<i>Kết quả khảo sát phần 3</i>	52
3.6	<i>Kết quả khảo sát phần 4</i>	53
3.7	<i>Kết quả khảo sát phần 5</i>	54
3.8	<i>Tỉ lệ sinh viên đã học tiếng Anh trước khi vào Viện</i>	56
3.9	<i>Thời gian sinh viên đã học tiếng Anh trước khi vào Viện</i>	56
3.10	<i>Mối liên hệ giữa thời gian tự học Tiếng Anh và kết quả khảo sát</i>	59
3.11	<i>Thống kê động cơ học tập kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh</i>	61
3.12	<i>Mối liên hệ “ Tôi muốn đạt điểm cao trong bài thi, kiểm tra” và “ kết quả kiểm tra theo mức B1”</i>	62

3.13	<i>Các thông số thống kê cơ bản về phương pháp học tập</i>	64
3.14	<i>Mối liên hệ “Tôi chỉ xem lại bài đã học khi đến gần ngày thi, kiểm tra” và “kết quả kiểm tra theo mức B1”</i>	66
3.15	<i>Những hoạt động để chuẩn bị cho bài mới</i>	67
3.16	<i>Quá trình chuẩn bị bài và hoạt động trong lớp học</i>	68
3.17	<i>Hoạt động trong giờ học đọc hiểu</i>	69
3.18	<i>Thời lượng</i>	71
3.19	<i>Khối lượng kiến thức, kỹ năng</i>	72
3.20	<i>Học liệu</i>	73
3.21	<i>Tóm tắt các kết quả kiểm định giả thuyết</i>	80

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Từ thập niên 1980, cùng với chính sách mở cửa, Việt Nam đã đạt nhiều thành tựu trong nhiều lĩnh vực, đặc biệt là về kinh tế. Từ đó, Việt Nam đã thu hút được nhiều hơn các nguồn đầu tư từ nước ngoài. Kết quả của những cuộc đầu tư này đưa đến nhu cầu học ngoại ngữ ngày càng gia tăng bởi vì người ta không thể phát triển kinh doanh tốt nếu không hiểu biết ngôn ngữ của đối tác. Chính vì thế hiểu biết ít nhất một ngôn ngữ ngoài tiếng mẹ đẻ là cần thiết không chỉ cho doanh nhân Việt Nam mà còn cho những ai muốn tìm tòi, học hỏi kiến thức mới. Tuy nhiên nếu chỉ hiểu biết một ngoại ngữ mà không sử dụng thành thạo được ngoại ngữ đó cũng đưa đến những hạn chế nhất định. Việc sử dụng thành thạo một ngoại ngữ có thể giúp sinh viên tìm được một việc làm ổn định sau khi tốt nghiệp. Vai trò của ngoại ngữ là thật sự quan trọng, nên số lượng người học ngoại ngữ cũng như số lượng cơ sở đào tạo ngoại ngữ ngày càng gia tăng. Trong những ngôn ngữ được giảng dạy ở Việt Nam, tiếng Anh được lựa chọn học nhiều nhất vì tính chất phổ biến toàn cầu của nó. Theo chương trình trước đây, học sinh phổ thông bắt đầu học tiếng Anh từ lớp 6 và học liên tục đến lớp 12. Như vậy khi hoàn tất chương trình phổ thông trung học các em đã có 7 năm học tiếng Anh. Trong thời gian 7 năm này các em được cung cấp vốn từ vựng cơ bản cũng như ngữ pháp tiếng Anh dưới hình thức đa dạng về các chủ đề và kỹ năng. Tuy nhiên trong thực tế, sau khi tốt nghiệp phổ thông trung học nghĩa là sau gần 10 năm học ngoại ngữ, các em không thể sử dụng tiếng Anh lưu loát, thậm chí là phải học lại từ đầu khi vào cao đẳng hay đại học (Vũ Thị Phương Anh, 2007). Các kỹ năng về ngôn ngữ của các em còn rất hạn chế, đặc biệt là ở kỹ năng nghe và nói do các em được hướng dẫn chủ yếu kỹ năng đọc hiểu và kỹ năng viết.

Mặc dù giảng dạy tiếng Anh rất được xem trọng và môn tiếng Anh có mặt trong tất cả các chương trình đào tạo, thậm chí còn là môn điều kiện bắt buộc để tốt nghiệp cao đẳng hay đại học, khả năng tiếng Anh của sinh viên sau khi tốt nghiệp vẫn chưa tốt.

Trong điều kiện hiện nay, để đáp ứng yêu cầu về chất lượng ngày càng tăng của xã hội, các trường đại học, cao đẳng đã tích cực thực hiện nhiều biện pháp khác nhau để nâng cao hiệu quả đào tạo tiếng Anh cho sinh viên. Các trường đã thực hiện biên soạn lại giáo trình, cập nhật giáo trình mới, tăng thời lượng giảng dạy, hoặc thay đổi cách đánh giá theo hướng sử dụng các chứng chỉ quốc tế để xác định chính xác trình độ ngoại ngữ của người học. Dù các trường đã nỗ lực thực hiện nhiều biện pháp thay đổi nhưng kết quả vẫn chưa được cải thiện đáng kể.

Đặc thù của ngoại ngữ là người học thể hiện khả năng vận dụng một ngôn ngữ qua những kỹ năng khác nhau như nghe, nói, đọc, viết ở những mức độ khác nhau. Người đánh giá căn cứ vào những tiêu chí nhất định để đánh giá trình độ ngoại ngữ của người học. Tuy nhiên mỗi trường có cách đánh giá khác nhau nên kết quả đánh giá cũng khác nhau. Có sinh viên có thể đạt điểm cao ở trường này nhưng so với trường khác lại chưa đạt yêu cầu. Chính vì vậy rất cần có một cơ sở lý luận để làm nền tảng chung trong việc giảng dạy cũng như đánh giá trình độ ngoại ngữ của người học, tạo sự thống nhất giữa các trường, tiến tới đạt được sự thống nhất trong việc công nhận trình độ ngoại ngữ giữa các quốc gia.

Ra đời vào đầu thế kỷ XX, Khung trình độ chung châu Âu, tên đầy đủ là Khung quy chiếu về trình độ ngôn ngữ chung châu Âu (Common European Framework of Reference for languages), viết tắt là CEFR, hiện đang được sử

dụng phổ biến ở châu Âu như một nền tảng lý luận thống nhất để thiết kế chương trình, biên soạn giáo trình, xây dựng các bài kiểm tra trình độ,... Tầm ảnh hưởng của Khung tham chiếu chung châu Âu còn lan rộng ra một số quốc gia vốn là các cường quốc giáo dục châu Á khác như Singapore, Malaysia. Sau khi nghiên cứu kỹ Khung tham chiếu chung châu Âu, nhiều chuyên gia cho rằng khung tham chiếu này phù hợp với việc đổi mới dạy và học ngoại ngữ ở Việt Nam. Khung tham chiếu chung châu Âu có thể cung cấp các tiêu chí khách quan nhằm mô tả trình độ ngoại ngữ, tạo điều kiện thuận lợi cho việc công nhận các văn bằng được cấp cho những người học trong những bối cảnh khác nhau. Mục tiêu chung của Khung tham chiếu chung châu Âu được mô tả như sau: "...Cung cấp các phương tiện để các nhà quản lý đào tạo, các nhà thiết kế chương trình, giáo viên, người đào tạo giáo viên, các cơ quan khảo thí, v.v có thể định vị và phối hợp các nỗ lực để bảo đảm đáp ứng nhu cầu của người học. Bằng cách tạo ra một cơ sở chung để mô tả tường minh các mục tiêu, nội dung chương trình và phương pháp giảng dạy, Khung tham chiếu chung châu Âu sẽ làm tăng tính minh bạch của các khóa học, nội dung chương trình và văn bằng được cấp" (Vũ Thị Phương Anh, 2006, tr. 33-34)

Khung tham chiếu chung châu Âu cũng đã được đưa vào đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020 của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Ngày 30 tháng 9 năm 2008, Thủ tướng Chính phủ đã ban hành quyết định 1400/QĐ-TTG về việc phê duyệt đề án "Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008 – 2020". Đề án qui định các mức trình độ ngoại ngữ học sinh, sinh viên phải đạt được theo từng cấp độ từ phổ thông lên đến cao đẳng, đại học. Theo đề án này, các sinh viên tại các trường cao đẳng đào tạo không chuyên ngữ khi tốt nghiệp phải đạt trình độ tối thiểu là bậc 3

theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc. Theo như nội dung trong Khung tham chiếu chung châu Âu, khả năng Anh Ngữ của người học được đánh giá dựa trên các kỹ năng của ngôn ngữ là nghe, nói, đọc, viết. Tuy nhiên, trong thực tế, việc áp dụng đánh giá trình độ ngoại ngữ theo Khung tham chiếu chung châu Âu ở Việt Nam còn đang ở mức rất hạn chế. Hiện nay Việt Nam đang thực hiện giai đoạn 2 của đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020. Vì đây là lần đầu tiên Việt Nam áp dụng cách đánh giá theo Khung tham chiếu chung châu Âu nên việc tìm hiểu năng lực ngoại ngữ của các đối tượng học ngoại ngữ là cần thiết. Theo đề án của Bộ Giáo Dục, Việt Nam chỉ mới khảo sát trình độ ngoại ngữ của các giáo viên dạy môn Tiếng Anh tại một số địa phương trong cả nước. Vì đề án còn trong giai đoạn triển khai nên các nghiên cứu về năng lực ngoại ngữ của sinh viên là chưa nhiều. Tại Viện Kinh tế Công Nghệ Đông Á, các sinh viên sau khi tốt nghiệp hệ cao đẳng phải có trình độ ngoại ngữ tương đương trình độ B ở Việt Nam. Viện kinh Tế Công Nghệ Đông Á chủ yếu đào tạo các sinh viên thuộc các chuyên ngành kế toán, quản trị kinh doanh, xây dựng. Các sinh viên được học tiếng Anh căn bản trong 120 tiết. Sau đó, sinh viên được học tiếng Anh chuyên ngành. Đối với các sinh viên, kỹ năng đọc hiểu thường được chú trọng hơn để các em có thể tự mình đọc hiểu thêm những nguồn tài liệu nước ngoài có liên quan đến chuyên ngành của mình, có thể tự học để nâng cao kiến thức chuyên môn. Khi tốt nghiệp các em phải đạt mức B1 theo đề án của Bộ: “Đối với các cơ sở giáo dục đại học không chuyên ngữ, chương trình đào tạo mới phải có mức kiến thức đạt trình độ tối thiểu là bậc 3 theo Khung năng lực ngoại ngữ sau khoá tốt nghiệp.”[5] Trên cơ sở này, tôi muốn tìm hiểu năng lực đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên tại Viện Kinh Tế Công Nghệ Đông Á sau khi hoàn tất năm thứ hai. Do đó tôi thực hiện đề tài “**Đánh giá trình**

độ đọc hiểu Tiếng Anh của sinh viên năm thứ hai so với Khung trình độ chung châu Âu ” nhằm tìm hiểu khả năng đọc hiểu Tiếng Anh của sinh viên năm thứ hai tại Viện Kinh Tế Công Nghệ Đông Á đáp ứng được đến đâu so với yêu cầu về năng lực đọc hiểu mô tả ở bậc B1 của Khung tham chiếu chung châu Âu. Nghiên cứu này chọn bậc B1 vì bậc B1 được xem là mức bắt đầu sử dụng tiếng Anh độc lập trong một số tình huống hạn chế. Đây là mức mà nhà tuyển dụng mong đợi ở tất cả nhân viên. Dưới mức này thì không thể gọi là có khả năng sử dụng ngoại ngữ trong công việc được[2]. Từ đó, đề xuất các biện pháp giúp cải thiện năng lực đọc hiểu của sinh viên từng bước tiến tới thực hiện tốt đề án Dạy và Học Ngoại Ngữ mà Thủ tướng Chính phủ đã qui định.

2. Mục tiêu nghiên cứu của đề tài

Mục tiêu chính của đề tài là nhằm khảo sát trình độ đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên năm thứ hai tại Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á so với các yêu cầu ở bậc B1 của Khung tham chiếu chung châu Âu.

Bên cạnh đó đề tài cũng nhằm tìm hiểu thái độ của giáo viên và sinh viên đối với kỹ năng đọc hiểu; phương pháp dạy đọc hiểu của giáo viên tham gia giảng dạy chương trình tiếng Anh căn bản và phương pháp học đọc hiểu của sinh viên năm thứ hai; mối tương quan giữa thái độ đối với đọc hiểu và phương pháp giảng dạy đọc hiểu của giáo viên đến thái độ đối với đọc hiểu, động cơ và phương pháp học đọc hiểu của sinh viên; mối tương quan giữa thái độ, động cơ và phương pháp học đọc hiểu của sinh viên đến kết quả kiểm tra. Từ đó đề xuất một số giải pháp liên quan đến phương pháp dạy và học đọc hiểu nhằm giúp sinh viên nâng cao năng lực đọc hiểu của mình.

3. Phạm vi và phương pháp nghiên cứu của đề tài

3.1. Phạm vi nghiên cứu

Đề tài được thực hiện tại Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á. Đối tượng khảo sát là giáo viên đang tham gia giảng dạy chương trình tiếng Anh căn bản và sinh viên đã hoàn tất năm thứ hai tại Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á.

Đề tài chỉ khảo sát năng lực đọc hiểu của sinh viên năm thứ hai, thái độ đối với đọc hiểu, phương pháp dạy đọc hiểu của giáo viên và thái độ đối với đọc hiểu, động cơ và phương pháp học đọc hiểu của sinh viên.

3.2. Phương pháp nghiên cứu

3.2.1. Phương pháp hồi cứu tư liệu: thu thập và phân tích các tài liệu lý luận cơ bản liên quan đến vấn đề đánh giá khả năng đọc hiểu của sinh viên. Trên cơ sở đó, xác định rõ những nội dung của vấn đề đã được nghiên cứu, những tài liệu để xây dựng cơ sở lý luận của đề tài.

3.2.2. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi và đề thi theo chuẩn của Khung tham chiếu chung châu Âu: nhằm tìm hiểu trình độ đọc hiểu tiếng Anh so với mức B1 của Khung tham chiếu chung châu Âu của sinh viên; thái độ đối với đọc hiểu và phương pháp dạy đọc hiểu của giáo viên; thái độ đối với đọc hiểu, động cơ và phương pháp học đọc hiểu của sinh viên đã hoàn tất năm thứ hai tại Viện Kinh tế và Công Nghệ Đông Á.

Nghiên cứu được thực hiện thông qua 2 bước chính: nghiên cứu sơ bộ và nghiên cứu chính thức.

Nghiên cứu sơ bộ được thực hiện bằng cách chọn ngẫu nhiên thuận tiện ở các lớp 30 sinh viên, cho các em làm đề thi được thiết kế theo Khung tham chiếu chung châu Âu để xác định độ giá trị và độ tin cậy của đề thi, kết hợp với

việc phát bảng hỏi cho các em để điều chỉnh cách sử dụng thuật ngữ thang đo khảo sát thái độ, động cơ và phương pháp học đọc hiểu của sinh viên.

Nghiên cứu chính thức được thực hiện với kích thước mẫu 170 sinh viên đã hoàn tất năm thứ hai của các lớp kế toán, quản trị và xây dựng thông qua việc cho sinh viên làm đề thi được thiết kế theo Khung tham chiếu chung châu Âu để đánh giá năng lực đọc hiểu của sinh viên kết hợp với việc phát bảng hỏi để đánh giá thang đo và tìm hiểu về thái độ đối với kỹ năng đọc hiểu, động cơ và phương pháp học tập kỹ năng đọc hiểu của sinh viên. Bảng hỏi dành cho giáo viên được phát cho các giáo viên giảng dạy chương trình tiếng Anh căn bản để tìm hiểu về thái độ đối với kỹ năng đọc hiểu cũng như phương pháp dạy kỹ năng đọc hiểu của các giáo viên.

3.2.3. *Phương pháp phỏng vấn sâu*: phỏng vấn 10 sinh viên và một số giảng viên đang học tập và giảng dạy tại Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á để thu thập những thông tin cần thiết nhằm làm rõ hơn những vấn đề liên quan đến thái độ đối với kỹ năng đọc hiểu, phương pháp dạy và học kỹ năng đọc hiểu của giáo viên và sinh viên.

3.2.4. *Phương pháp thống kê toán học*: sử dụng phần mềm SPSS 11.5 để phân tích định lượng thang đo và năng lực đọc hiểu của sinh viên; phần mềm Quest để kiểm tra các thông số của đề thi.

4. Câu hỏi nghiên cứu

Để đạt được mục tiêu nghiên cứu, đề tài tập trung trả lời các câu hỏi sau:

4.1. *Trình độ đọc hiểu Tiếng Anh của sinh viên đã hoàn tất năm thứ hai tại Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á như thế nào so với yêu cầu của mức B1 của Khung tham chiếu chung châu Âu?*

4.2. *Giáo viên và sinh viên có thái độ như thế nào đối với kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh?*

4.3. *Giáo viên dạy kỹ năng đọc hiểu và sinh viên học kỹ năng đọc hiểu như thế nào để sinh viên có được trình độ như hiện nay?*

5. Khách thể và đối tượng nghiên cứu

5.1. *Đối tượng nghiên cứu* : Trình độ đọc hiểu Tiếng Anh của sinh viên năm thứ hai tại Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á, thái độ của giáo viên và sinh viên đối với kỹ năng đọc hiểu, động cơ, phương pháp học kỹ năng đọc hiểu của sinh viên và phương pháp dạy kỹ năng đọc hiểu của giáo viên.

5.2. *Khách thể nghiên cứu*:

Các sinh viên đã hoàn tất năm thứ hai và các giáo viên đang tham gia giảng dạy chương trình tiếng Anh căn bản tại Viện Kinh tế và Công Nghệ Đông Á.

6. Ý nghĩa của đề tài nghiên cứu

Đề tài cung cấp thông tin về năng lực đọc hiểu của sinh viên so với mức B1 của Khung tham chiếu chung châu Âu, hoạt động giảng dạy và học tập tiếng Anh của giáo viên và sinh viên tại Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á trong chương trình tiếng Anh căn bản.

Ban Giám Hiệu của Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á có thể tham khảo kết quả nghiên cứu này để có thể đưa ra những quyết định hay những hỗ trợ kịp thời giúp cải thiện hiệu quả hoạt động dạy của giáo viên và hoạt động học của sinh viên.

Các nhà thiết kế chương trình giảng dạy, kiểm tra đánh giá, giáo viên tiếng Anh có thể tham khảo kết quả nghiên cứu này để có biện pháp giúp nâng cao chất lượng giảng dạy, nâng cao chất lượng sinh viên.

Nghiên cứu có thể đưa đến những nghiên cứu tiếp theo về các kỹ năng khác của ngôn ngữ.

7. Những vấn đề đạo đức có thể nảy sinh

Trong quá trình thực hiện nghiên cứu, tôi sẽ tuân thủ chặt chẽ việc bảo mật thông tin ý kiến của những người tham gia.

CHƯƠNG 1 TỔNG QUAN VÀ CƠ SỞ LÝ LUẬN

1.1. Giới thiệu

Chương 1 nhằm giới thiệu về cơ sở lý luận, khảo sát các tài liệu liên quan đến vấn đề nghiên cứu như chính sách dạy và học ngoại ngữ của nhà nước, Khung tham chiếu chung châu Âu, phương pháp dạy và học đọc hiểu, cách đánh giá năng lực đọc hiểu.

1.2. Chính sách của nhà nước trong việc đổi mới dạy và học ngoại ngữ

Sinh thời, năm 1968, cố thủ tướng Phạm Văn Đồng đã từng ban hành chỉ thị về việc đẩy mạnh công tác dạy và học ngoại ngữ trong trường phổ thông, các trường chuyên nghiệp, trong cán bộ khoa học, kỹ thuật, kinh tế và trong công nhân kỹ thuật do tính chất quan trọng của ngoại ngữ trong quá trình thực hiện nhiệm vụ cách mạng.

Ngày nay trong tình hình mới, trong điều kiện Việt Nam có nhiều cơ hội hơn để giao lưu với nước ngoài, ngoại ngữ càng trở nên quan trọng và cần thiết. Nhà nước đã quan tâm nhiều hơn đến việc đào tạo ngoại ngữ cho người Việt Nam. Nhiều chính sách đã được đưa ra nhằm cải thiện tình trạng dạy và học ngoại ngữ ngày càng tốt hơn. Nhằm thực hiện đổi mới toàn diện việc dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân, để ngoại ngữ trở thành thế mạnh của người dân Việt Nam trong việc phục vụ cho sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, ngày 30/9/2008, Thủ tướng Chính phủ đã ký quyết định 1400/QĐ-TTg phê duyệt Đề án "*Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008 – 2020*". Mục đích của đề án là đến năm 2020, "đa số thanh niên Việt Nam khi tốt nghiệp trung cấp, cao đẳng và đại học có đủ năng lực ngoại ngữ, có thể sử dụng độc lập, tự tin giao tiếp, học tập, làm việc trong môi trường hội nhập, đa ngôn ngữ, đa văn hóa"[5]. Theo đề án, trình độ ngoại

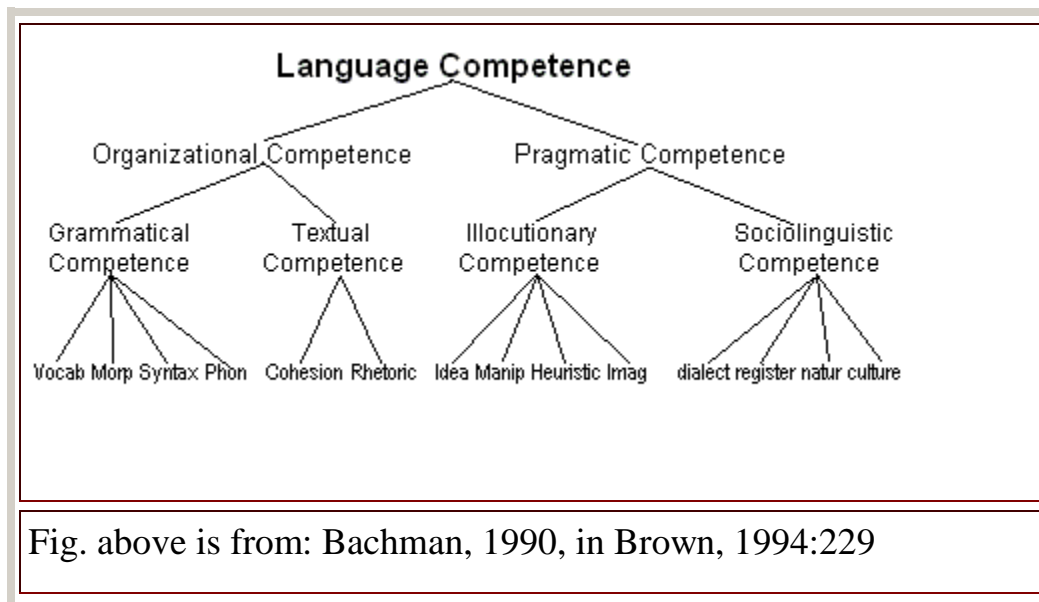
ngữ của người học sẽ được đánh giá theo một khung trình độ thống nhất gồm 6 bậc, có các yêu cầu về trình độ, năng lực nghe, nói, đọc, viết tương thích với các tiêu chí của Khung tham chiếu chung châu Âu.

1.3. Năng lực ngôn ngữ (language competence)

Năng lực ngôn ngữ là một thuật ngữ rộng bao gồm năng lực ngôn ngữ hay năng lực ngữ pháp, năng lực diễn đạt, năng lực ngôn ngữ xã hội hoặc văn hóa xã hội và cái được gọi là năng lực tạo ra văn bản.[31] Kết quả của việc học ngôn ngữ cụ thể theo năng lực ngôn ngữ liên quan đến kiến thức về ngôn ngữ đó và khả năng sử dụng ngôn ngữ đó để diễn đạt và tạo ra những văn bản có ý nghĩa thích hợp với tình huống mà chúng đang được sử dụng. Năng lực ngôn ngữ được phát triển tốt nhất trong ngữ cảnh của các hoạt động hoặc bài tập mà trong đó ngôn ngữ đó được sử dụng cho những mục đích thật, hay nói cách khác là những ứng dụng thật. Năng lực ngôn ngữ nên được phát triển thông qua các hoạt động trong giờ học mà trong đó ngôn ngữ được sử dụng theo ngữ cảnh [24]. Các hoạt động được lựa chọn tùy theo nhu cầu, mối quan tâm và sự từng trải của sinh viên. Các cấu trúc từ vựng, ngữ pháp, hình thức văn bản hoặc các tục lệ xã hội cần thiết để thực hiện các hoạt động này sẽ được dạy, luyện tập và đánh giá khi sinh viên tham gia vào các lĩnh vực khác nhau của hoạt động chứ không phải khi thực hiện riêng lẻ các hoạt động.[31]

Theo Chomsky (1965)(trích trong Leon), năng lực là hệ thống ngôn ngữ “lý tưởng” mà nó có thể làm cho người sử dụng ngôn ngữ đó tái tạo và hiểu được một số không giới hạn các câu trong ngôn ngữ đó, và họ có thể phân biệt các câu có cấu trúc ngữ pháp từ các câu không theo cấu trúc ngữ pháp .

Theo Leon trong Leon’s Planet, năng lực ngôn ngữ của người học được biểu hiện trong sơ đồ của Bachman (1990) trong hình 1.1



Hình 1.1 Sơ đồ năng lực ngôn ngữ

Theo hình 1.1, năng lực ngôn ngữ bao gồm năng lực tổ chức và năng lực ứng dụng thực tế.

Năng lực tổ chức (organizational competence) nghĩa là người học có khả năng sắp xếp được những yếu tố nhỏ nhất có ý nghĩa của từ, sắp xếp các từ và câu để tạo nên ý nghĩa. Năng lực ngữ pháp (grammatical competence) là người học có khả năng sắp xếp ngôn ngữ ở mức độ câu. Để làm điều này, người học cần có kiến thức về nghĩa của từ, cấu tạo của từ, cách phát âm của từ và vị trí của từ trong câu. Năng lực tạo văn bản (textual competence) là khả năng tổ chức ngôn ngữ ở mức độ kết cấu. Các câu trong một tác phẩm phải liên kết với nhau theo một trật tự hợp lý và có khả năng thuyết phục.[27]

Năng lực ứng dụng (Pragmatic competence) gồm năng lực ngụ ý (illocutionary competence) và năng lực ngôn ngữ xã hội (sociolinguistic competence). Năng lực ứng dụng là khả năng sử dụng ngôn ngữ theo cách thích

hợp với xã hội. Năng lực ngụ ý là khả năng diễn đạt ý tưởng của mình, yêu cầu người khác làm điều mình muốn, sử dụng ngôn ngữ để diễn đạt những ý trù tượng. Năng lực ngôn ngữ xã hội là khả năng ngôn ngữ được chấp nhận về mặt văn hóa, xã hội hoặc địa phương.

Có thể thấy qua sơ đồ trong hình 1.1, năng lực ngôn ngữ của người học thể hiện ở các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết. Người học có thể diễn đạt ý tưởng của mình, có thể nghe hiểu hoặc đọc hiểu ý tưởng của người khác[24]. Để làm được điều này người học cần có kiến thức nhất định về ngữ pháp và từ vựng. Những kiến thức mà người học thu nhận được trong việc học một ngôn ngữ liên quan đến những lĩnh vực khác nhau của đời sống cũng như văn hóa xã hội[30].

Vesna Bagaric, trường đại học Osijek, và Jelena Mihaljevic Djigunovic, trường đại học Zagreb, trong bài viết “*Định nghĩa năng lực giao tiếp*” đăng trên tạp chí khoa học năm 2007 đề cập đến sự khác nhau về cơ bản giữa “năng lực” (competence) và “khả năng”(capacity), mối quan hệ giữa “năng lực” (competence) và “cách trình bày” (performance). Các tác giả cũng đề cập đến các mô hình khác nhau liên quan đến năng lực ngôn ngữ. Tuy nhiên, cũng như Leon, mô hình của Bachman cũng được các tác giả lưu ý nhiều hơn vì tính chất chi tiết và đầy đủ của nó trong việc mô tả các yếu tố tạo nên năng lực ngôn ngữ [31]. Vì thế để biết được năng lực ngôn ngữ của cá nhân nào, chúng ta phải xem xét cách thể hiện của họ thông qua các kỹ năng của ngôn ngữ.

1.4. Đánh giá ngôn ngữ (language assessment)

Đánh giá một ngôn ngữ là một lĩnh vực nghiên cứu thuộc phạm vi của ngôn ngữ học ứng dụng [24]. Nó tập trung chủ yếu vào việc đánh giá các ngôn ngữ thứ nhất, thứ hai hay các ngôn ngữ khác trong trường học, cao đẳng hay đại học, các ngôn ngữ dùng ở công sở, ngôn ngữ của người nhập cư, của các công

dân và ở các bệnh viện tâm thần. Việc đánh giá này có thể bao gồm cả nghe, nói, đọc, viết hay sự hiểu biết về một nền văn hóa. Theo Jan H Hulstijn (2011), thuộc trường đại học Asmterdam, khái niệm “cấp độ” (“level”) đã được xem xét một cách nghiêm túc trong hầu hết các phạm vi đánh giá ngôn ngữ thứ hai. Tác giả cũng đề nghị cách đánh giá ngôn ngữ thứ hai sử dụng Khung tham chiếu chung châu Âu làm nền tảng vì nó đáp ứng được nhu cầu của các học viện và cá nhân về khả năng của các ứng cử viên dựa trên những bài tập thích hợp với thực tế [21, 25, 28].

1.5. Khung tham chiếu chung châu Âu

Khung trình độ chung châu Âu, tên đầy đủ là Khung quy chiếu về trình độ ngôn ngữ chung châu Âu (Common European Framework of Reference for languages), viết tắt là CEFR, bao gồm việc học, dạy và đánh giá, là công cụ hướng dẫn được sử dụng để mô tả kết quả đạt được của người học ngoại ngữ trên khắp châu Âu và tăng dần sang các nước khác.

Theo J Charles Anderson [16], thuộc bộ môn ngôn ngữ học của trường đại học Lancaster, Khung tham chiếu chung châu Âu đạt 2, 44/3 điểm xét về mặt hữu ích của nó, đạt 2,7/3 xét về mặt kiểm tra, đánh giá và chứng nhận. Khung tham chiếu chung châu Âu có ích nhất cho những người tổ chức thi (đạt 2,88/3 điểm). Tác giả cũng đề cập đến những ngữ cảnh mà trong đó Khung tham chiếu chung châu Âu được dùng một cách hữu hiệu: xây dựng khung chương trình, đánh giá mức độ thông thạo ngôn ngữ của giáo viên, đưa ra khung tham khảo chung cho việc kiểm tra đánh giá,... Tác giả cũng lưu ý rằng Khung tham chiếu chung châu Âu được chấp nhận rộng rãi trên thế giới [12, 21, 23, 25, 26].

Vũ Thị Phương Anh (2006) trong bài viết đăng trên tạp chí Khoa học và phát triển công nghệ, tập 9, giới thiệu về Khung tham chiếu chung châu Âu và đề

xuất một số cải tổ việc thiết kế chương trình và đánh giá năng lực đầu ra môn tiếng Anh trên cơ sở sử dụng Khung tham chiếu chung châu Âu làm nền tảng nhằm nâng cao chất lượng chương trình và hiệu quả giảng dạy. Trong loạt bài viết đăng trên báo tuổi trẻ tháng 10/2007 “*Học tiếng Anh trong trường 10 năm không sử dụng được: Đâu là nguyên nhân, đâu là giải pháp*”, Vũ Thị Phương Anh(2007) đề cập đến một trong những nguyên nhân của việc đào tạo tiếng Anh không hiệu quả là do thiếu hiểu biết về vai trò của hoạt động kiểm tra đánh giá và thiếu những tiêu chí thống nhất làm cơ sở đánh giá trình độ người học. Từ đó tác giả đề xuất xây dựng mức trình độ đầu ra trên cơ sở nền tảng là sử dụng Khung tham chiếu chung châu Âu là cơ sở tham khảo.

Quyển “*A Teacher’s guide to the CEFRL*” của nhà xuất bản Pearson Longman mô tả chi tiết những cấp bậc trình độ Anh ngữ của người học, cung cấp cho người dạy và người học một cái nhìn sâu hơn về Khung tham chiếu chung châu Âu và cho thấy nó ảnh hưởng tích cực thế nào đến việc dạy, học và đánh giá.

David Little và Radka Perclava (trích trong Phan Xuân Thảo) khi nói về lợi ích của Khung tham chiếu chung châu Âu cho rằng khung tham chiếu này “.... làm cho quá trình học ngôn ngữ rõ ràng hơn đối với người học, giúp họ phát triển năng lực phản xạ và tự đánh giá, và vì thế dần dần khuyến khích họ có trách nhiệm hơn đối với việc học của mình....”

Theo Khung tham chiếu chung châu Âu, có 6 mức trình độ được chia thành 3 nhóm tổng quát

+Trình độ A (dành cho những người sử dụng căn bản) gồm A1 (giao tiếp theo công thức) và A2 (giao tiếp đơn giản)

+Trình độ B (dành cho những người sử dụng độc lập) gồm B1 (giao tiếp độc lập trong một số tình huống hạn chế) và B2 (giao tiếp độc lập trong những tình huống quen thuộc)

+Trình độ C (dành cho những người sử dụng thành thạo) gồm C1 (giao tiếp chủ động) và C2 (giao tiếp chủ động và thành thạo trong mọi tình huống.)

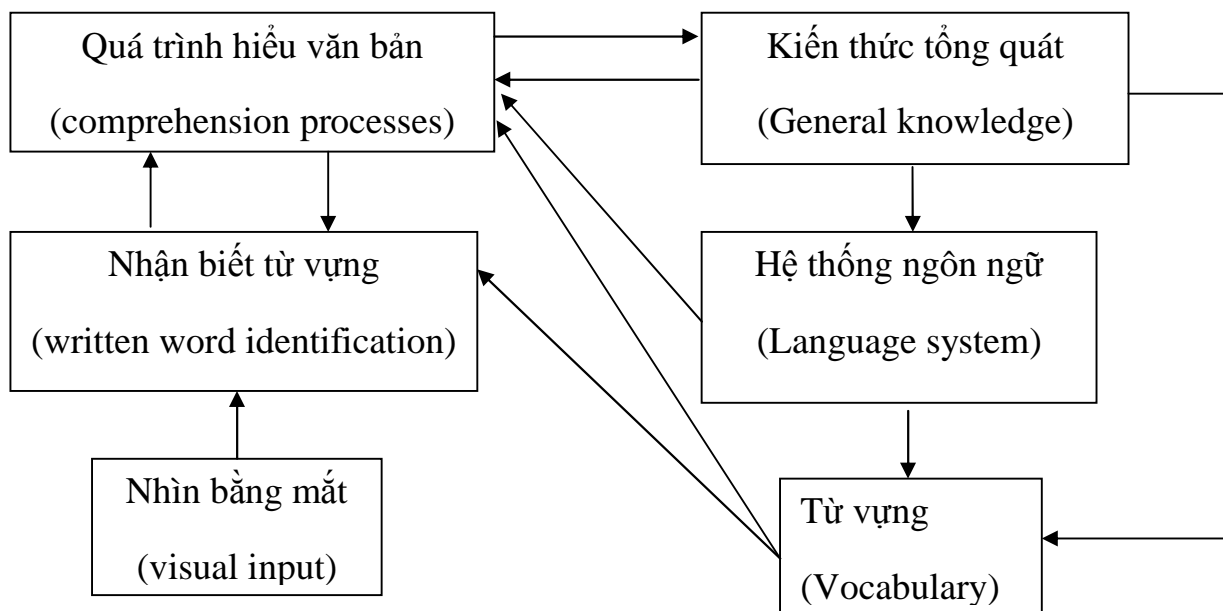
Có thể thấy việc đánh giá năng lực ngoại ngữ của người học dựa trên nền tảng sử dụng Khung tham chiếu chung châu Âu là phù hợp vì nó mô tả cụ thể các năng lực ngôn ngữ của người học dựa trên các cấp độ và các kỹ năng của ngôn ngữ như nghe, nói, đọc, viết.

1.6. Quá trình đọc hiểu

1.6.1. Khái niệm đọc hiểu và các nghiên cứu liên quan đến năng lực đọc

Được định nghĩa theo *Partnership for Reading* (2005), Đọc Hiểu là hiểu một văn bản được đọc, hoặc là quá trình “ kiến tạo ý nghĩa” từ một văn bản. Đọc hiểu là “quá trình kiến tạo”bởi vì nó bao gồm tất cả các yếu tố của quá trình đọc kết hợp lại với nhau trong văn bản được đọc để tạo ra hình ảnh của văn bản đó trong tâm trí của người đọc.

TheoWilliams (trích trong Kathryn S. Hawes,2002), *đọc hiểu là quá trình (a) tìm kiếm những thông tin tổng quát từ một văn bản; (b) tìm kiếm những thông tin cụ thể từ một văn bản; hay (c) đọc để tìm kiếm sự lý thú.* Nunan lại cho rằng *đọc hiểu là một quá trình mà người đọc kết hợp thông tin từ một văn bản với kiến thức nền của mình để hiểu được vấn đề.* Như vậy, có thể nói rằng đọc hiểu là quá trình người đọc dùng kiến thức nền của mình để giải mã những thông tin từ một văn bản nhằm hiểu được vấn đề có trong văn bản đó .



Hình 1.2 Sơ đồ các yếu tố của quá trình hiểu văn bản

Theo sơ đồ 1.2, từ vựng đóng vai trò quan trọng trong quá trình đọc hiểu. Nếu người học không thể nhận biết từ vựng, họ hoàn toàn không có khả năng rút ra được ý nghĩa của bài đọc. Khi người học nhận biết và hiểu được từ vựng, họ có thể đọc các từ và phát triển kỹ năng đọc hiểu. Sơ đồ 1.2 đưa ra hai thành tố của đọc hiểu là nhận biết từ vựng và hiểu ngôn ngữ, mà cả hai thành tố đều cần thiết cho việc đọc trôi chảy và có hiệu quả và cả hai đều đòi hỏi các cách dạy riêng biệt. Việc đọc hiểu sẽ được tiến hành tốt hơn nếu người đọc được trang bị tốt kiến thức về từ vựng và ngữ pháp để có thể hiểu được ý nghĩa của từ và mối quan hệ của nó với các thành phần khác trong câu.

Dubin và Bycina (1991) (trích trong Ngô Thị Hằng Nga, 2009) giải thích rằng đọc hiểu là quá trình lựa chọn diễn ra giữa người đọc và văn bản, trong đó nền tảng kiến thức và các loại kiến thức khác về ngôn ngữ tương tác với thông

tin trong văn bản góp phần vào việc hiểu văn bản. Grabe và Stoller (2002, tr.17) (trích trong Ngô Thị Hằng Nga, 2009) xem đọc hiểu là “khả năng hiểu thông tin trong một văn bản và dịch đúng nó”. Alyousefs (2005)[18] khẳng định rằng đọc hiểu là quá trình tương tác giữa người đọc và văn bản mà quá trình đó sẽ dẫn đến sự tự động hóa hay nói cách khác là hiểu một cách lưu loát văn bản. Bên cạnh đó, các loại kiến thức khác nhau được sử dụng: kiến thức ngôn ngữ học cũng như kiến thức về biểu đồ. Kiên định với định nghĩa trên, trong nghiên cứu này tác giả cũng tập trung vào việc lĩnh hội kiến thức, gồm: kỹ năng nhận thức, kiến thức về từ vựng và cấu trúc, kiến thức về văn phong trang trọng, kiến thức về thể giới, kỹ năng hoặc chiến lược đánh giá và tổng hợp, kỹ năng quan sát. Grabe và Stoller (2002) (trích trong Ngô Thị Hằng Nga, 2009) nhận ra các lĩnh vực kiến thức và thành tố khác nhau trong quá trình đọc hiểu. Chúng được chia thành hai quá trình khác nhau dành cho người đọc có kinh nghiệm: đọc ở mức độ thấp liên quan đến việc nhận biết từ vựng và ngữ pháp trong khi đọc; đọc ở trình độ cao liên quan đến việc lĩnh hội hay cách hiểu một văn bản. Theo các tác giả này một người đọc thành thạo là người cần có sự kết hợp giữa hai mức trình độ trên. Block (1986) (trích trong Ngô Thị Hằng Nga, 2009) nhận thấy những người đọc thành công sử dụng các chiến lược tổng quát như đoán trước nội dung, nhận biết cấu trúc văn bản, tìm ý chính, sử dụng kiến thức nền tảng, kiểm tra hiểu biết và tác động trở lại toàn bộ văn bản. Singhal (2001) và Saricoban (2002) (trích trong Ngô Thị Hằng Nga, 2009) nhận thấy những người đọc không thành công chú trọng đến ý nghĩa của những từ riêng lẻ, cấu trúc ngữ pháp hoặc chi tiết của văn bản trong khi những người đọc thành công có khuynh hướng sử dụng các chiến lược dựa theo kinh nghiệm, siêu nhận thức, ghi nhớ. Theo họ, những người đọc thành công sử dụng kiến thức của họ liên quan đến chủ đề của văn bản tham gia vào

các hoạt động dự đoán như đoán từ chưa biết, đọc nhanh và nắm ý chính của văn bản. Aebersold và Field (1997) (trích trong Ngô Thị Hằng Nga, 2009) đề nghị sáu phương pháp đánh giá đọc hiểu chủ yếu tập trung vào sản phẩm học tập của sinh viên, sự tham gia của sinh viên trong lớp học và quan sát quá trình học của sinh viên .

Jorge Hugo Muñoz Marin[34] thuộc Universidad de Antioquia, Colombia trong nghiên cứu về tìm hiểu cách đánh giá kỹ năng đọc hiểu mà các giáo viên tại Universidad de Antioquia, Colombia thực hiện đề cập đến những cách đánh giá khác nhau và sự cần thiết phải mở rộng cách đánh giá của giáo viên thông qua các chương trình tại chức thiết kế riêng cho kỹ năng đọc hiểu. Roel van Steensel, Ron Oostdam và Amos van Gelderen(2012)[42] thuộc đại học Amsterdam, Hà Lan, trong bài viết “*Đánh giá khả năng đọc hiểu của thanh thiếu niên ở mức độ thấp*” đề cập đến những kỹ năng cần thiết cho đọc hiểu và nét riêng biệt của các bài tập.

Theo từ điển Longman, trình độ là một chuẩn/mức cụ thể về kỹ năng hoặc khả năng, chẳng hạn như trong giáo dục hoặc thể thao. Khi người học đạt đến một trình độ đọc hiểu nhất định có nghĩa là người đó đã được trang bị một số kiến thức nhất định về ngữ pháp và từ vựng cũng như kiến thức về văn hóa xã hội để đáp ứng được những yêu cầu của một bài đọc hiểu.

1.6.2. Kiểm tra đánh giá đọc hiểu

Theo Trần Thị Tú Anh (2005), “đánh giá là việc căn cứ vào các số đo và các tiêu chí để xác định năng lực và phẩm chất của sản phẩm đào tạo để nhận định, phán đoán và đề xuất các quyết định nhằm không ngừng nâng cao chất lượng sản phẩm”.

Taylor [2004a, 2004b] [45,46] so sánh các dạng bài kiểm tra và các kỳ thi của Hội đồng khảo thí đại học Cambridge (Cambridge ESOL) dựa trên các tiêu chí của Khung tham chiếu chung châu Âu. Lê Phương Mai [9], trung tâm nghiên cứu giáo dục ngôn ngữ và kiểm định chất lượng, trong bài viết “*Giới thiệu thang chuẩn đánh giá và các bài test của Cambridge*” trình bày những vấn đề liên quan đến kiểm tra đánh giá và nội dung các bài test của Cambridge ESOL. Cũng như Taylor[45,46], tác giả cũng đề cập rằng tất cả các bài thi của Cambridge ESOL có liên quan đến Bảng đánh giá Chung của Hội đồng Châu Âu dành cho ngôn ngữ hiện đại (Europe's Common European Framework) và được thế giới công nhận là thang chuẩn để đánh giá năng lực sử dụng ngôn ngữ của người học như là tiếng nước ngoài[28].

Đề tài này nhằm nghiên cứu năng lực đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên nên công cụ thích hợp nhất dùng để đo là các bài trắc nghiệm (tests). Hiện nay có nhiều hình thức kiểm tra khác nhau tùy theo yêu cầu của người học. Các kỳ thi IELTS, TOEIC, TOEFL không còn xa lạ gì với sinh viên Việt Nam nói chung. Ngoài ra có thể kể một số các kỳ thi khác như PET, KET, BULATS, etc. Các kỳ thi này đều có đối chiếu với Khung năng lực châu Âu (xem phụ lục 8). Cho đến nay, hệ thống kiểm tra năng lực sử dụng tiếng Anh Cambridge là thước đo phổ biến và tin cậy để đánh giá tiến trình học tiếng Anh của người học[9]. Các kỳ thi, đặc biệt là KET (Key English Test-Tiếng Anh tổng quát sơ cấp) và PET (Preliminary English Test-Tiếng Anh tổng quát trung cấp), được Cambridge ESOL tổ chức tại hơn 150 quốc gia với số lượng đăng ký dự thi hàng năm khoảng 2 triệu thí sinh. Ở Việt Nam, số lượng thí sinh đăng ký thi KET và PET cũng tăng lên hàng năm. Chúng chỉ KET và PET là chứng chỉ quốc tế được công

nhận trên toàn thế giới và có giá trị vĩnh viễn. Bài thi KET và PET được thiết kế theo khuynh hướng giao tiếp, có tính tương tác và kiểm tra toàn diện 4 kỹ năng: Nghe – Nói – Đọc – Viết. Ngữ liệu sử dụng trong bài thi dựa trên những đề tài, tình huống quen thuộc với người học. Bài thi cũng cung cấp các kỹ năng thông dụng, thực tế cho công việc, cho nhiều ngành nghề. Chứng chỉ KET và PET được nhiều công ty, tổ chức trên thế giới công nhận (World Bank, WHO, BMW, IBM, Kodak, Microsoft, Nike, Sony...). Thông qua việc đánh giá trình độ Tiếng Anh theo tiêu chuẩn chung châu Âu là một cách để hội nhập quốc tế trong việc học tiếng Anh của người Việt Nam.

Để thực hiện khảo sát trình độ đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên năm thứ hai tại Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á, chúng tôi sử dụng đề thi PET của Cambridge. PET, tương ứng với trình độ B1 của Khung tham chiếu chung châu Âu, là kỳ thi cấp độ thứ hai của Cambridge ESOL. PET được thiết kế dành cho thí sinh có kỹ năng tiếng Anh đủ sử dụng cho các mục đích thực tế: học tập, làm việc và giao tiếp xã hội, là kỳ thi xác nhận kỹ năng ngôn ngữ cần có để ứng xử trong các tình huống thích hợp. PET bao gồm cả bốn kỹ năng - đọc, viết, nghe và nói, đồng thời đánh giá ngữ pháp và từ vựng, sử dụng tài liệu từ đời sống thực tế. PET được nhiều nhà tuyển dụng và cơ sở giáo dục công nhận là chứng chỉ tiếng Anh ở trình độ trung cấp. Đề thi trong nghiên cứu này có những chủ đề, đề tài về các tình huống quen thuộc, các bài đọc không quá dài với những từ vựng thông dụng, ngữ pháp đơn giản và không đòi hỏi các kỹ năng phức tạp khi làm bài.

Theo Khung tham chiếu chung châu Âu, kỹ năng đọc hiểu được xác định theo một số nội dung khác nhau tùy theo cấp độ. Theo đề án dạy và học ngoại

ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020, sinh viên khi tốt nghiệp cao đẳng không chuyên ngữ phải đạt trình độ Tiếng Anh tương đương mức B1. Các tiêu chí Đọc hiểu được mô tả ở mức B1 như sau:

+ Đọc hiểu tổng quát: có thể đọc các văn bản đơn giản về các sự kiện có liên quan đến ngành nghề hoặc sự yêu thích của người học với mức độ khá.

+ Đọc hiểu thư tín: Có thể hiểu được việc mô tả các sự kiện, cảm giác và mong muốn trong những lá thư cá nhân đủ để trao đổi qua lại thường xuyên với bạn bè qua thư từ.

+ Đọc hiểu định hướng: Có thể lướt nhanh qua các văn bản dài hơn để tìm thông tin cần tìm và tập hợp các thông tin từ các phần khác nhau của văn bản, hoặc từ các văn bản khác nhau để hoàn thành một bài tập cụ thể. Có thể tìm và hiểu được các thông tin thích hợp từ các nguồn tài liệu hàng ngày như thư từ, các sách quảng cáo, hoặc các tài liệu chính thức ngắn.

+ Đọc tìm thông tin và luận cứ: Có thể nhận ra các kết luận chính trong các văn bản có tính tranh luận. Có thể nhận ra những luận cứ trong việc nghiên cứu tài liệu, không nhất thiết phải diễn tả chi tiết. Có thể nhận ra những điểm nổi bật trong những bài báo đơn giản về các chủ đề quen thuộc.

+ Đọc các hướng dẫn: có thể hiểu một cách rõ ràng lời hướng dẫn đơn giản được viết ra cho một thiết bị.

Các yêu cầu của bài kiểm tra đọc hiểu có thể bao gồm

+ Đọc văn bản và trả lời câu hỏi nhiều lựa chọn

+Đọc văn bản và trả lời câu hỏi dạng Đúng / Sai

+Đọc văn bản và điền khuyết

+Đọc văn bản và tìm từ đồng nghĩa / trái nghĩa

Nếu cá nhân nào đáp ứng được các yêu cầu như trên thì xem như cá nhân đó đạt mức trình độ B1 trong kỹ năng đọc hiểu theo Khung tham chiếu chung châu Âu. Trong nghiên cứu này, trình độ đọc hiểu của sinh viên tham gia khảo sát được xác định bằng cách yêu cầu sinh viên đọc, hiểu và đáp ứng các yêu cầu của bài kiểm tra được thiết kế theo chuẩn của Khung tham chiếu chung châu Âu ở mức B1 trong một khoảng thời gian giới hạn mà không sử dụng từ điển hay bất cứ hình thức trợ giúp nào khác. Số lượng câu trả lời đúng phản ánh trình độ đọc hiểu của sinh viên đạt được ở mức độ tương ứng theo Khung tham chiếu chung châu Âu.

1.6.3. Phương pháp dạy đọc hiểu

Hesham Alyousef (2005), giáo viên tiếng Anh ở trường trung cấp Riyadh của Saudi Arabia trong bài viết “*Dạy đọc hiểu cho người học tiếng Anh như ngoại ngữ hay như ngôn ngữ thứ hai*” đề cập đến các nguyên lý của đọc hiểu, các bài tập nhận thức liên quan trong đọc hiểu cũng như các hoạt động giáo viên sử dụng khi dạy đọc hiểu.

Phương pháp dạy đọc hiểu được tiến hành qua 3 giai đoạn .[7, 8, 10,11]

➤ Trước khi đọc: Abraham (2002)(trích trong Alyousef, 2005) khẳng định rằng ở giai đoạn này giáo viên có thể giúp sinh viên có cái nhìn tổng quan về cấu trúc bài đọc thông qua việc thảo luận về các tựa đề, tiêu đề, hình ảnh. Giáo viên có thể đưa ra các hoạt động để kích thích người học trước khi thực sự đọc

văn bản. Chẳng hạn, giáo viên có thể đưa ra các câu hỏi nhằm tập trung gợi ý như câu hỏi về tựa đề, đề mục từng phần,... hoặc các hoạt động đọc lướt để nắm ý chính hay nắm thông tin. Các hoạt động của giai đoạn này rất quan trọng đối với người học ở cấp độ thấp và ở giai đoạn đầu của quá trình dạy đọc hiểu. Khi người học đã quen với việc sử dụng các chiến lược đọc hiểu này, giáo viên có thể giảm bớt thời lượng của việc hướng dẫn và để người học tự mình thực hiện các hoạt động. Tuy nhiên có giáo viên đã không thực hiện giai đoạn này vì cho rằng không đủ thời gian.

➤ Trong khi đọc: mục đích của giai đoạn này là giúp người học phát triển khả năng giải quyết các bài đọc dựa trên kiến thức nền của họ về ngôn ngữ. Giáo viên có thể dùng các biểu đồ, bảng biểu để phản ánh mối quan hệ logic giữa các ý tưởng của bài khóa; diễn giải và tóm tắt các hoạt động để giúp sinh viên hiểu ý bài và cấu trúc câu. Trong giai đoạn này giáo viên có thể qui định thời gian đọc để giúp sinh viên đọc nhanh và phối hợp trả lời các câu hỏi.

➤ Sau khi đọc: Haller (2000) (trích trong Alyousef, 2005) cho rằng mục đích của giai đoạn này là giúp người học nâng cao hiểu biết của mình về văn bản. Giáo viên có thể sử dụng các bài tập nối câu, điền từ vào chỗ trống, hoặc đưa ra các câu hỏi thảo luận về bài đọc, yêu cầu sinh viên tóm tắt bài,...

Dù theo phương pháp nào, yếu tố chính giúp nâng cao khả năng đọc hiểu cho người học là kiến thức về từ vựng, ngữ pháp và nền tảng kiến thức về thế giới của cá nhân người học. Tùy theo đối tượng người học như thế nào mà giáo viên có thể lựa chọn phương pháp truyền đạt thích hợp.

1.6.4. Phương pháp học đọc hiểu

Đối với môn đọc hiểu, để việc đọc có thể đem lại hiệu quả tốt, người học cũng cần thực hiện các hoạt động tương ứng với các giai đoạn trước, trong và sau khi đọc [22,33, 40,43,44]

- Trước khi đọc, người học cần đặt cho mình một mục đích cho việc đọc: đọc để làm gì ? để giải trí, để học, hay để lấy thông tin ? Sau đó xem trước văn bản sẽ đọc như là tựa đề, hình ảnh, các chữ in đậm,... và suy nghĩ về chủ đề của bài đọc dựa trên nền tảng kiến thức của chính mình về chủ đề đó. Người học có thể đoán trước cái gì sẽ xảy ra trong bài đọc, từ vựng nào sẽ được sử dụng,... Sau cùng người học có thể lên kế hoạch là mình sẽ đọc bài đọc đó như thế nào. Đây là giai đoạn chuẩn bị cho giai đoạn trong khi đọc. Nếu thực hiện tốt, người học sẽ thấy có một sự kích thích, gợi mở cho việc tìm tòi học hỏi cũng như sự hứng thú để bắt đầu cho việc đọc.

- Trong khi đọc : người đọc nên có sự liên hệ giữa cái họ đang đọc với lý do tại sao mình đọc văn bản đó. Trong lúc đọc văn bản hãy luôn kiểm tra các thông tin trong mối liên hệ với các thông tin khác. Nếu xuất hiện từ không quen thuộc hay khi không chắc chắn về một từ nào đó, người học có thể đoán từ trong ngữ cảnh hoặc bỏ qua từ đó nếu điều đó không ảnh hưởng đến quá trình hiểu văn bản. Đôi khi người học cũng cần đọc lại văn bản vài lần để xác nhận lại là mình hiểu đúng một thông tin nào đó trong văn bản. Việc liên tưởng giữa thông tin đang đọc và thông tin mình đã biết cũng như liên hệ giữa thông tin được đề cập trực tiếp và gián tiếp sẽ làm cho người học có suy nghĩ về văn bản cụ thể hơn, rõ ràng hơn. Tuy nhiên, để giúp cho việc hiểu văn bản được mạch lạc hơn, người học có thể ghi chú lại những điều cần thiết. Giai đoạn này đòi hỏi

người học vận dụng các kỹ năng, chiến lược của đọc hiểu một cách thành thạo để đáp ứng được yêu cầu của bài đọc.

○ Giai đoạn sau khi đọc : được gọi là giai đoạn phản xạ, nghĩa là người học suy nghĩ về văn bản đã đọc, về mục đích đọc văn bản. Người học có thể luyện tập kể lại hay tóm tắt nội dung văn bản theo cách hiểu của mình bằng cách sử dụng các hình ảnh, biểu đồ,... Khi người học cố gắng gọi nhớ lại thông tin họ đã đọc, họ sẽ ghi nhớ thông tin dễ dàng hơn. Đây là lý do tại sao các giáo viên thường yêu cầu sinh viên thực hiện các hoạt động sau khi đọc như kể lại câu chuyện, làm các bài tập điền từ, vẽ tranh hay viết thư trả lời,....

Phương pháp học đọc hiểu của sinh viên cũng trải qua ba giai đoạn tương ứng với phương pháp dạy đọc hiểu của giáo viên. Phương pháp dạy và học tốt sẽ giúp tiết kiệm được thời gian, đem lại niềm vui cho người học lẫn người dạy. Cho nên trong quá trình dạy và học đọc hiểu, cả giáo viên và sinh viên cần có sự tương tác tốt với nhau để quá trình dạy và học đọc hiểu đạt kết quả tốt nhất. Giáo viên cần giúp cho sinh viên nắm được những kỹ năng, chiến lược, chiến thuật làm bài đọc hiểu ; bản thân sinh viên cần có sự rèn luyện các kỹ năng, chiến lược, chiến thuật để khi thực hiện có thể đem lại hiệu quả như mong muốn.

1.6.5. Các kỹ năng đọc hiểu

Khi thực hiện đọc hiểu một văn bản, tùy theo mục đích của việc đọc mà người đọc có thể sử dụng những kỹ năng khác nhau: đọc nhanh, đọc lướt, đọc lấy ý chính,...[6, 8, 10, 11]. Đọc lướt (skimming) để tìm ý chính của văn bản, bố cục của văn bản hay thái độ và ý định của tác giả. Đọc nhanh (scanning) để tìm thông tin chi tiết. Đọc sâu tìm nội dung chi tiết, các mối quan hệ, các sự kiện trong nội dung bài đọc có sự hướng dẫn của giáo viên. Các bài đọc thường ngắn (intensive reading). Đọc mở rộng thường được tiến hành ngoài lớp học nhằm rèn

luyện sự lưu loát, trôi chảy và đọc để giải trí (bài đọc thường dài) (Extensive reading).

Để đạt được những kỹ năng nêu trên, các bài tập luyện đọc chứa đựng các câu hỏi tập trung vào (1) việc xác định bố cục của bài và (2) việc hiểu nội dung bài đọc (Grellet, 1998:5, trích trong Dương Thị Nụ,2005). Các dạng bài tập đọc hiểu theo quan điểm của Grellet bao gồm

- ❖ Đọc suy luận thông qua ngữ cảnh, suy luận thông qua việc hình thành từ mới, hiểu các mối quan hệ trong câu, ghép câu với ý kiến, nâng cao tốc độ đọc, đi từ việc đọc hiểu ý chính đến đọc lấy thông tin chi tiết, phán đoán, dự đoán trước, đọc lướt tìm ý chính, đọc lướt tìm chi tiết.

- ❖ Đọc để hiểu mục đích và chức năng và cấu trúc bài đọc (chủ đề, ý chính và các ý phát triển, trình tự theo thời gian, miêu tả, sự giống nhau và sự tương phản, phân loại, cấu trúc dựa trên luận chứng và lô-gic.

- ❖ Đọc để hiểu nghĩa: sắp xếp lại trình tự của tranh ảnh, ghép tranh ảnh với bài/ đoạn đọc, hoàn thành một đoạn/văn bản, trình bày nội dung bài trên bản đồ, sử dụng thông tin trong bài đọc, đọc từng phần của bài đọc theo nhóm, sắp xếp lại cho đúng trình tự các sự kiện đề cập đến trong bài đọc, tổ chức lại các thông tin trong bài đọc bằng cách điền vào bảng biểu, so sánh giữa một số bài đọc, trả lời câu hỏi, tóm tắt bài đọc, đọc ghi chép.

- ❖ Đọc để phân biệt giữa sự kiện/ tình tiết và ý kiến, và tìm hiểu ý đồ của tác giả.

1.6.6. Chiến lược – chiến thuật đọc hiểu

Để đọc tốt hơn và hiệu quả hơn, người học có thể sử dụng các chiến lược đọc hiểu như

- Xem trước (previewing): Việc xem trước các tựa đề, đề mục, hình ảnh có thể giúp người đọc có một số ý tưởng về cấu trúc và nội dung bài đọc.

- Đoán trước (predicting): sử dụng kiến thức về chủ đề để đoán trước nội dung và từ vựng đồng thời kiểm tra khả năng hiểu bài đọc; dùng kiến thức về loại văn bản và mục đích để đoán về cấu trúc văn bản; dùng kiến thức về tác giả để đoán về văn phong, từ vựng và nội dung.

- Đọc nhanh và đọc lướt (Skimming and scanning): sử dụng cách nhìn tổng quát văn bản để đoán ý chính, cấu trúc văn bản, xác nhận hoặc nghi ngờ các dự đoán.

- Đoán trong ngữ cảnh (Guessing from context): dùng kiến thức đã có về chủ đề và ý tưởng của văn bản để đoán những từ chưa biết nghĩa trong ngữ cảnh thay vì dừng lại tra từ điển.

- Diễn giải ngắn gọn (paraphrasing): ngừng lại ở cuối mỗi đoạn để kiểm tra việc hiểu bài bằng cách xác định lại thông tin và ý tưởng trong bài.

Giáo viên có thể giúp sinh viên biết khi nào và bằng cách nào sử dụng chiến lược đọc hiểu theo nhiều cách:

- Bằng cách giải thích các chiến lược bằng lời thông qua các quá trình xem trước, đoán trước, đọc nhanh, đọc lướt và giải thích ngắn gọn. Điều này giúp người học biết được họ có thể biết về bài đọc bao nhiêu trước khi thực sự đọc từng từ trong bài đọc đó.

- Dành thời gian cho các hoạt động xem trước và đoán trước bởi vì thực hiện những hoạt động này trên lớp cho thấy tầm quan trọng và giá trị của chúng.

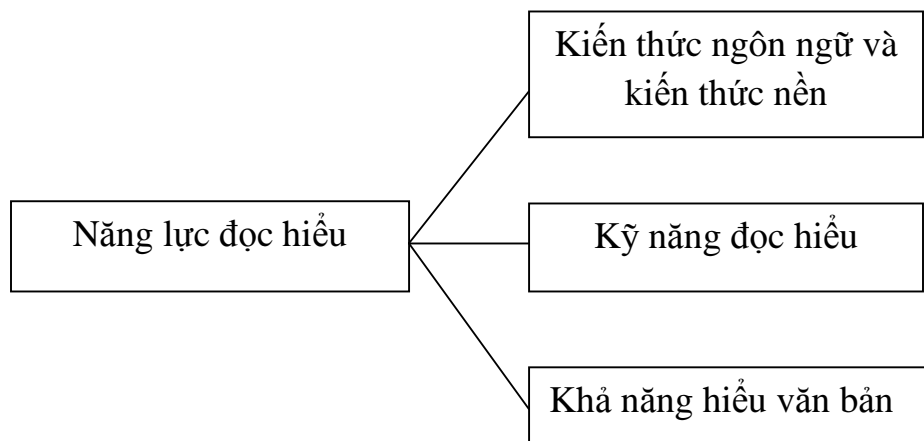
➤ Sử dụng các bài tập điền từ vào chỗ trống (cloze-tests) để ôn tập từ vựng. Điều này giúp người học đoán từ trong ngữ cảnh.

➤ Bằng cách động viên người học nói về chiến lược nào giúp họ tiếp cận một bài đọc và sau khi đọc nói về chiến lược nào họ đã thực sự sử dụng. Điều này giúp người học phát triển tính linh hoạt khi lựa chọn chiến lược phù hợp.

Theo Roel van Steensel và các cộng sự (2012)[42], để đáp ứng những yêu cầu trên, trong quá trình đọc, người đọc cũng cần thực hiện được các chiến thuật đọc hiểu (subskills) như là khôi phục thông tin (xác định vị trí chi tiết tương ứng trong văn bản), diễn giải (chẳng hạn như nhận ra mối quan hệ về nguyên nhân giữa các câu) và phản xạ (suy diễn về toàn bộ văn bản ví dụ như giải thích rõ ràng về ý chính của văn bản hay thái độ của tác giả).

1.7. Mô hình lý thuyết của đề tài

1.7.1. Mô hình năng lực đọc hiểu của sinh viên :



Hình 1.3 Mô hình năng lực đọc hiểu

Năng lực đọc hiểu của sinh viên thể hiện ở kiến thức về ngôn ngữ (kiến thức về từ vựng, ngữ pháp) và kiến thức về thế giới, kỹ năng làm bài đọc

hiểu (chẳng hạn như đọc nhanh, đọc lướt để tìm thông tin tổng quát hay chi tiết), khả năng hiểu văn bản (hiểu được ý hiển ngôn - đọc từ văn bản và ý hàm ngôn - điều tác giả ngụ ý).

1.7.2. Phương pháp giảng dạy của giáo viên

Theo Keller (1984) (trích trong Lê Thị Hạnh, 2008), những hoạt động trong quá trình giảng dạy của giáo viên có thể tạo nên sự thích thú ở người học và nhờ đó mà động cơ học tập của người học được duy trì. Theo Nguyễn Thị Thúy Hồng (2009) (trích trong Lê Thị Hạnh, 2008), trong giảng dạy tiếng Anh, phương pháp giảng dạy có tác động mạnh mẽ đến kết quả học tập, đặc biệt trong điều kiện sinh viên Việt Nam có những đặc điểm “gây trở ngại cho việc tiếp thu một ngoại ngữ như nhút nhát, mắc cỡ, không chủ động tham gia các hoạt động, tính tự giác học tập chưa cao”. Vì lý do đó, trong phương pháp giảng dạy tiếng Anh, các giáo viên nên thiết kế bài giảng theo hướng tăng tính chủ động sáng tạo nhằm khắc phục những trở ngại trên. Có thể nói, phương pháp dạy tiếng Anh nói chung, hay phương pháp dạy đọc hiểu nói riêng, có vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy động cơ học tập để từ đó cải thiện kết quả học tập. Giáo viên có thể khơi gợi sự hứng thú học tập ở sinh viên, tạo động lực học tập để sinh viên có thể học tập hiệu quả hơn, có kết quả học tập tốt hơn. PGS.TS Nguyễn Quý Thanh (2007)(trích trong Trần Lan Anh, 2008) phát hiện trong các yếu tố ảnh hưởng đến tính tích cực học tập của sinh viên có cả phương pháp giảng dạy của giáo viên. Để biết được phương pháp giảng dạy có hiệu quả hay không, cũng cần xem xét đến thái độ của giáo viên đối với môn học hay kỹ năng đó như thế nào, giáo trình sử dụng, thời gian phân bổ cho môn học hay kỹ năng.

Giả thuyết H1: Thái độ, phương pháp giảng dạy đọc hiểu của giáo viên có ảnh hưởng đến thái độ, động cơ, phương pháp học đọc hiểu của sinh viên.

1.7.3. Thái độ của sinh viên đối với môn đọc hiểu

Theo Bratti và Staffolani (2002) (trích trong Võ Thị Tâm, 2008), kết quả học tập của sinh viên chủ yếu được xác định bởi thái độ học tập của sinh viên .

Giả thuyết H2: Có mối tương quan giữa thái độ của sinh viên đối với môn đọc hiểu và kết quả kiểm tra đọc hiểu của sinh viên.

1.7.4. Động cơ học tập của sinh viên

Động cơ học tập có thể được hiểu là lòng khao khát ham muốn học tập các nội dung của môn học (Võ Thị Tâm, 2008). Động cơ học tập là yếu tố quyết định mức độ tập trung nỗ lực của sinh viên trong quá trình học tập môn học. Kết quả học tập của sinh viên sẽ gia tăng đáng kể khi động cơ học tập của họ cao.

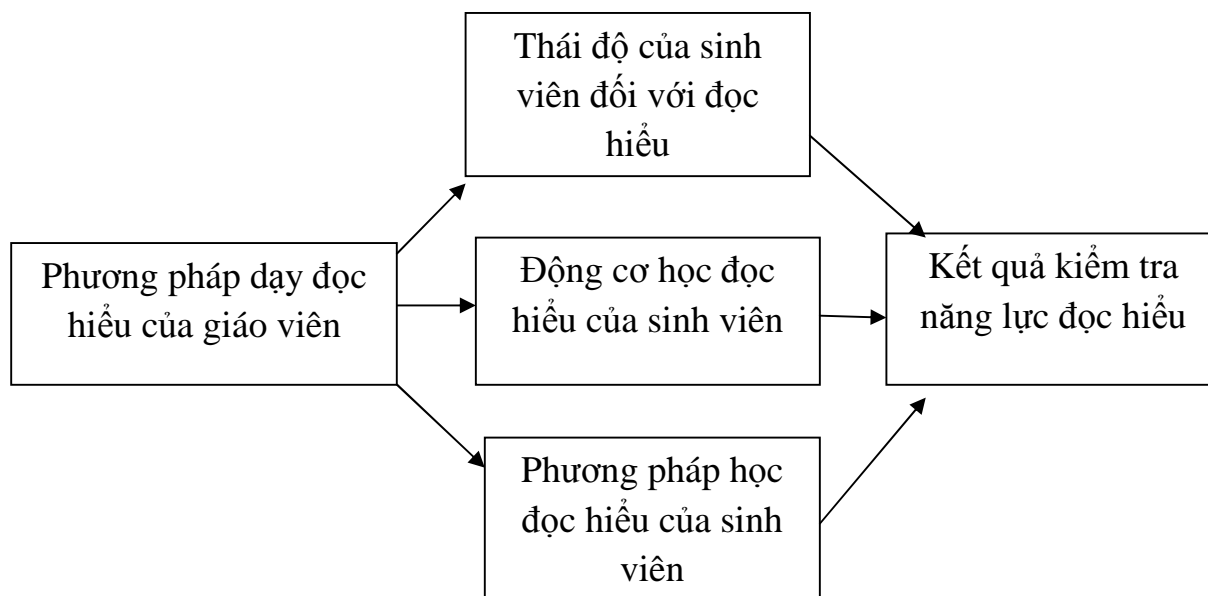
Giả thuyết H3: Có mối tương quan giữa động cơ học đọc hiểu và kết quả kiểm tra đọc hiểu của sinh viên

1.7.5. Phương pháp học tập của sinh viên

Theo Nguyễn Thanh Long, Lý Thị Minh Châu và Nguyễn Khánh Trung (2008) (trích trong Võ Thị Tâm, 2008) phương pháp học tập hiệu quả là một quá trình hoạt động diễn ra trước, trong và sau buổi học. Trước buổi học, sinh viên có sự chuẩn bị cho bài sắp tới như xem trước tài liệu, suy nghĩ về chủ đề. Trong khi học, sinh viên luôn đặt câu hỏi, ghi chú những điều quan trọng chẳng hạn như mối quan hệ giữa các ý tưởng. Sau buổi học, sinh viên hoàn thành việc chép bài và tìm câu trả lời cho các thắc mắc của mình. Theo các tác giả này, phương pháp học tập tốt sẽ đem lại niềm vui sự hứng thú cho người học, và chắc chắn sẽ đem lại kết quả học tập tốt. Võ Thị Tâm (2008) đã xác nhận có mối tương quan giữa phương pháp học tập và kết quả học tập của sinh viên.

Giả thiết H4: Có sự tương quan giữa phương pháp học đọc hiểu của sinh viên và kết quả kiểm tra đọc hiểu theo mức B1 của Khung tham chiếu chung châu Âu.

Trên cơ sở những nội dung trên, mô hình lý thuyết liên quan đến thái độ đối với đọc hiểu của giáo viên và sinh viên, phương pháp dạy đọc hiểu của giáo viên, động cơ và phương pháp học đọc hiểu của sinh viên và kết quả khảo sát năng lực đọc hiểu của sinh viên thể hiện như sau



Hình 1.4 Mô hình nghiên cứu mối liên hệ giữa các yếu tố liênquanđến dạy và học đọc hiểu

1.8. Tiểu kết

Các nghiên cứu về năng lực ngôn ngữ và đánh giá ngôn ngữ thể hiện năng lực ngôn ngữ của người học thể hiện qua các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết. Đọc hiểu là kỹ năng được xem là quan trọng trong việc học một ngôn ngữ. Đánh giá năng lực ngôn ngữ của người học là công việc cần thiết để biết được hiệu quả của quá trình dạy và học ngôn ngữ đó. Để việc đánh giá được thực hiện một cách công bằng và hiệu quả, đa số các nước trên thế giới trong đó có Việt Nam đã áp dụng Khung tham chiếu chung châu Âu vì những công dụng và những mô tả chi tiết của nó về các năng lực ngôn ngữ của người học thể hiện ở các kỹ năng nghe,

nói, đọc, viết. Các bài thi chứng chỉ quốc tế đã được thiết kế theo chuẩn của Khung tham chiếu chung châu Âu. PET, một bài thi của Cambridge ESOL, là bài thi tương ứng ở mức B1 nên thích hợp cho nghiên cứu này.

Mô hình nghiên cứu cùng với các giả thuyết về các mối quan hệ trong mô hình đã được xây dựng để làm cơ sở cho nội dung nghiên cứu trong đề tài.

Bảng 1.1 Các giả thuyết về các mối liên hệ của các yếu tố liên quan đến dạy và học đọc hiểu

Giả thuyết	Phát biểu
H1	<i>Thái độ đối với đọc hiểu và phương pháp giảng dạy đọc hiểu của giáo viên có ảnh hưởng thái độ, động cơ, phương pháp học đọc hiểu của sinh viên.</i>
H2	<i>Có mối tương quan giữa thái độ của sinh viên đối với môn đọc hiểu và kết quả kiểm tra đọc hiểu của sinh viên.</i>
H3	<i>Có mối tương quan giữa động cơ học đọc hiểu và kết quả kiểm tra đọc hiểu của sinh viên.</i>
H4	<i>Có mối tương quan giữa phương pháp học đọc hiểu và kết quả kiểm tra đọc hiểu theo mức B1 của sinh viên.</i>

CHƯƠNG 2 PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Giới thiệu

Chương 2 nhằm mục đích giới thiệu phương pháp nghiên cứu sử dụng để đánh giá trình độ đọc hiểu của sinh viên năm thứ hai tại Viện Kinh tế và Công Nghệ Đông Á. Chương 2 gồm ba phần chính. Phần thứ nhất giới thiệu về bối cảnh nghiên cứu. Phần này giới thiệu về giáo viên và sinh viên ở Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á, chương trình Tiếng Anh căn bản, giáo trình sử dụng và thời lượng giảng dạy. Phần thứ hai giới thiệu về công cụ thu thập thông tin gồm đề thi PET, phiếu khảo sát dành cho sinh viên và phiếu khảo sát dành cho giáo viên. Phần thứ ba giới thiệu về qui trình tiến hành điều tra khảo sát đối với sinh viên và giáo viên.

2.2 Bối cảnh nghiên cứu

Đề tài được thực hiện ở Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á. Sinh viên tại Viện có điểm xét tuyển đầu vào ngang bằng với điểm sàn của Bộ Giáo Dục – Đào Tạo qui định. Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á đào tạo sinh viên thuộc các ngành Quản trị kinh doanh, kế toán, xây dựng. Sinh viên ở Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á chủ yếu đến từ các tỉnh ngoài Thành phố Hồ Chí Minh nên điều kiện học ngoại ngữ cũng không được đầy đủ như ở Thành phố Hồ Chí Minh. Thời gian học ngoại ngữ của sinh viên cũng không đồng đều, phần lớn sinh viên có thời gian học Anh văn lâu hơn 5 năm.

Khách thể nghiên cứu của đề tài này bao gồm 1) 4 giáo viên đang tham gia giảng dạy chương trình Tiếng Anh căn bản tại Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á (các giáo viên đều tốt nghiệp từ môi trường sư phạm, có khả năng sư phạm, trình độ chuyên môn khá vững, có tâm huyết với nghề sư phạm, có giáo

viên đã có bằng cao học) và 2) 170 sinh viên đang theo học các ngành kế toán (76 sinh viên), quản trị (42 sinh viên) và xây dựng (54 sinh viên) tại Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á. Các sinh viên này đã hoàn tất năm thứ hai tại Viện và đã hoàn tất chương trình Tiếng Anh căn bản.

Giáo trình được sử dụng trong chương trình Tiếng Anh căn bản tại Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á là giáo trình Lifelines Elementary. Sinh viên học tiếng Anh căn bản trong 2 học kỳ, tổng số tiết học là 120 tiết. Sau đó sinh viên được học tiếng Anh chuyên ngành theo ngành đào tạo. Mỗi đơn vị bài học trong giáo trình Lifelines Elementary thực hiện trong 8 tiết. Mỗi đơn vị bài học đều được thiết kế theo cấu trúc: Ngữ pháp - Từ vựng - Đọc và Viết – Nghe và Nói – Phát âm. Cứ sau hai đơn vị bài học thì có một bài mở rộng để giúp người học ôn tập và rèn luyện thêm các kỹ năng. Chủ đề của các đơn vị bài học cũng đa dạng để tạo sự hứng thú cho người học. Lifelines Elementary bao gồm 14 đơn vị bài học, thực hiện trong 2 học kỳ, mỗi học kỳ gồm 7 đơn vị bài học thực hiện trong 60 tiết. Mục tiêu của giai đoạn này là cung cấp cho sinh viên vốn từ vựng cơ bản về đa dạng các chủ đề (con người, hoạt động hàng ngày, thể giới, giải trí,...) và kiến thức ngữ pháp cơ bản (các thì, động từ khiếm khuyết, giới từ, so sánh tính từ,...) cùng với việc rèn luyện các kỹ năng ngôn ngữ nghe, nói, đọc, viết. Giáo trình Lifelines Elementary là giáo trình tổng hợp các kỹ năng, không phải là giáo trình chỉ dành riêng cho đọc hiểu nên có lẽ giáo viên phải cần thêm tài liệu tham khảo khác nếu muốn giúp sinh viên luyện tập thêm kỹ năng đọc hiểu. Mỗi học kỳ sinh viên có hai bài kiểm tra giữa kỳ và cuối kỳ dưới hình thức kiểm tra viết.

2.3. Công cụ thu thập thông tin

Để thu thập thông tin cần nghiên cứu, chúng tôi sử dụng bộ đề thi PET được thiết kế theo Khung tham chiếu chung châu Âu, bảng hỏi dành cho sinh viên và giáo viên. Tuy nhiên vì số lượng giáo viên quá ít nên phiếu khảo sát giáo viên chỉ để tham khảo thêm về thái độ và phương pháp giảng dạy của giáo viên đối với kỹ năng đọc hiểu mà không xử lý theo thống kê.

2.3.1. Đề thi PET

Để tăng tính bảo mật cho đề thi, tác giả đề tài sử dụng đề thi do một cơ sở đào tạo ngoại ngữ tại Thành Phố Hồ Chí Minh chuyên tổ chức các kỳ thi của Cambridge cung cấp. Để tránh trường hợp sinh viên có thể biết trước đề thi hay lộ đề, tác giả đề tài không sử dụng các đề thi trong ngân hàng đề thi tại Viện Kinh Tế Công Nghệ Đông Á.

Đề thi PET được dùng khảo sát gồm có 5 phần. Trong phần 1, sinh viên được yêu cầu đọc 3 mẫu tin ngắn và 2 bảng hiệu và trả lời 5 câu hỏi dạng trắc nghiệm ba lựa chọn. Trong phần 2, sinh viên đọc các thông tin ngắn liên quan đến những nhân vật khác nhau và sở thích phim ảnh của họ và tên phim các loại. Sinh viên trả lời 5 câu hỏi kết nối nhân vật và loại phim tương ứng với sở thích của họ (matching). Trong phần 3, sinh viên đọc mẫu quảng cáo liên quan đến du lịch và trả lời 10 câu hỏi dạng đúng - sai. Trong phần 4, sinh viên đọc bài đọc về trải nghiệm của một cá nhân và trả lời 5 câu hỏi dạng trắc nghiệm có 4 lựa chọn. Trong phần 5, sinh viên đọc đoạn văn về tiểu sử của một nhà khoa học nữ và chọn từ điền chỗ trống (cloze-test). Tổng cộng đề thi có 35 câu hỏi và thời gian làm bài là 60 phút. Để hoàn thành phần 1, 2, 3, sinh viên sử dụng kỹ năng đọc nhanh (scanning); với phần 4, sinh viên sử dụng kỹ năng đọc lướt (skimming); với phần 5, sinh viên cần sử dụng kiến thức về từ vựng và ngữ pháp cùng kiến

thức về tiêu sử của nhân vật. Trong phần 1, 2, 3 sinh viên thể hiện khả năng hiểu những gì đọc được từ văn bản. Trong phần 4, sinh viên thể hiện khả năng hiểu được ngụ ý của tác giả. Trong phần 5, sinh viên thể hiện khả năng về từ vựng và ngữ pháp.

2.3.2. Phiếu khảo sát dành cho giáo viên

Phiếu khảo sát dành cho giáo viên gồm 2 phần: phần I là thông tin cá nhân; phần II là phần nội dung. Phần nội dung nhằm khảo sát về thái độ của giáo viên đối với môn đọc hiểu và phương pháp dạy đọc hiểu. Phần nội dung được chia thành 7 nhóm câu hỏi liên quan đến thái độ đối với môn đọc hiểu; phương pháp dạy đọc hiểu; hình thức tổ chức hoạt động trên lớp; thời lượng cho môn đọc hiểu, khối lượng kiến thức, kỹ năng; giáo trình, tài liệu; nội dung thi, kiểm tra. Tổng cộng có 28 câu hỏi trong bảng hỏi dành cho giáo viên. Mỗi câu hỏi có 5 mức lựa chọn: 1 (rất không đồng ý), 2 (không đồng ý), 3 (phân vân), 4 (đồng ý), 5 (rất đồng ý).

2.3.3 Phiếu khảo sát dành cho sinh viên

Phiếu khảo sát dành cho sinh viên gồm 2 phần: phần I là thông tin cá nhân, phần II là phần nội dung. Phần nội dung nhằm khảo sát tìm hiểu thái độ của sinh viên đối với môn đọc hiểu, động cơ học đọc hiểu và phương pháp học đọc hiểu của sinh viên. Phần nội dung được chia thành 6 nhóm câu hỏi liên quan đến thái độ đối với môn đọc hiểu; động cơ học đọc hiểu; phương pháp học đọc hiểu; thời lượng cho môn đọc hiểu; khối lượng kiến thức, kỹ năng; giáo trình, tài liệu. Tổng cộng có 25 câu hỏi trong bảng hỏi dành cho sinh viên. Mỗi câu hỏi có 5 mức lựa chọn: 1 (rất không đồng ý), 2 (không đồng ý), 3 (phân vân), 4 (đồng ý), 5 (rất đồng ý).

2.4. Phương pháp chọn mẫu khảo sát

2.4.1. Đối với giáo viên

Cả 4 giáo viên tham gia giảng dạy chương trình tiếng Anh căn bản đều được mời tham gia khảo sát.

2.4.2. Đối với sinh viên

Cả 3 lớp kế toán, quản trị và xây dựng có 170 sinh viên. 30 sinh viên được chọn tham gia nghiên cứu sơ bộ bằng cách lấy mẫu ngẫu nhiên thuận tiện, mỗi lớp chọn 10 sinh viên. Tất cả 170 sinh viên được chọn tham gia vào nghiên cứu chính thức.

2.5. Qui trình tiến hành điều tra khảo sát

2.5.1. Đối với giáo viên

Phiếu khảo sát được phát cho các giáo viên trong cuộc họp tổ chuyên môn cuối học kỳ I năm học 2011- 2012. Có 4 giáo viên tham gia giảng dạy chương trình tiếng Anh căn bản, nhưng một giáo viên vì lý do cá nhân đã vắng mặt nên phiếu khảo sát chỉ phát cho 3 giáo viên còn lại. Các giáo viên đọc qua các câu hỏi và xem có vấn đề hay thuật ngữ nào chưa rõ, sau đó các giáo viên đánh dấu vào các câu trả lời và nộp lại phiếu khảo sát.

Sau khi tổng hợp các câu trả lời của giáo viên, chúng tôi có phỏng vấn thêm các giáo viên về các vấn đề mà chúng tôi cho là cần thêm thông tin chi tiết hơn.

2.5.2. Đối với sinh viên

Nghiên cứu được thực hiện thông qua 2 bước chính: nghiên cứu sơ bộ và nghiên cứu chính thức.

Nghiên cứu sơ bộ được thực hiện bằng cách yêu cầu các sinh viên được chọn làm đề thi PET trong 60 phút. Sau đó các em được phát bảng hỏi để trả lời

trong 20 phút. Kết quả trả lời của đề thi được xử lý để kiểm tra độ giá trị và độ tin cậy của đề thi. Kết quả phân tích bảng hỏi để điều chỉnh cách sử dụng thuật ngữ thang đo khảo sát thái độ đối với đọc hiểu, động cơ và phương pháp học đọc hiểu của sinh viên.

Nghiên cứu chính thức được thực hiện thông qua việc cho các em làm đề thi PET kết hợp với việc phát bảng hỏi cho kích thước mẫu 170 sinh viên để đánh giá thang đo và năng lực của sinh viên. Sau khi tổng hợp các câu trả lời của sinh viên, chúng tôi phỏng vấn thêm 10 sinh viên về vấn đề liên quan đến phương pháp học tập cũng như là mong muốn của các em để cải thiện kỹ năng đọc hiểu.

2.6. Tiểu kết

Để thực hiện việc đánh giá trình độ đọc hiểu Tiếng Anh của sinh viên năm thứ hai so với Khung trình độ chung châu Âu chúng tôi lần lượt thực hiện các bước sau: (1) Chọn mẫu tham gia khảo sát; (2) Dùng công cụ khảo sát để thu thập thông tin; (3) Phân tích đề thi khảo sát và bảng hỏi để xác định các giá trị của công cụ và năng lực đọc hiểu của sinh viên. Cả ba bước trên đối với sinh viên được tiến hành trên cùng một đối tượng.

CHƯƠNG 3 KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Giới thiệu

Chương 3 nhằm mục đích giới thiệu các kết quả kiểm tra với đề thi PET: phân tích đề thi bằng lý thuyết khảo thí hiện đại, kết quả khảo sát bảng hỏi, kết quả phỏng vấn sinh viên, kết khảo sát và phỏng vấn giáo viên.

3.2. Kết quả khảo sát đối với sinh viên

3.2.1. Kết quả tiền khảo sát

3.2.1.1. Đề thi PET

Kết quả tiền khảo sát cho thấy đề thi khảo sát có độ tin cậy đạt 0.98 gần bằng 1.00. Đây là đề thi có độ tin cậy cao. Đề thi có hơn 50% các câu hỏi có độ khó nằm trong khoảng 0.40 – 0.80. Kết quả phân tích bằng lý thuyết khảo thí hiện đại cho thấy (1) các câu hỏi có INFIT MNSQ nằm trong khoảng 0.77 – 1.30, phù hợp với mô hình Rasch; (2) Yêu cầu Mean ability của phương án trả lời đúng cao hơn Mean ability của phương án trả lời sai đạt được ở đa số các câu hỏi; (3) sự tính toán độ tin cậy của câu hỏi có sai số <0.2 yêu cầu này đạt được ở tất cả các câu hỏi; (4) đề thi có độ phân biệt cao. Vậy đề thi này có thể sử dụng để khảo sát năng lực đọc hiểu của sinh viên năm thứ hai (xem phụ lục 4).

3.2.1.2. Thang đo

Kết quả phân tích từ SPSS cho hệ số tin cậy Alpha = 0.64, thực sự chưa cao, tuy nhiên ở lĩnh vực khoa học xã hội và nhân văn có thể chấp nhận được (xem phụ lục 5).

3.2.2. Thống kê mô tả kết quả khảo sát

3.2.2.1. Kết quả kiểm tra trình độ đọc hiểu của sinh viên theo các yêu cầu ở mức B1 của Khung tham chiếu chung châu Âu.

Có 170 sinh viên tham gia khảo sát đánh giá năng lực đọc hiểu trong 4 kỹ năng theo Khung tham chiếu Châu Âu. Chúng tôi quy ước 35 câu trả lời đúng tương đương với 10 điểm và đánh giá theo mức đạt hay không đạt. Nếu sinh viên đạt được 17/35 câu trả lời đúng tương đương với 5 điểm là đạt và ngược lại.

Bảng 3.1. Trung bình số câu trả lời đúng của sinh viên tham gia khảo sát năng lực đọc hiểu

Trung bình số câu trả lời đúng của sinh viên tham gia khảo sát năng lực đọc hiểu	170
Mean	16.8
Minimum	4.0
Maximum	24.0

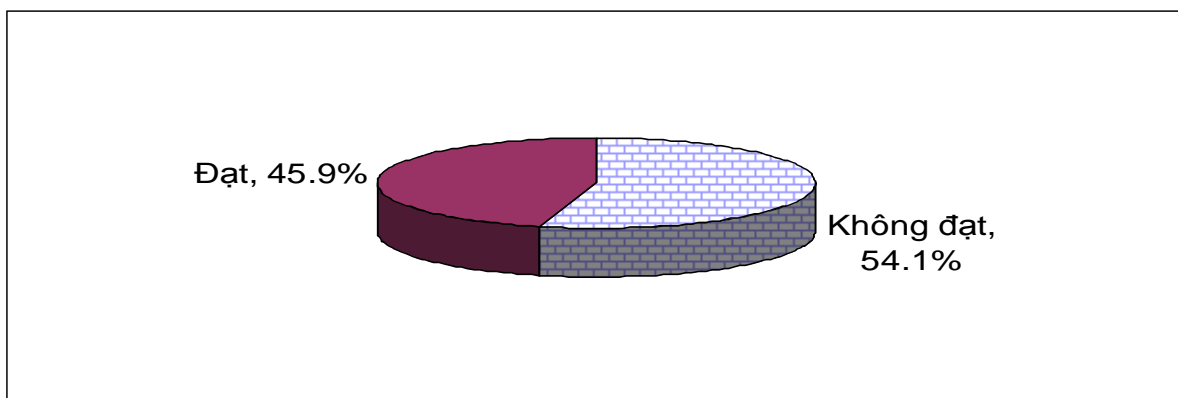
Bảng 3.1 cho thấy số câu trả lời đúng trung bình của 170 sinh viên đạt được là 16.79 tiệm cận mức đạt của yêu cầu là 17/35, trong đó sinh viên có điểm thấp nhất có số câu trả lời đúng chỉ có 4/35 câu và sinh viên có điểm cao nhất có số câu trả lời đúng là 24/35.

Bảng 3.2. Điểm khảo sát theo thang điểm 10

Điểm quy theo thang điểm 10		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.1	1	0.6	0.6	0.6
	2.3	3	1.8	1.8	2.4
	2.6	11	6.5	6.5	8.8
	2.9	8	4.7	4.7	13.5
	3.1	5	2.9	2.9	16.5
	3.4	3	1.8	1.8	18.2
	3.7	6	3.5	3.5	21.8
	4.0	14	8.2	8.2	30.0
	4.3	11	6.5	6.5	36.5
	4.6	11	6.5	6.5	42.9
	4.9	19	11.2	11.2	54.1
	5.1	11	6.5	6.5	60.6
	5.4	12	7.1	7.1	67.6
	5.7	12	7.1	7.1	74.7
	6.0	12	7.1	7.1	81.8
	6.3	14	8.2	8.2	90.0
	6.6	15	8.8	8.8	98.8
	6.9	2	1.2	1.2	100.0
	Total	170	100.0	100.0	

Tính trên thang điểm 10 có 18. 2% sinh viên đáp ứng các yêu cầu của bài thi ở mức yếu, có 35.9% sinh viên đáp ứng các yêu cầu của đề thi ở mức độ trung bình yếu (có điểm từ 3.7 đến 4.9 điểm), có 36% sinh viên đáp ứng ở mức độ trung bình và có 10% sinh viên đáp ứng ở mức độ khá.

Như vậy kết quả kiểm tra cho thấy có 54.1% sinh viên có số điểm khảo sát đạt được dưới 5/10 điểm (trong đó có 17.7% đạt trên 4.5 điểm gần mức trung bình) và 45.9% sinh viên đạt từ 5/10 điểm trở lên (xem hình 3.1)



Hình 3.1. Biểu đồ biểu diễn điểm số kiểm tra năng lực đọc hiểu quy theo mức đạt và không đạt

Bảng 3.3 Kết quả khảo sát phần 1

	Câu 1		Câu 2		Câu 3		Câu 4		Câu 5	
	Tần số	%	Tần số	%	Tần số	%	Tần số	%	Tần số	%
A							62	36.5		
B			89	52.4	109	64.1				
C	30	17.6							90	52.9
D										

Kết quả khảo sát cho thấy đa số sinh viên đáp ứng được yêu cầu về kiến thức đọc hiểu tin nhắn và biển báo, có thể sử dụng kỹ năng đọc nhanh để chọn câu trả lời đúng. Tuy nhiên chỉ có 17.6% sinh viên chọn được câu trả lời đúng cho câu hỏi số 1- liên quan đến đọc mẫu tin nhắn.

Bảng 3.4 Kết quả khảo sát phần 2

		A	B	C	D	E	F	G	H
Câu 6	Tần số			90					
	%			52.9					
Câu 7	Tần số						52		
	%						30.6		
Câu 8	Tần số							82	
	%							48.2	
Câu 9	Tần số		70		8				
	%		41.2		4.7				
Câu 10	Tần số	29	8						
	%	17.1	4.7						

Kết quả khảo sát cho thấy đa số sinh viên có khả năng đọc hiểu thông tin liên quan các nhân vật và sở thích phim ảnh của họ, có thể sử dụng kỹ năng đọc nhanh để liên kết thông tin về các cá nhân và loại phim phù hợp. Tuy nhiên ở câu hỏi số 9 và số 10, tỉ lệ sinh viên chọn câu trả lời sai lại nhiều hơn câu trả lời đúng. Điều này cho thấy sinh viên còn bị hạn chế ở khả năng hiểu từ vựng liên quan đến phim ảnh và khả năng kết nối các thông tin liên quan với nhau.

Bảng 3.5 Kết quả khảo sát phần 3

		A	B
Câu 11	Tần số		143
	%		84.1
Câu 12	Tần số	142	
	%	83.5	
Câu 13	Tần số	83	86
	%	48.8	50.6
Câu 14	Tần số	127	
	%	74.7	
Câu 15	Tần số	141	
	%	82.9	
Câu 16	Tần số		136
	%		80
Câu 17	Tần số		139
	%		81.8
Câu 18	Tần số		122
	%		71.8
Câu 19	Tần số	38	131
	%	22.4	77.1
Câu 20	Tần số		117
	%		68.8

Kết quả khảo sát phần 3 cho thấy sinh viên đáp ứng khá tốt với yêu cầu đọc nhanh và hiểu thông tin quảng cáo về du lịch. Đa số sinh viên có thể chọn

câu trả lời đúng cho phần 3. Tuy nhiên câu 13 và câu 19 có số sinh viên chọn câu trả lời sai nhiều hơn câu trả lời đúng. Điều này có thể do sinh viên bị hạn chế về từ vựng (câu 19) và hiểu bố cục của mẫu quảng cáo (câu 13).

Bảng 3.6 Kết quả khảo sát phần 4

		A	B	C	D
Câu 21	Tần số	110			12
	%	64.7			7.1
Câu 22	Tần số			119	
	%			70	
Câu 23	Tần số	119			
	%	70			
Câu 24	Tần số		101	47	
	%		59.4	27.6	
Câu 25	Tần số		97		
	%		57.1		

Kết quả khảo sát ở phần 4 cho thấy đa số sinh viên đáp ứng được yêu cầu đọc hiểu một trải nghiệm của cá nhân và trả lời các câu hỏi yêu cầu sử dụng kỹ năng đọc lướt và hiểu được ngụ ý của tác giả. Tuy nhiên, câu 21 và câu 24 có tỉ lệ sinh viên chọn câu trả lời sai cao hơn tỉ lệ sinh viên chọn câu trả lời đúng. Điều này có thể là do sinh viên bị hạn chế trong việc đọc hiểu văn bản dài và liên kết thông tin về các hoạt động lại với nhau.

Bảng 3.7 Kết quả khảo sát phần 5

		A	B	C	D
Câu 26	Tần số		45		
	%		26.5		
Câu 27	Tần số		35	99	
	%		20.6	58.2	
Câu 28	Tần số			97	
	%			57.1	
Câu 29	Tần số	110			
	%	64.7			
Câu 30	Tần số		82	32	
	%		48.2	18.8	
Câu 31	Tần số	111	38		
	%	65.3	22.4		
Câu 32	Tần số		59	58	
	%		34.7	34.1	
Câu 33	Tần số		100		29
	%		58.8		17.1
Câu 34	Tần số	107			
	%	62.9			
Câu 35	Tần số	106			
	%	62.4			

Kết quả khảo sát ở phần 5 cho thấy đa số sinh viên đáp ứng được yêu cầu về ngữ pháp và từ vựng khi chọn được câu trả lời đúng cho các câu hỏi ở phần 5. Tuy nhiên câu 27, 30, 32 và 33 có số lượng sinh viên chọn câu trả lời sai cao hơn câu trả lời đúng. Điều này cho thấy sinh viên bị hạn chế về ngữ pháp – liên từ và giới từ (câu 30 và 31) và từ vựng (câu 27, 32 và 33).

Tiểu kết

Từ kết quả trên cho thấy, có 19 câu hỏi mà trong đó tỉ lệ sinh viên chọn câu trả lời đúng cao hơn 50%. Các câu hỏi này yêu cầu sinh viên sử dụng các kỹ năng đọc nhanh, đọc lướt, kết nối thông tin, đáp ứng các yêu cầu về ngữ pháp và từ vựng và khả năng hiểu nội dung văn bản cũng như ngụ ý của tác giả. Tuy nhiên, có đến 11 câu hỏi mà trong đó tỉ lệ sinh viên có câu trả lời đúng thấp hơn câu trả lời sai. Điều này cho thấy sinh viên vẫn còn bị hạn chế tương đối nhiều ở việc vận dụng các kỹ năng làm bài đọc hiểu như đọc nhanh, đọc lướt, kết nối thông tin liên quan, hiểu bố cục của văn bản cũng như hạn chế về từ vựng và ngữ pháp.

3.2.2.2. Thang đo

3.2.2.2.1. Sinh viên đã học Tiếng Anh trước khi vào Viện

Kết quả khảo sát cho thấy hầu hết sinh viên trước khi vào Viện học đều đã tham gia học tiếng Anh với 97.6% khẳng định, chỉ có 2.4% không trả lời câu hỏi này.

Bảng 3.8 Tỷ lệ sinh viên đã học Tiếng Anh trước khi vào Viện

Tỷ lệ sinh viên đã học Tiếng Anh trước khi vào Viện		Tần số	Phần trăm
Trả lời	Có	166	97.6
Không trả lời		4	2.4
Tổng cộng		170	100.0

Tỷ lệ sinh viên có thời gian tham gia học tiếng Anh trước khi vào Viện từ 7 năm trở lên chiếm 86.5% trong đó có 10.6% sinh viên học 10 năm, 0.6% sinh viên học 3 năm và 2.4% sinh viên không trả lời.

Bảng 3.9. Thời gian đã học Tiếng Anh trước khi vào Viện

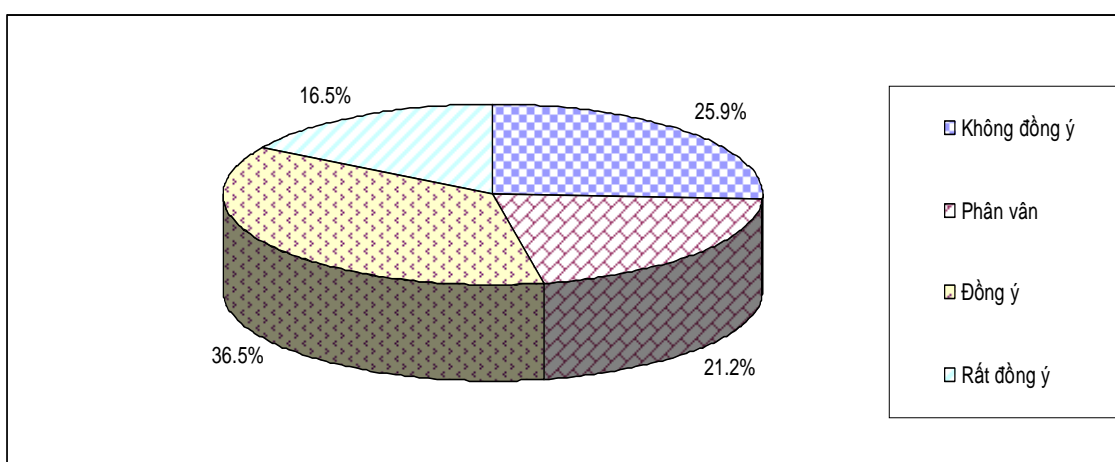
Thời gian đã học tiếng Anh trước khi vào Viện (năm)		Tần số	Phần trăm	Phần trăm hợp lệ	Phần trăm cộng dồn
Trả lời	3	1	0.6	0.6	0.6
	7	147	86.5	88.6	89.2
	10	18	10.6	10.8	100
	Tổng số trả lời	166	97.6	100	
Không trả lời		4	2.4		
Tổng cộng		170	100		

Như vậy đa số sinh viên có thời gian sinh viên tiếp xúc với môn tiếng Anh đủ dài để họ có thể ý thức được việc học tập tiếng Anh tại Viện. Kết quả nghiên cứu dưới đây khảo sát về thái độ, động cơ, phương pháp, thời lượng học, khối lượng kiến thức và kỹ năng mà sinh viên thu được cũng như học liệu học

tập của sinh viên tại Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á.

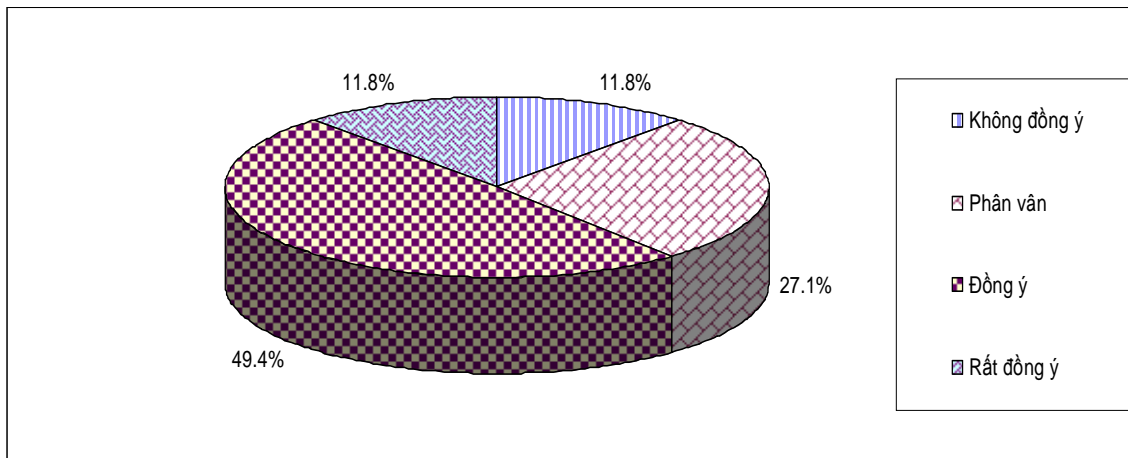
3.2.2.2.2. Thái độ đối với kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh

Về thái độ đối với kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên có hơn 50% sinh viên cho rằng đọc hiểu là kỹ năng quan trọng nhất với 36.5% chọn “đồng ý” và 16.5% chọn “rất đồng ý”,



Hình 3.2. Biểu đồ biểu diễn thái độ của sinh viên đối với nhận định “đọc hiểu là kỹ năng quan trọng nhất trong 4 kỹ năng học ngoại ngữ”

Trong cuộc khảo sát này cũng có 61.2% sinh viên khẳng định rằng “Tôi dành phần lớn thời gian tự học tiếng Anh để rèn luyện kỹ năng đọc hiểu” và cũng có đến 27.1% sinh viên chọn “phân vân” khi trả lời về thái độ học tập (xem hình 3.2).



Hình 3.3 Biểu đồ biểu diễn thái độ của sinh viên đối với nhận định “Tôi dành phần lớn thời gian tự học tiếng Anh để rèn luyện kỹ năng đọc hiểu”

Nhìn chung, kết quả khảo sát cho thấy khoảng một nửa sinh viên chưa thể hiện rõ thái độ về tầm quan trọng của kỹ năng đọc hiểu và việc dành thời gian cho kỹ năng này. Khoảng ít hơn $\frac{1}{4}$ tỷ lệ sinh viên còn “phân vân” và khoảng hơn $\frac{1}{4}$ sinh viên không đồng ý với 2 nhận định trên. Kết quả tương quan để tìm mối liên hệ giữa thái độ học tập và kết quả học tập cho thấy không có mối liên hệ nào khi thực hiện kiểm định giả thuyết về có mối liên hệ giữa thời gian tự học tiếng Anh để rèn luyện kỹ năng đọc hiểu và kết quả kiểm tra kỹ năng đọc hiểu theo mức B1 của Khung tham chiếu chung Châu Âu.

Bảng 3.10. Mối liên hệ giữa thời gian tự học tiếng Anh và kết quả khảo sát

Mối liên hệ giữa “Tôi dành phần lớn thời gian tự học tiếng Anh để rèn luyện kỹ năng đọc hiểu” và “kết quả kiểm tra theo mức B1”			Kết quả kiểm tra theo mức B1		Total
			Không đạt	Đạt	
Tôi dành phần lớn thời gian tự học tiếng Anh để rèn luyện kỹ năng đọc hiểu	Không đồng ý	Tần số	10	10	20
		%	10.9	12.8	11.8
		% Tổng cộng	5.9	5.9	11.8
	Phân vân	Tần số	23	23	46
		%	25	29.5	27.1
		% Tổng cộng	13.5	13.5	27.1
	Đồng ý	Tần số	49	35	84
		%	53.3	44.9	49.4
		% Tổng cộng	28.8	20.6	49.4
	Rất đồng ý	Tần số	10	10	20
		%	10.9	12.8	11.8
		% Tổng cộng	5.9	5.9	11.8
Tổng cộng		Tần số	92	78	170
		%	100	100	100
		% Tổng cộng	54.1	45.9	100

Kiểm định Chi- square cho mức ý nghĩa thực nghiệm $p = 0.756 > 0.05$ ta chấp nhận giả thuyết H_0 , nghĩa là tỷ lệ sinh viên có dành nhiều hay ít thời gian cho kỹ năng đọc hiểu môn tiếng Anh khi kiểm tra theo mức B1 của Khung tham chiếu chung Châu Âu đều có tỷ lệ không đạt như nhau.

3.2.2.2.3. Động cơ học tập

Về động cơ học tập của sinh viên, đa số chọn phương án “đồng ý” và “rất đồng ý” vì tính hữu ích mà môn đọc hiểu trong tiếng Anh mang lại. 100% sinh viên khẳng định động cơ học tập “*Tôi học đọc hiểu tiếng Anh vì cần thiết cho việc nghiên cứu tài liệu bằng tiếng Anh liên quan đến chuyên môn của tôi sau này*”; 95.3% khẳng định động cơ học tập “*Tôi học đọc hiểu tiếng Anh vì nó giúp mở rộng vốn từ vựng Tiếng Anh*”; 78.3% khẳng định động cơ học tập “*Tôi học đọc hiểu tiếng Anh vì tôi muốn đạt điểm cao trong bài thi, kiểm tra*” và 55.9% khẳng định động cơ học tập “*Tôi học đọc hiểu tiếng Anh vì tôi muốn hiểu biết về nền văn hóa khác*” (xem Bảng 3.11).

Bảng 3.11. Thống kê động cơ học tập kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh

Động cơ học tập “Tôi học đọc hiểu tiếng Anh vì...”		Rất không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý	Rất đồng ý	Total
Nó cần thiết cho việc nghiên cứu tài liệu bằng tiếng Anh liên quan đến chuyên môn của tôi sau này.	Tần số				123	47	170
	%				72.4	27.6	100
Nó giúp mở rộng vốn từ vựng Tiếng Anh	Tần số			8	122	40	170
	%			4.7	71.8	23.5	100
Tôi muốn hiểu biết về nền văn hóa khác	Tần số		47	28	87	8	170
	%		27.6	16.5	51.2	4.7	100
Tôi muốn đạt điểm cao trong bài thi, kiểm tra.	Tần số	13	10	14	71	62	170
	%	7.6	5.9	8.2	41.8	36.5	100

Như vậy, trong nhiều động cơ học tập đúng đắn của sinh viên thì việc cố gắng để có điểm số cao cũng là một trong những động cơ học tập chiếm ưu thế.

Kiểm định Chi- square cho mức ý nghĩa thực nghiệm $p = 0.009 < 0.05$ ta bác bỏ giả thuyết H_0 , nghĩa là tỷ lệ sinh viên có động cơ muốn có bài kiểm tra

đạt kết quả cao thì có kết quả thi tốt hơn những sinh viên không chú trọng điểm số (xem Bảng 3.12)

Bảng 3.12 **Mối liên hệ giữa “Tôi muốn đạt điểm cao trong bài thi, kiểm tra” và “kết quả kiểm tra theo mức B1”**

Mối liên hệ giữa “Tôi muốn đạt điểm cao trong bài thi, kiểm tra” và “kết quả kiểm tra theo mức B1”			Kết quả kiểm tra theo mức B1		Total	
			Không đạt	Đạt		
Tôi muốn đạt điểm cao trong bài thi, kiểm tra.	Rất không đồng ý	Tần số	5	8	13	
		%	5.4	10.3	7.6	
	Không đồng ý	Tần số	4	6	10	
		%	4.3	7.7	5.9	
	Phân vân	Tần số	12	2	14	
		%	13.0	2.6	8.2	
	Đồng ý	Tần số	31	40	71	
		%	33.7	51.3	41.8	
	Rất đồng ý	Tần số	40	22	62	
		%	43.5	28.2	36.5	
	Tổng cộng		Tần số	92	78	170
			%	100	100	100

3.2.2.2.4. Về phương pháp học tập

Tương tác giữa giảng viên và sinh viên được thể hiện qua hoạt động dạy và học, phương pháp học tập phụ thuộc lớn vào mối tương tác này. Trong mỗi

môn học diễn ra hoạt động quan trọng này, tùy vào hình thức tổ chức dạy và học khác nhau sẽ cho hiệu quả khác nhau. Trong quá trình nghiên cứu chúng tôi tin tưởng vào kết luận rằng “Hình thức tổ chức dạy và học là sự biểu hiện bên ngoài của hoạt động phối hợp chặt chẽ giữa giáo viên và học sinh được thực hiện trong một trật tự quy định và một số chế độ xác định” (Nguyễn An (chủ biên), 1996: 107). Bên cạnh đó chúng tôi cũng quan tâm đến khẳng định “Đối với Giáo dục Đại học thì hình thức tổ chức dạy học được xem như là các hình thức tác động qua lại giữa hoạt động dạy và hoạt động học, giữa thầy và trò, giữa trò và trò. Trong đó các thành tố: Mục đích-nhiệm vụ dạy học, nội dung, phương pháp, phương tiện dạy học... được thể hiện với phương án tối ưu nhất” (Đặng Vũ Hoạt và Hà Thị Đức, 2003: 139).

Với thang điểm tăng dần từ 1 đến 5, kết quả khảo sát cho thấy những hoạt động trong phương pháp học tập “Đúng” được sinh viên chọn điểm trung bình khá cao dao động từ mức 3.5 điểm trở lên khi trả lời về các chọn lựa cho việc thực hiện các hoạt động như: để chuẩn bị cho bài mới, phương pháp học trong giờ học đọc hiểu và phương pháp ôn tập và rèn kỹ năng đọc hiểu (xem Bảng 3.13)

Bảng 3.13. Các thông số thống kê cơ bản về phương pháp học tập

Các thông số thống kê cơ bản về phương pháp học tập	N	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
<i>Để chuẩn bị cho bài mới</i>			
Tôi tập đoán ý nghĩa của bài đọc qua tựa đề, tiêu đề, hình ảnh, chữ in đậm trong bài	170	3.9	0.5
Tôi tập đoán ý nghĩa của từ mới trong ngữ cảnh trước khi tra từ điển	170	3.5	0.8
Tôi làm trước bài tập, trả lời câu hỏi về bài đọc	170	4.0	0.7
Tôi đánh dấu những chỗ không hiểu để hỏi giáo viên	170	4.3	0.7
<i>Trong giờ học đọc hiểu</i>			
Tôi tích cực tham gia trả lời câu hỏi, làm bài tập	170	3.9	0.4
Tôi đưa ra câu hỏi về vấn đề tôi chưa hiểu	170	3.9	0.6
Tôi thường xuyên tham gia các hoạt động trên lớp	170	3.5	0.7
<i>Ôn tập và rèn kỹ năng đọc hiểu</i>			
Tôi viết tóm tắt hoặc kể lại nội dung bài đã học trên lớp	170	3.7	1.0
Tôi thường xuyên học từ mới từ giáo trình	170	4.0	0.7
Tôi chỉ xem lại bài đã học khi gần đến ngày thi, kiểm tra	170	2.6	1.2
Tôi thường xuyên làm thêm bài đọc hiểu ngoài giáo trình để rèn kỹ năng làm bài đọc hiểu	170	3.6	0.9
Tôi thường xuyên đọc thêm các nguồn tài liệu Tiếng Anh khác vì các mục đích khác nhau (giải trí, lấy thông tin, mở rộng vốn từ,...)	170	3.9	0.6

Những hoạt động chủ động trong quá trình học của sinh viên được khẳng định cao với điểm trung bình từ 4 điểm trở lên tính trên thang điểm 5 như: Tôi làm trước bài tập, trả lời câu hỏi về bài đọc, Tôi đánh dấu những chỗ không hiểu để hỏi giáo viên, Tôi thường xuyên học từ mới từ giáo trình.

Ngoại trừ quan điểm “chưa đúng” ít được sinh viên chấp nhận nên điểm trung bình 2.6 tiệm cận mức 2 không đồng ý. Ý đồ của chúng tôi khi đưa câu hỏi này vào bảng khảo sát vừa là câu hỏi để kiểm tra độ tin cậy của bảng hỏi vừa là để đo việc học đối phó của sinh viên.

Kiểm định Chi-Square cho mức ý nghĩa thực nghiệm $p = 0.000 < 0.05$ ta bác bỏ giả thuyết H_0 , nghĩa là tỷ lệ sinh viên có phương pháp học tập “chưa đúng” chỉ xem lại bài đã học khi gần đến ngày thi, kiểm tra thì có kết quả thi tệ hơn những sinh viên có phương pháp học tập “đúng đắn” (xem Bảng 3.14)

Bảng 3.14 Mối liên hệ giữa “Tôi chỉ xem lại bài đã học khi gần đến ngày thi, kiểm tra” và “kết quả kiểm tra theo mức B1”

Mối liên hệ giữa “Tôi chỉ xem lại bài đã học khi gần đến ngày thi, kiểm tra” và “kết quả kiểm tra theo mức B1”			Kết quả kiểm tra theo mức B1		Tổng cộng	
			Không đạt	Đạt		
Tôi chỉ xem lại bài đã học khi gần đến ngày thi, kiểm tra	Rất không đồng ý	Tần số	24	2	26	
		%	26.1	2.6	15.3	
	Không đồng ý	Tần số	32	37	69	
		%	34.8	47.4	40.6	
	Phân vân	Tần số	6	15	21	
		%	6.5	19.2	12.4	
	Đồng ý	Tần số	25	22	47	
		%	27.2	28.2	27.6	
	Rất đồng ý	Tần số	5	2	7	
		%	5.4	2.6	4.1	
	Tổng cộng		Tần số	92	78	170
			%	100	100	100

Công tác chuẩn bị bài là một trong những yếu tố cực kỳ quan trọng, quyết định lớn đến hiệu quả của việc học của sinh viên. Nó là một hoạt động tự học hoàn toàn không có giảng viên. Thông qua tài liệu, tìm hiểu thực tế và tiếp thu kinh nghiệm của người khác sinh viên có thể tự học. Tuy nhiên quá trình này sinh viên có thể gặp nhiều khó khăn do thiếu kiến thức, do khó lập kế hoạch và

đảm bảo tiến độ tự học, và không thể tự đánh giá kết quả tự học mà cần có giảng viên tương tác trên lớp học để mang lại hiệu quả.

Bảng 3.15 Những hoạt động để chuẩn bị cho bài mới

	Tôi đánh dấu những chỗ không hiểu để hỏi giáo viên		Tôi tập đoán ý nghĩa của bài đọc qua tựa đề, tiêu đề, hình ảnh, chữ in đậm trong bài		Tôi làm trước bài tập, trả lời câu hỏi về bài đọc		Tôi tập đoán ý nghĩa của từ mới trong ngữ cảnh trước khi tra từ điển	
	Tần số	%	Tần số	%	Tần số	%	Tần số	%
Rất không đồng ý							1	0.6
Không đồng ý	7	4.1			7	4.1	27	15.9
Phân vân			26	15.3	21	12.4	34	20.0
Đồng ý	101	59.4	126	74.1	94	55.3	102	60.0
Rất đồng ý	62	36.5	18	10.6	48	28.2	6	3.5

Bảng 3.15 cho thấy sinh viên đồng thuận cao trong các công tác chuẩn bị bài mới, qua đây cũng thể hiện rõ một quá trình tự học lớn, quá trình này giúp định hướng những hoạt động sẽ diễn ra trong lớp đòi hỏi cao sự tương tác của giáo viên và sinh viên.

Bảng 3.16 Quá trình chuẩn bị bài và hoạt động trong giờ học

Kết hợp về quá trình chuẩn bị bài và hoạt động trong lớp học			Tôi đưa ra câu hỏi về vấn đề tôi chưa hiểu			
			Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý	Rất đồng ý
Tôi đánh dấu những chỗ không hiểu để hỏi giáo viên	Không đồng ý	Tần số			7	
		Hàng %			100	
	Đồng ý	cột %			5.7	
		Tần số	5	22	60	14
	Rất đồng ý	Hàng %	5.0	21.8	59.4	13.9
		Cột %	100	100	49.2	66.7
	Rất đồng ý	Tần số			55	7
		Hàng %			88.7	11.3
		Cột %			45.1	33.3

Bảng 3.16 thể hiện một kết quả của tương quan thuận rằng đa số (136 sinh viên) có đánh dấu những chỗ không hiểu để hỏi giáo viên; hầu hết (143 sinh viên) sẽ đưa ra câu hỏi về vấn đề họ chưa hiểu khi ở trên lớp. Kết quả này cũng thể hiện sự logic trong quá trình trả lời bảng hỏi và kết quả khảo sát mang lại độ tin cậy cao.

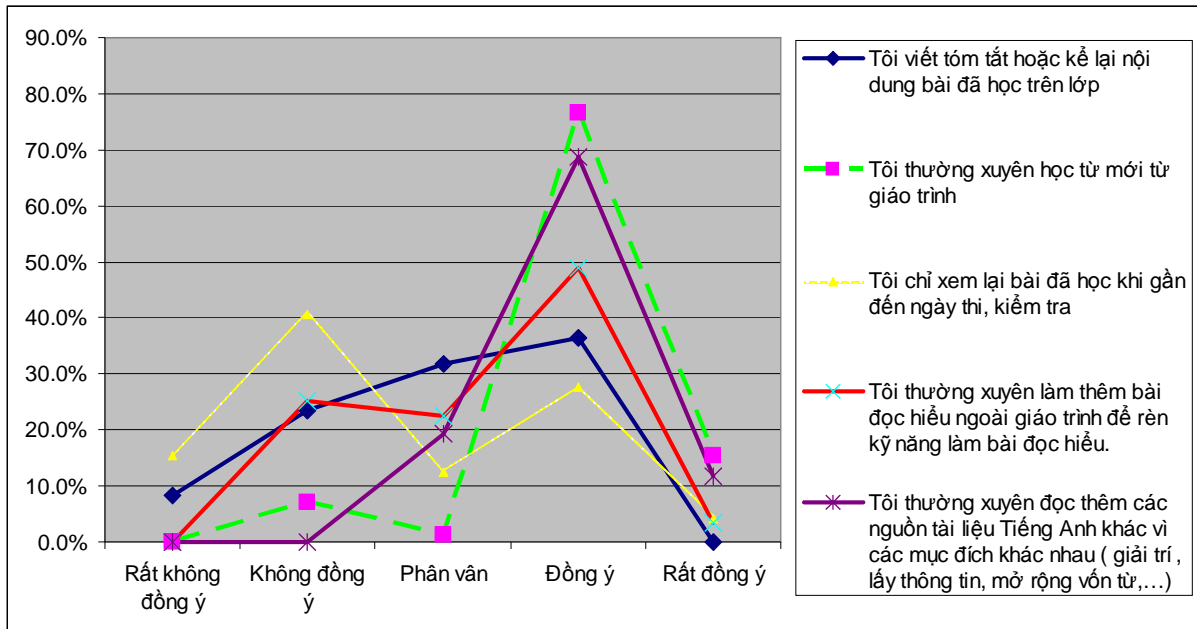
Khác biệt hoàn toàn của việc chuẩn bị bài là việc tương tác với giảng viên và sinh viên khác trong giờ học. Hoạt động này thực chất là giảng viên hướng dẫn trực tiếp, giảng giải cho sinh viên. Qua các giờ lên lớp này cho phép rèn luyện, uốn nắn, điều chỉnh để sinh viên nắm kiến thức và rèn luyện kỹ năng ngay tại lớp.

Bảng 3.17 Hoạt động trong giờ học đọc hiểu

Hoạt động trong giờ học đọc hiểu		Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý	Rất đồng ý	Total
Tôi tích cực tham gia trả lời câu hỏi, làm bài tập	Tần số		27	137	6	170
	%		15.9	80.6	3.5	100
Tôi đưa ra câu hỏi về vấn đề tôi chưa hiểu	Tần số	5	22	122	21	170
	%	2.9	12.9	71.8	12.4	100
Tôi thường xuyên tham gia các hoạt động trên lớp.	Tần số	20	40	110		170
	%	11.8	23.5	64.7		100

Bảng 3.17 cho thấy 84.1% sinh viên “tích cực tham gia trả lời câu hỏi, làm bài tập” và 84.2% “đưa ra câu hỏi về vấn đề tôi chưa hiểu”. Mật độ tham gia các hoạt động trên lớp được xác nhận một cách thường xuyên với tần số 64.7% sinh viên đồng ý. Kết quả từ bảng 3.17 cho thấy đa số sinh viên tham gia vào các hoạt động trong giờ học một cách tích cực. Tỷ lệ sinh viên thụ động, ít tham gia các hoạt động trên lớp rất ít (2.9% và 11.8%). Tỷ lệ sinh viên khó xác định là mình có tích cực tham gia vào các hoạt động trên lớp hay không cũng không cao.

Đối với khảo sát về việc ôn tập và rèn kỹ năng đọc hiểu, 76.5% sinh viên cho biết các em thường xuyên học từ mới từ giáo trình và 68.8% sinh viên thường xuyên đọc thêm các nguồn tài liệu khác (xem hình 3.5)



Hình 3.4 Biểu đồ biểu diễn những hoạt động ôn tập môn đọc hiểu của sinh viên

Biểu đồ 3.4 cho thấy nếu cộng dồn cả 3 mức *rất không đồng ý*, *không đồng ý* và *phân vân* cho thấy sinh viên có xu hướng chọn 3 mức này cao hơn các mức *đồng ý* và *rất đồng ý* đối với việc “tóm tắt hoặc kể lại nội dung bài học trên lớp” và “tôi thường xuyên làm thêm bài đọc hiểu ngoài giáo trình để rèn luyện kỹ năng đọc hiểu. Thêm vào đó hơn một nửa sinh viên quan niệm học theo hình thức đối phó, chỉ xem lại bài đã học khi đến gần ngày thi, kiểm tra.

3.2.2.2.5. Về thời lượng

Kết quả ở bảng 3.18 cho thấy có 20% sinh viên đồng ý, 38.8% sinh viên còn phân vân và 32.9% sinh viên không đồng ý với ý kiến cho rằng các em có đủ thời gian để hiểu vấn đề ngay tại lớp. Từ kết quả cho thấy có vẻ thời gian để sinh viên hiểu vấn đề tại lớp là chưa đủ. Khi thiếu thời gian thì dường như tất yếu

sinh viên muốn có thêm thời gian cho việc này ở trên lớp. Nghĩa là hoạt động dạy và học trong đó diễn ra sự tương tác của người dạy và người học trên lớp cần có nhiều thời gian hơn nữa mới đáp ứng được nhu cầu, nguyện vọng của hầu hết sinh viên trong cuộc khảo sát. 84.1% sinh viên cho biết rằng các em cần nhiều thời gian hơn cho kỹ năng đọc hiểu trên lớp.

Bảng 3.18 Thời lượng

Thời lượng		Rất không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý	Rất đồng ý	Total
Tôi luôn có đủ thời gian để hiểu vấn đề được học ngay trên lớp	Tần số	7	56	66	34	7	170
	%	4.1	32.9	38.8	20.0	4.1	100
Tôi cần nhiều thời gian hơn cho kỹ năng này trên lớp	Tần số		26	1	116	27	170
	%		15.3	0.6	68.2	15.9	100

3.2.2.2.6 Khối lượng kiến thức, kỹ năng

Điều quan trọng của quá trình dạy và học là sau khi kết thúc việc tương tác giữa giáo viên và sinh viên, khối lượng kiến thức và kỹ năng mà sinh viên tiếp nhận được càng cao chứng tỏ khóa học đó càng thành công.

Bảng 3.19 Khối lượng kiến thức, kỹ năng

Khối lượng kiến thức, kỹ năng		Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý	Rất đồng ý	Total
Tôi tiếp thu nhiều kiến thức về ngữ pháp và từ vựng trong quá trình học đọc hiểu.	Tần số	27	34	75	34	170
	%	15.9	20	44.1	20	100
Tôi được phát triển kỹ năng làm bài đọc hiểu (đọc nhanh, đọc lướt, đoán từ,...).	Tần số	34	68	54	14	170
	%	20	40	31.8	8.2	100

Kết quả từ bảng 3.19 cho thấy sau quá trình học đọc hiểu, 64.1% sinh viên tiếp thu nhiều kiến thức về ngữ pháp và từ vựng; 35.9% sinh viên không đồng ý với điều này, có nghĩa là sinh viên đạt được những kiến thức khác nhiều hơn kiến thức về ngữ pháp và từ vựng. Trong quá trình học đọc hiểu, sinh viên được giới thiệu, hướng dẫn các kỹ năng để làm một bài đọc hiểu. Nhưng kết quả khảo sát cho thấy hiệu quả của hoạt động này chưa cao khi chỉ có 41% sinh viên cho rằng các em được phát triển kỹ năng làm bài đọc hiểu.

3.2.2.2.7. Học liệu

Giáo trình, tài liệu sử dụng cũng là một trong những yếu tố góp phần tạo nên sự hứng thú học tập ở người học, ảnh hưởng đến phương pháp học tập và do đó ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên.

Bảng 3. 20 Học liệu

Học liệu		Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý	Rất đồng ý	Total
Giáo trình đang sử dụng (Lifelines) đủ cho tôi luyện tập kỹ năng đọc hiểu.	Count	100	28	42		170
	%	58.8	16.5	24.7		100
Tôi cần bổ sung thêm tài liệu khác đa dạng các chủ đề cần thiết cho việc rèn các kỹ năng đọc hiểu như đọc nhanh, đọc lướt	Count	1	6	123	40	170
	%	0.6	3.5	72.4	23.5	100

Bảng 3.20 cho kết quả khảo sát về tài liệu, giáo trình. 58.8% sinh viên không đồng ý rằng giáo trình Lifelines đủ để luyện tập kỹ năng đọc hiểu. Trừ 16.5% sinh viên còn phân vân không xác định được đã đủ hay chưa, 72.4% sinh viên cho biết các em cần bổ sung thêm tài liệu khác đa dạng các chủ đề, cần thiết cho việc rèn các kỹ năng của đọc hiểu.

Bảng 3.19 (khối lượng kiến thức kỹ năng) và bảng 3.20 (học liệu) cho thấy mặc dù sinh viên được hướng dẫn các kỹ năng đọc hiểu trên lớp, sinh viên vẫn cần rèn thêm kỹ năng này và tài liệu sử dụng trên lớp là chưa đủ đáp ứng yêu cầu của sinh viên.

3.2.3. Kết quả phỏng vấn sinh viên

- *Nhận xét về giáo trình Lifelines*: Đa số sinh viên được phỏng vấn cho rằng các nội dung về ngữ pháp và từ vựng trong giáo trình phù hợp với khả năng tiếng Anh của các em. Tuy nhiên, một số sinh viên cho rằng nên bổ sung thêm các chủ đề gần gũi với cuộc sống hơn.

- *Nhận xét về hoạt động trên lớp giúp sinh viên tiếp thu kiến thức tốt nhất*: Đa số sinh viên cho rằng hoạt động đối thoại giữa giáo viên và sinh viên là tốt nhất, có thể giúp sinh viên tiếp thu kiến thức dù có thể vốn từ vựng bị hạn chế, đôi khi phải dùng song ngữ.

- *Nhận xét về hoạt động của bản thân sinh viên để cải thiện kết quả học tập*: Tất cả các sinh viên được hỏi đều đồng ý là sinh viên cần tự mở rộng vốn từ vựng.

- *Nhận xét về phương pháp truyền đạt kỹ năng đọc hiểu của giáo viên*: Đa số sinh viên cho là dễ hiểu, dễ tiếp thu.

- *Nhận xét về ảnh hưởng của việc chuẩn bị bài trước ở nhà*: tất cả sinh viên đồng ý là hoạt động này giúp sinh viên có thể dễ dàng tiếp thu bài mới ở lớp, hiểu bài sâu hơn và nhớ lâu hơn.

- *Nói về mong muốn của sinh viên đối với sự hỗ trợ của nhà trường*: tất cả các sinh viên mong muốn nhà trường tổ chức các hoạt động ngoại khóa bằng tiếng Anh, tạo cơ hội cho sinh viên giao tiếp bằng tiếng Anh thông qua việc tổ chức các câu lạc bộ tiếng Anh, trang bị thêm tài liệu tiếng Anh cho thư viện.

- *Nói về mong muốn của sinh viên đối với giáo viên:* Sinh viên mong muốn được hỗ trợ bằng những lời khuyên bổ ích về cách học từ vựng, cung cấp thêm tài liệu ngoài giáo trình đa dạng các chủ đề giúp sinh viên rèn luyện thêm kỹ năng đọc hiểu và tăng cường giảng bài bằng tiếng Anh trong giờ học.

3.3. Kết quả khảo sát đối với giáo viên

3.3.1. Thái độ đối với đọc hiểu

Hai trong số ba giáo viên tham gia trả lời câu hỏi đồng ý là đọc hiểu có vai trò quan trọng hơn những kỹ năng khác và các giáo viên này dành thời gian cho đọc hiểu nhiều hơn các kỹ năng khác. Cả ba giáo viên đều đồng ý là đọc hiểu rất quan trọng và cần thiết cho sinh viên tại Viện Kinh Tế và Công Nghệ Đông Á vì nó giúp cho sinh viên có khả năng đọc và nghiên cứu tài liệu bằng tiếng Anh liên quan đến ngành học của mình.

3.3.2. Phương pháp truyền đạt kỹ năng đọc hiểu

Các giáo viên không yêu cầu sinh viên đọc trước bài và soạn từ mới trước khi đến lớp. Thay vào đó, trước mỗi bài đọc, các cô đưa câu hỏi thảo luận liên quan đến bài đọc để giúp sinh viên có thói quen tích cực hoạt động và động não suy nghĩ về bài đọc.

Có hai giáo viên cung cấp từ mới liên quan đến bài đọc cho sinh viên. Các giáo viên đều có qui định thời gian để sinh viên đọc bài và trả lời câu hỏi. Các giáo viên đặt câu hỏi cho sinh viên trả lời và trả lời các câu hỏi của sinh viên. Các giáo viên chữa bài tập cho sinh viên, tuy nhiên không yêu cầu sinh viên dịch bài sang tiếng Việt. Sau khi hoàn tất bài đọc, các giáo viên yêu cầu sinh viên tóm tắt lại bài đọc và xem lại bài đã học. Khi dạy đọc hiểu các giáo viên tập trung

dạy kỹ năng hiểu từ mới trong ngữ cảnh và kỹ năng đọc hiểu bởi vì mỗi văn bản là khác nhau nên dạy cho sinh viên cách đọc và cách để hiểu là quan trọng. Khi dạy kỹ năng đọc hiểu, các giáo viên không thường xuyên sử dụng giáo cụ trực quan hay dùng công nghệ thông tin.

3.3.3. Hình thức tổ chức hoạt động trên lớp

Các giáo viên yêu cầu sinh viên làm việc theo nhóm hay cặp thay cho làm việc cá nhân vì các cô nhận thấy sinh viên làm việc theo nhóm hay cặp hiệu quả hơn làm việc một mình.

3.3.4. Thời lượng

Về thời lượng dạy đọc hiểu theo phân phối chương trình, hai trong số ba giáo viên không hoàn toàn đồng ý là đủ hay không đủ, tuy nhiên các giáo viên đồng ý là đọc hiểu cần thêm nhiều thời gian hơn so với các kỹ năng khác.

3.3.5. Khối lượng kiến thức, kỹ năng

Một trong số các giáo viên không đồng ý chỉ tập trung truyền đạt kiến thức từ vựng và ngữ pháp. Tuy nhiên, các giáo viên hoàn toàn đồng ý với việc tập trung dạy kỹ năng làm bài đọc hiểu.

3.3.6. Giáo trình, tài liệu

Các giáo viên không cho rằng giáo trình đang sử dụng đủ để sinh viên rèn luyện kỹ năng đọc hiểu. Theo các giáo viên, giáo trình Lifelines cung cấp những bài đọc liên quan đến cuộc sống hàng ngày, ngữ pháp gắn liền với bài đọc và dạy kỹ năng khá tốt, tuy nhiên thông tin trong giáo trình chưa được thú vị lắm cần được cập nhật thêm. Các giáo viên thường bổ sung thêm tài liệu ngoài giáo trình cho sinh viên. Tài liệu bổ sung là những tài liệu tương đương lấy từ sách khác,

tạp chí hoặc báo tiếng Anh hoặc từ những trang web hướng dẫn học tiếng Anh trên mạng.

3.3.7. Thi, kiểm tra

Các giáo viên tập trung đo lường kỹ năng đọc hiểu (đọc tìm ý chính, tìm mục đích của tác giả, nội dung có hoặc không có trong bài), kỹ năng sử dụng ngữ pháp và hiểu nghĩa của từ vựng trong ngữ cảnh. Các giáo viên không đồng ý với việc bỏ qua không kiểm tra kỹ năng nghe và kỹ năng nói.

Ngoài ra, các giáo viên có mong muốn sử dụng công nghệ thông tin bên cạnh đa dạng hơn các hoạt động trong giờ học đọc hiểu để giờ học sinh động hơn.

Tóm lại, từ kết quả khảo sát giáo viên cho thấy các giáo viên xem đọc hiểu có vai trò quan trọng hơn những kỹ năng khác, dành thời gian cho đọc hiểu nhiều hơn và khi kiểm tra cuối kỳ hay giữa kỳ cũng tập trung vào kỹ năng đọc hiểu. Điều này dẫn đến sinh viên cũng xem đọc hiểu là kỹ năng quan trọng và dành thời gian cho đọc hiểu cũng nhiều hơn cũng như mong muốn đạt điểm cao trong kỳ kiểm tra. Giáo viên đã thực hiện các hoạt động trên lớp để truyền đạt kiến thức cũng như các kỹ năng đọc hiểu cho sinh viên, tổ chức cho sinh viên các hoạt động theo cặp/nhóm để sinh viên hoạt động có hiệu quả hơn. Sinh viên đã tích cực tham gia và các hoạt động trên lớp trong giờ học. Giáo viên và sinh viên có sự phối hợp với nhau trong từng giai đoạn của quá trình dạy và học đọc hiểu. Có thể nói phương pháp giảng dạy của giáo viên đã giúp mang lại sự hứng thú cho người học, góp phần ảnh hưởng đến thái độ, động cơ và phương pháp học của sinh viên.

3.4. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Năng lực đọc hiểu của sinh viên thể hiện ở những mức độ đáp ứng khác nhau so với các yêu cầu ở mức B1 của Khung tham chiếu chung châu Âu. Tuy tỉ lệ sinh viên đạt yêu cầu (45.9%) thấp hơn tỉ lệ sinh viên không đạt yêu cầu (54.1%) là 8.2%, nhưng có đến 11.2% sinh viên đạt 4.9 điểm, tiệm cận mức đáp ứng trung bình. Cho nên tỉ lệ đáp ứng của sinh viên đối với yêu cầu của kỹ năng đọc hiểu ở mức B1 còn có khả năng thay đổi. Từ kết quả khảo sát tuy chưa thể kết luận phương pháp giảng dạy của giáo viên có ảnh hưởng đến kết quả khảo sát năng lực đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên hay không, nhưng đã thấy được vấn đề sinh viên có dành thời gian tự học tiếng Anh để rèn luyện thêm kỹ năng đọc hiểu hay không không ảnh hưởng đến kết quả khảo sát. Có thể có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến kết quả khảo sát năng lực như là thời gian khảo sát, thời tiết, sức khỏe sinh viên,..... Mặc khác, có thể nói việc tự học của sinh viên chưa mang lại hiệu quả. Đề thi có những câu hỏi có số lượng câu trả lời sai được chọn nhiều hơn câu trả lời đúng cho thấy đây là những câu khó mà năng lực sinh viên chưa đáp ứng được. Những kỹ năng, chiến lược, chiến thuật làm bài đọc hiểu chưa được áp dụng tốt cũng như sự hạn chế về vốn từ vựng, ngữ pháp và kiến thức nền. Sinh viên có khả năng hiểu được những gì đọc được trong bài nhưng gặp khó khăn khi đoán ý nghĩa trong ngữ cảnh ảnh hưởng đến việc hiểu nội dung văn bản cũng như hiểu ý tác giả. Thời lượng học tiếng Anh để đạt mức B1 theo Khung tham chiếu chung châu Âu tối thiểu là 350 giờ, bình quân kỹ năng đọc hiểu cần 87.5 giờ. Trong khi chương trình Tiếng Anh căn bản chỉ có thời lượng 120 tiết và dành cho cả 4 kỹ năng, bình quân mỗi kỹ năng chiếm 30 tiết. Như vậy để đáp ứng được yêu cầu về năng lực, sinh viên cần thêm thời gian nhiều

hơn. Tuy nhiên sinh viên còn cả năm học thứ ba trước khi tốt nghiệp, nên vẫn còn thời gian cho sinh viên rèn luyện thêm để nâng cao năng lực của mình.

Mặc dù là học kỹ năng đọc hiểu, sinh viên lại cho rằng mình tiếp thu kiến thức tốt nhất khi có sự trao đổi thảo luận với giáo viên bằng tiếng Anh trong giờ học. Có thể nói rằng các kỹ năng của ngôn ngữ nên được truyền đạt trong môi trường tương tác với các kỹ năng khác hơn là chỉ riêng lẻ một kỹ năng. Các hoạt động trong lớp học của giáo viên và sinh viên diễn ra theo trình tự trước, trong và sau khi học với sự phối hợp khá cao của cả hai bên. Điều này có thể góp phần làm cho không khí lớp học thêm hào hứng, sôi nổi tạo thái độ, động cơ, phương pháp học tập tốt.

3.5. Tiểu kết

Đề thi PET dùng trong khảo sát này có tính bảo mật, phù hợp với mô hình Rasch, chất lượng các phương án lựa chọn sai, độ khó, độ tin cậy, độ giá trị đều đạt yêu cầu nên kết quả khảo sát là đáng tin cậy. Tuy đề đòi hỏi mức độ năng lực sinh viên cao nhưng có thể phân biệt năng lực thí sinh rõ ràng. Kết quả khảo sát bằng đề thi PET cho thấy năng lực của sinh viên trong kỹ năng đọc hiểu so với mức B1 có những mức độ khác nhau. Khảo sát bằng thang đo cho kết quả về thái độ của giáo viên và sinh viên đối với đọc hiểu, động cơ học đọc hiểu của sinh viên và phương pháp dạy và học đọc hiểu của giáo viên và sinh viên. Kiểm định các giả thuyết nghiên cứu cho kết quả

Bảng 3.21 Tóm tắt kết quả kiểm định các giả thuyết

Giả thuyết	Phát biểu	Kiểm định
H1	<i>Phương pháp giảng dạy đọc hiểu của giáo viên có ảnh hưởng thái độ, động cơ, phương pháp học đọc hiểu của sinh viên.</i>	<i>Chấp nhận</i>
H2	<i>Có mối tương quan giữa thái độ của sinh viên đối với môn đọc hiểu và kết quả kiểm tra đọc hiểu của sinh viên.</i>	<i>Bác bỏ</i>
H3	<i>Có mối tương quan giữa động cơ học đọc hiểu và kết quả bài kiểm tra đọc hiểu theo mức B1 của Khung tham chiếu chung châu Âu.</i>	<i>Chấp nhận</i>
H4	<i>Có sự tương quan giữa phương pháp học đọc hiểu của sinh viên và kết quả kiểm tra đọc hiểu theo mức B1 của Khung tham chiếu chung châu Âu.</i>	<i>Chấp nhận</i>

KẾT LUẬN

1. Kết luận

Từ kết quả nghiên cứu trên, tôi rút ra kết luận như sau:

- Năng lực đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên thể hiện ở nhiều mức độ đáp ứng khác nhau so với các yêu cầu ở mức B1 của Khung tham chiếu chung châu Âu. Năng lực của sinh viên khảo sát dao động từ -2 đến 2.2 trong khi đề thi đòi hỏi mức năng lực từ -2 đến 4.0. Do vậy năng lực sinh viên tham gia khảo sát này chưa đáp ứng được hết yêu cầu về năng lực của đề thi. Sinh viên thể hiện được hiểu biết của mình về từ vựng, ngữ pháp, kiến thức về thế giới, khả năng vận dụng các kỹ năng làm bài đọc hiểu, khả năng hiểu văn bản và hiểu ngụ ý của tác giả. Tuy nhiên sinh viên vận dụng chưa tốt các kiến thức và kỹ năng, chiến lược làm bài đặc biệt là kỹ năng đọc lướt và khả năng hiểu ngụ ý của tác giả.
- Đối với giáo viên và sinh viên, kỹ năng đọc hiểu có vai trò quan trọng. Giáo viên ưu tiên cho đọc hiểu trong quá trình giảng dạy cũng như khi kiểm tra. Sinh viên dành phần lớn thời gian tự học để rèn luyện đọc hiểu. Tuy nhiên, không có mối quan hệ về thời lượng tự học đọc hiểu của sinh viên và kết quả khảo sát. Điều này cho thấy việc tự học đọc hiểu của sinh viên chưa được hiệu quả. Cả giáo viên và sinh viên có thái độ tích cực đối với kỹ năng đọc hiểu.
- Sinh viên còn học đối phó. Những sinh viên học đối phó đạt kết quả chưa tốt. Những sinh viên có động cơ học tập tốt đạt kết quả tốt hơn.
- Phương pháp dạy đọc hiểu của giáo viên và phương pháp học đọc hiểu của sinh viên được phối hợp với nhau qua 3 giai đoạn trước, trong và sau khi

đọc. Phương pháp dạy của giáo viên ít nhiều có ảnh hưởng đến phương pháp học của sinh viên.

2. Hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo

Đề tài chỉ khảo sát năng lực đọc hiểu của sinh viên qua một đề kiểm tra nên độ tin cậy còn bị hạn chế. Nếu có thể thực hiện được khoảng 3 đề kiểm tra trong thời gian gần nhau thì độ tin cậy của khảo sát sẽ cao hơn.

Đề tài chỉ ra được những hạn chế về kiến thức, kỹ năng, khả năng hiểu biết của sinh viên nhưng chưa tìm ra được nguyên nhân thực sự của việc năng lực đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên chỉ đáp ứng được ở mức hạn chế đề thi thiết kế theo mức B1 của Khung tham chiếu chung châu Âu.

Thời gian thực hiện khảo sát được tiến hành khi sinh viên đã bước qua năm thứ ba, sau giai đoạn nghỉ hè. Sự gián đoạn về thời gian học có thể đưa đến sự hạn chế của trí nhớ (đặc biệt gây khó khăn cho việc học ngoại ngữ) và do đó có thể gây tác động không mong muốn đến kết quả khảo sát.

Năng lực ngôn ngữ của người học nên được đánh giá một cách đầy đủ hơn qua 4 kỹ năng của ngôn ngữ là nghe, nói, đọc, viết. Tiếp tục khảo sát các kỹ năng khác để có thể đánh giá chính xác hơn về năng lực ngôn ngữ của người học cũng là hướng nghiên cứu tiếp theo.

Tác giả luận văn mong nhận được những đóng góp quý báu của các thầy cô, các anh chị em đồng nghiệp cho những thiếu sót không thể tránh khỏi trong luận văn để người viết có điều kiện rút kinh nghiệm, cải thiện hiệu quả nghiên cứu trong tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

A. Tiếng Việt

1. Trần Lan Anh (2005), *Những yếu tố ảnh hưởng tới tính tích cực học tập của sinh viên đại học*. Luận văn thạc sỹ, Đại Học Quốc Gia Hà Nội.
2. Vũ Thị Phương Anh (2006), Khung Trình Độ Chung Châu Âu(Common European Framework) và việc nâng cao hiệu quả đào tạo tiếng Anh tại ĐHQG-HCM, *Tạp chí phát triển Khoa Học & Công Nghệ* , tập 9, số 10-2006, tr. 31.
<http://www.itest.org.vn/Upload/document/CEF%20%20TS.%20Vu%20Thi%20Phuong%20Anh.pdf>
3. Vũ Thị Phương Anh (2007), *Học tiếng Anh 10 năm trong trường không sử dụng được: đâu là nguyên nhân, và có chăng một giải pháp?*
4. Trần Thị Tú Anh (2005), *Nghiên cứu đánh giá chất lượng giảng dạy đại học tại Học viện báo chí và tuyên truyền*. Luận văn thạc sỹ, Đại Học Quốc Gia Hà Nội.
5. Bộ Giáo Dục và Đào Tạo (2008), Quyết định của thủ tướng chính phủ về việc phê duyệt Đề án“*Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020*”
<http://vanban.moet.gov.vn/?page=1.15&script=viewdoc&view=708&optpage>
6. Phạm Thị Hòa, Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Anh- Mỹ, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc Gia Hà Nội(2009), “Ngữ dụng học với việc dạy đọc hiểu một văn bản bằng tiếng nước ngoài”, *Tạp chí Khoa học Đại Học*

Quốc Gia Hà Nội, Ngoại ngữ 25 (2009) 107-111, nhà xuất bản ULIS.

<http://tainguyenso.vnu.edu.vn/jspui/handle/123456789/540>

7. Ngô Thị Thu Hương (2005), *Tác động của việc đổi mới chương trình giảng dạy môn tiếng Anh đến hoạt động giảng dạy và học tập ở trường cao đẳng sư phạm qua nghiên cứu trường hợp tại trường cao đẳng sư phạm Bắc Giang*. Luận văn thạc sỹ, Đại Học Quốc Gia Hà Nội.
8. Nguyễn Thị Kiệp, trường đại học Nha Trang, *Cải tiến phương pháp dạy đọc hiểu*
9. Lê Phương Mai (2009), “Giới thiệu thang chuẩn đánh giá và các bài test của Cambridge”, Trung tâm NCGD&KĐCL.<http://hdl.handle.net/123456789/712>
10. Dương Thị Nụ (2005), “Phân tích kết quả điều tra nhu cầu sử dụng bài tập hỗ trợ tiếng Anh chuyên ngành” *Kỷ yếu Hội nghị khoa học Khoa Ngoại ngữ chuyên ngành Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học quốc gia Hà Nội lần thứ 25 (tháng 4/ 2004)*.<http://hdl.handle.net/123456789/1084>
11. Ngô Việt Hà Phương và cộng sự (2009), “Nghiên cứu và biên tập bộ tài liệu dạy và học cho sinh viên năm thứ II Khoa NN & VH Anh – Mỹ sử dụng nguồn tài liệu từ các trang web dành cho giáo viên dạy tiếng Anh như là một ngoại ngữ”, kỷ yếu khoa học năm 2009, Nhà xuất bản ULIS <http://hdl.handle.net/123456789/744>
12. Phan Xuân Thảo, *Tìm hiểu khung CEFR và tăng tính chủ động trong việc giảng dạy, học tập và đánh giá ngoại ngữ tại Đại học Kinh tế TP HCM*.
13. Hoàng Trọng, Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2005), *Phân tích dữ liệu với SPSS*. Nhà xuất bản Thống Kê.

14. Nguyễn Văn Tụ, trường Đại học Sư Phạm, Đại học Huế (2009), “Bàn thêm về cái đích của dạy-học ngoại ngữ theo quan điểm giao tiếp-cá thể hóa” *Tạp chí Khoa học và Công nghệ*, Đại Học Đà Nẵng- số 2(31), 2009.
<http://ud.udn.vn/bankhcnmt/zipfiles/So31/23.6.nng.tu-nguyenvan.06tr.pdf>
15. Hoàng Văn Vân (2008), “Những yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo tiếng Anh không chuyên ở ĐHQG Hà Nội”, *Tạp chí khoa học Đại Học Quốc Gia Hà Nội*, Ngoại Ngữ 24, tr. 22-37.
http://tapchi.vnu.edu.vn/1_NN_08/3.pdf

B. Tiếng Anh

16. Alderson, J Charles, Lancaster University, *Language testing and the use of the Common European Framework of Reference for languages (CEFR)*.
17. Allington, Richard L. (1977),” If They Don’t Read Much, How They Ever Gonna Get Good?” *Journal of Reading*, Vol.21, No.1, October.
18. Alyousefs, Hesham Suleiman (2005), “Teaching reading comprehension to ESL/ELL Learners”, *The Reading Matrix*, vol.5, No.2, September.
19. Anderson, Neil (1999), *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*.
20. Bagaric, Vesna, University of Osijek and Jelena Mihaljevic Djigunovic university of Zagreb (2007), “Defining communicative competence”, *Review Paper*, Vol.8, br.1, 2007, pages 94-103.
21. Davidson, F & Fulcher, G (2007) “The Common European Framework of Reference and the design of language tests: A matter of effect”, *Language Teaching* 40, p.231-241.
22. Duke, Nell K. and Pearson, P. David (2002), “Effective Practices for Developing Reading Comprehension”, From *What Research Has to Say*

About Reading, Third Edition. Copyright © 2002 by the International Reading Association, Inc.© Scholastic Red 2002.

<http://ngexplorer.cengage.com/explorer/pdf/effectivepractices.pdf>

23. ECML's 2nd medium-term programme (2004-2007), *The Common European Framework: Activities, competences, levels*, Training teachers to use the European Language Portfolio.
http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/03/03%20CEF%20text%20E.pdf
24. Erton, Ismail (2007), “Applied Pragmatics and Competence Relations in Language Learning and Teaching”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.3,No.1, April 2007.
<http://www.jlls.org/Issues/Volume%203/No.1/ierton.pdf>
25. ETS, *A Teacher’s Guide to the Common European Framework*, NXB Pearson Longman.
26. ETS, *Guidelines for the assessment of English language learners*.
27. Fry, Colin, *Communicative competence revisited. Yet again!*
http://faculty.kfupm.edu.sa/PYP/cfry/Communicative%20competence%20revisited_files/Communicative%20competence%20revisited.htm
28. Hakuta, Kenji, Ph.D. & Jacks, Lee L., Professor of Education, Stanford University, *Guidelines for the Assessment of English Language Learners*-ETS.
29. Hawes, Kathryn S,Dr., (2002),”What is Reading Comprehension?Three Points of View” *Nade selected conference paper*, vol.8, 2002.
30. Hulstijn, Jan H. (2011), “Language Proficiency in Native and Nonnative Speakers”, *An Agenda for Research and Suggestions for Second-Language*

- Assessment*, Language Assessment Quarterly, 8:3, 229-249
<http://dx.doi.org/10.1080/15434303.2011.565844>
31. Leon by Leon's Planet, *Language Competence*.
<http://leonsplanet.com/langcomp.htm>
 32. Liao, Posen, *Foreign Language Assessment*, Department of Foreign Languages and Applied Linguistics, National Taipei University, Taiwan.
 33. Manitoba Education Citizenship and Youth, Manitoba (2009), *American Sign Language and Deaf Culture, Manitoba Curriculum Framework of Outcomes*. http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/languages/asl/framework/language_competence.pdf
 34. Marin, Jorge Hugo Muxnoz (2009), *Exploring Teachers' Practices for Assessing Reading Comprehension Abilities in English as a Foreign Language*, Universidad de Antioquia, Colombia.
 35. Pitoniak, Mary J., John W. Young, Maria Martiniello, Teresa C. King, Alyssa Buteux, và Mitchell Ginsburgh (2009), *Guidelines for the assessment of English language learners*, ETS.
 36. Milanovic, M (2009) "Cambridge ESOL and the CEFR", *Research Notes* 37, 2-5.
 37. Ngô Thị Hằng Nga (2009), *A Study on English Reading Strategies Used By Third Year - English Majors of Thai And Muong Ethnic Minorities At Tay Bac University*, Master thesis, ULIS.
<http://hdl.handle.net/123456789/1948>
 38. Niaidroose (2010), *Strategies For Developing Reading Skills* .

39. Rennert-Ariev ,Peter (2005), “A theoretical model for the authentic assessment of Teaching”, Volume 10 Number 2, April 2005 ISSN 1531-7714, Loyola College.
40. Rasinski, T. & Padak, N. (1996) “Holistic Reading Strategies: Teaching children who find reading difficult”, Englewood Cliffs, J:Merrill/Prentice Hall. <http://www.paec.org/david/reading/general.pdf>.
41. Saville, N (2005) “An interview with John Trim at 80”, *Language Assessment Quarterly* 2 (4), 263–288.
42. Steensel , Roel van et al (2012), “Assessing Reading Comprehension in Adolescent low achievers: subskills identification and task specificity”, *Language Testing*, originally published online 21 May, 2012.<http://ltj.sagepub.com/content/30/1/3>.
43. The National Capital Language Resource Center, Washington, DC (1998), *Reading Strategies What Do Good Readers Do? What Can You Do to Become a Better Reader?*
<http://www.nclrc.org/essentials/reading/stratread.htm>
44. The Rose Report (2006), “The new conceptual framework for teaching reading: the “simple view of reading”- overview for literacy leaders and managers in schools and Early Years settings”, *Recommendations of the Independence review of the teaching of early reading*.
45. Taylor, L (2004a) “Issues of test comparability”, *Research Notes* 15, 2-5.
46. Taylor, L (2004b) “IELTS, Cambridge ESOL examinations and the Common European Framework”, *Research Notes* 18, 2-3.
47. University of Languages & International Studies, *Foreign Languages Standards (B1 – B2 – C1)*

48. Taha, Wia'am Abdul-Wahab and Kufa, Abdul-Hussein Kadhim Reishaan, "The Relationship between Competence and Performance: Towards a Comprehensive TG Grammar.2", *Kufa journal*-the second times, university- college of Arts.
49. Yano, Yasukata (2003), "Communicative Competence and English as an International language", *Intercultural Communication Studies XII* , Waseda University.
50. Weir, C J (2005)" Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests", *Language Testing* 22, 281-300.
51. <http://www.kynang.edu.vn/ky-nang-tu-hoc-hieu-qua/47-phuong-phap-powercho-sinh-vien-nam-1.html> : Phương pháp POWER.
52. <http://tuhoctienganh.edu.vn/chi-tiet/102-348--bi-quyet-doc-hieu-va-doc-luot-tieng-anh.html>

me Uđ Uđ

Phụ lục 1 ~~=====~~ ĐỀ thi e f h e ÁI p q k Äk d ð Uđ ĐQđ e f Êr

Name :

READING TEST

Class :

Time allotted: 60 minutes

m^ o q ðN

Questions 1-5:

- Look at the text in each question.
- What does it say?
- Mark the letter next to the correct explanation – A, B or C – on your answer sheet.

Example:

0.

<p>NO BICYCLES AGAINST GLASS PLEASE</p>	<p>A. Do not leave your bicycle touching the Window. B. Do not ride your bicycle in this area. C. Broken glass may damage your bicycle tyres.</p>
---	---

Example answer

Part 1			
	A	B	C
0	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.

<p><i>Francesco! Problem- Maria's borrowed my history textbook and she's away. Could you lend me yours? Leave it with Ken when you see him. Thanks . Natalie.</i></p>	<p>Whose textbook does Natalie want to borrow? A. Ken's B. Maria's C. Francesco's</p>
---	---

2.

THIS CAR PARK IS LOCKED AFTER BUSINESS HOUR EACH DAY	A. Users must lock the car park after leaving. B. People can park here while they are at work. C. This car park is for employees only.
--	--

3.

PLAYERS WANTED For Friday's basketball match against Barton College- can YOU help the team ? Come to the gym at 3 p.m. today, whatever your level.	A. The basketball team only wants to see experienced players. B. There aren't enough team members available on Friday. C. The Barton College team will visit the gym later today.
--	--

4.

<u>To:Charlotte From:Giacomo</u> What time does your flight arrive tomorrow? Can't pick you up if it's earlier than midday as I'm holding a meeting at our office – sorry.	A. Giacomo will be able to see Charlotte early tomorrow morning. B. Charlotte needs to arrive in time for Giacomo's meeting tomorrow. C. Giacomo can collect Charlotte from the airport tomorrow afternoon.
--	--

m^o q=O

Questions 6-10:

- The people below all want to go to the cinema.
- On the opposite page there are descriptions of eight films.

- Decide which film (letters A-H) would be the most suitable for each person or people (numbers 6-10)
 - For each of these numbers mark the correct letter on your answer sheet.
6. Jo is studying art at university. She usually goes to the cinema on Friday evenings. She enjoyed films that are based on real life and from which she can learn something.
 7. Sheila has decided to take her mother to the cinema for her birthday. They both like love stories that have happy endings.
 8. Brian is a hard –working medical student. He doesn't have very much free time, but he likes going to the cinema to relax, and enjoy a good laugh.
 9. Adam wants to take his 8-year-old son Mark to the cinema at the weekend. They want to see a film with plenty of excitement.
 10. Harry and Joyce go to the cinema about twice a month. They particularly like detective stories and do not pay much attention to which actors are in the film.

^ Kq ÜÉa Éää Ééó

Jim Treace stars in this well-known comedy about two workmen who have to deliver a long piece of wood to a house. But unfortunately the performances are poor, and the film is too long for such a simple joke.

_ K^ aÇq çã çêçï ≠ Éε áâÇv çì

A fast- moving adult story about a San Francisco policeman in danger. Based on a real-life happening, it keeps you guessing right until the last minutes. Although there are no big stars, there are some fine performances.

ᵛ Kq ÜÉᵇ á Cēç Ñ ÜÉᵇ ~êiÜ

A story based on a real-life journey to the South Pole. This film contains some quite wonderful wildlife photography- make sure you see it while you have the chance, or you'll be sorry.

a Kää-á Cēç Ñe áÉ

You get spectacular scenery and lots of thrills in this action-packed story, in which a young sea-captain rescues terrified villagers from a volcanic island in the South Seas.

b K ì í ç Ñ p Ä ç ç ä

Here we live through a day in the life of an American teenager who has problems not only with his parents and their boring friends but also with his first girlfriend who just doesn't seem to understand him.

c K ç ä ä É ç Ñ p ä ä Ä É

Don't forget your handkerchief for this story of a young college boy and girl who manage to survive all the pressures of modern life. And what an unforgettable wedding scene!

d K ^ ñ é â ~ í É m ~ é í ó =

A wonderful funny comedy, which takes place in the 1940s. A reporter and his very worried wife try to save a sheep from a local butcher. The actors really make the most of this clever script.

e K Ü ç ~ ä Ü ç í ç ~ ä ç á É

It's a surprise to see so many famous names waiting their time in this dull detective story. In the end you find yourself asking, "Who cares?"

m^ o q =P

Questions 11-20

- Look at the sentences below about a tour of Australia.
- Read the text on the opposite page to decide if each sentence is correct or incorrect.
- If it is correct, mark A on your answer sheet.
- If it is not correct, mark B on your answer sheet.

11. If you start your holiday on April 1st, you will return on April 19th.

12. Return flights are from Melbourne.

13. All travel between cities in Australia is by plane.

14. The cost covers accommodation and some meals.

15. You can make a reservation now for one of next year's tours.

16. You have to pay the full price on the day you book.

17. You can only take this holiday in the spring or autumn.

18. If you want to go on a city sightseeing tour, you will have to pay extra.

19. The trip to Ayers Rock ends with a flight.

20. Booking is possible seven days a week.

GLOBEWISE
WE'LL SHOW YOU THE VERY BEST OF

AUSTRALIA

ON A FULLY GUIDED 22-DAY TOUR

For only £1985

OUR PRICE INCLUDES

*Scheduled flights by Australia's national airline, Qantas, from London or Manchester to Perth, returning from Melbourne.

*After arriving in Perth, Air Australia flights between Perth/ Alice Springs/Cairns/ Sydney.

*Coach from Sydney to Melbourne via Canberra and Albury.

*All airport transfers in Australia.

*Nineteen nights' accommodation in good grade hotels with full continental

SOLD OUT FOR THIS YEAR
BOOKING NOW
FOR NEXT YEAR

You can pay just £90 now to be sure of your place on this successful and popular touring holiday next year.

There are departures right through the year. We make sure you see the very best of everything which Australia has to offer.

PERTH

Wonderful long, golden beaches, superb restaurant serving fabulous food in delightful surroundings, lush green parks and the beautiful Swan River. City sightseeing Tour included.

ALICE SPRINGS

Fly over the outback to famous Alice Springs in the heart of Aboriginal country. Full sightseeing tour. See Flying Doctor base and "School of the Air".

AYERS ROCKS

Drive to Yulara National Park. Visit the mysterious Olgas and Ayers Rocks with its caves and Aboriginal rock paintings. Fly onto the lively seaside town of Cairns and relax in the sun.

GREAT BARRIER REEF

We included a full day's boat trip on the famous reef with the chance to see amazing, brightly coloured fish and other sea creatures.

SYDNEY

You'll love the excitement and beauty of Australia's biggest city—we've included a sightseeing tour and a visit to the famous Opera House. You can also book a trip to the Blue Mountains.

MELBOURNE

We've included a city sightseeing tour—or you can visit the Penguin Parade.

We promise that by the end of the trip you'll be wanting to return!

PHONE US ON 01303
692154

QUOTING REFERENCE
GW/398 FOR OUR NEW
FULL COLOR
BROCHURE.

OUR OFFICES ARE
OPEN: Monday to
Friday

9 a.m. - 8 p.m.

Saturday

9 a.m. - 4 p.m.

BROCHURE REQUESTS
ONLY: Sunday

m^ o q=Q

Questions 21-25:

- Read the text and questions below.
- For each question, mark the letter next to the correct answer – A, B , C or D- on your answer sheet.

A month ago I had no idea that on a Saturday afternoon in November I'd be hanging 30 meters above the ground and enjoying it. Now I looked down at the river far below me, and realized why people love rock-climbing.

My friend Matt and I had arrived at the Activity Centre on Friday evening. The accommodation wasn't wonderful, but we had everything we need (beds, blankets , food) , and we were pleased to be out of the city and in the fresh air.

On Saturday morning we met the other ten members of the group. Cameron had come along with two friends, Kevin and Simon, while sister Carole and Lynn had come with Amanda. We had come from various places and none of us knew the area.

We knew we were going to spend the weekend outdoors, but none of us was sure exactly how. Half of us spent the morning caving while the other went rock-climbing and then we changed at lunchtime. Matt and I went to the caves first. Climbing out was harder than going in, but after a good deal of pushing, we were out at last- covered in mud but pleased and excited by what we'd done.

21. What is the writer trying to do in the text?

A. advertise the Activity Centre.

B. describe some people she met.

C. explain how to do certain outdoor sports.

D. say how she spent some free time.

22. What can the readers learn from the text?

A. when to depend on other people at the Centre.

B. how to apply for a place at the Centre.

C. what sort of activities you can experience at the Centre.

D. which time of year is best to attend the Centre.

23. How do you think the writer might describe the weekend?

A. interesting

B. relaxing

C. frightening

D. unpleasant

24. What do we learn about the group?

A. Some of them had been there before.

B. They had already chosen their preferred activities.

C. Some of them already knew each other.

D. They came from the same city.

25. Which of the following advertisements describes the Activity Centre?

A.	<p>ACTIVITY CENTRE</p> <p>Set in beautiful countryside.</p> <p>Accommodation and meals provided.</p> <p>Make up your own timetable-choose from a variety of activities (horse-riding , fishing , hill-walking , sailing, mountain-biking).</p>	B.	<p>ACTIVITY CENTRE</p> <p>Set in beautiful countryside.</p> <p>Accommodation and meals provided.</p> <p>Work with a group- we show you a range of outdoor activities that you didn't realize you could do!</p>
	<p>ACTIVITY CENTRE</p> <p>Set in beautiful countryside. Enjoy the luxury of our accommodation- each room has its own bathroom. Work with a group , or have individual teaching.</p>		<p>ACTIVITY CENTRE</p> <p>Set in beautiful countryside. You can spend the day doing outdoor activities and we will your accommodation with a local family.</p>

m o q R

Questions 26-35:

- Read the text below and choose the correct word for each space.
- For each question, mark the letter next to the correct word- A, B, C or D on your answer sheet.

Example answer:	Part 5			
	A	B	C	D
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

THE FIRST WOMAN SCIENTIST

Hypatia was (0) in Alexandria, in Egypt , in 370 A.D. For many centuries she was (26) only woman scientist to have a place in the history book.

Hypatia's father was director of Alexandria University, and he (27) Sure his daughter had the best education available. This was unusual. As most women then had few (28) to study.

After studying in Athens and Rome, Hypatia returned to Alexandria (29) She began teaching mathematics.. She soon became famous (30) Her knowledge of new ideas.

We have no copies of her books, (31) We know that she wrote several important mathematics works. Hypatia was also interested in technology and (32) several scientific tools to help with her work.

At the (33) many rulers were afraid of science, and (34)..... connected with it was in danger. One day in March 415, Hypatia (35) attacked in the street and killed.

- | | | | |
|----------------|------------|------------------|-------------|
| 0. A. born | B. begun | C. develop | D. grown |
| 26. A. one | B. the | C. a | D. an |
| 27. A. could | B. made | C. said | D. put |
| 28. A. classes | B. customs | C. opportunities | D. teachers |
| 29. A. where | B. how | C. there | D. which |
| 30. A. from | B. by | C. for | D. in |
| 31. A. because | B. but | C. or | D. as |

32. A. did B. experimented C. invented D. learnt
33. A. day B. period C. year D. time
34. A. anyone B. nobody C. all D. something
35. A. was B. had C. has D. is

The end

mŭu=äüÄÖ—————**me fÉr h e Äl p□q**
(Dành cho sinh viên)

Chào các bạn sinh viên!

Chúng tôi đang thực hiện nghiên cứu tìm hiểu về việc dạy và học kỹ năng đọc hiểu Tiếng Anh của sinh viên Viện Kinh Tế Công Nghệ Đông Á trong chương trình Anh văn căn bản. Chúng tôi rất mong bạn dành chút ít thời gian trả lời một số câu hỏi dưới đây theo quan điểm cá nhân của bạn.

mŭa=FKk Öf=a r k d

Vui lòng cho biết mức độ đồng ý của bạn cho các phát biểu dưới đây theo thang điểm từ 1 đến 5(Xin chỉ khoanh tròn một số thích hợp cho từng phát biểu)

1	2	3	4	5
Rất không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý	Rất đồng ý

pqq	k ôá€l äÖ=	q eä ärä
fKŭ äđộ đốáí óáây äääÖđộÄŭđi =iääÖ^ äŭ		
1	Đọc hiểu là kỹ năng quan trọng nhất trong 4 kỹ năng học ngoại ngữ (nghe, nói, đọc, viết).	1 2 3 4 5
2	Tôi dành phần lớn thời gian tự học tiếng Anh để rèn luyện kỹ năng đọc hiểu.	1 2 3 4 5

ffĐộảỒẢ=ÜẢẢệ: Tôi học đọc hiểu tiếng Anh vì						
3	Nó cần thiết cho việc nghiên cứu tài liệu bằng tiếng Anh liên quan đến chuyên môn của tôi sau này.	1	2	3	4	5
4	Tôi cho rằng kỹ năng này dễ thực hiện hơn những kỹ năng khác.	1	2	3	4	5
5	Nó giúp mở rộng vốn từ vựng Tiếng Anh.	1	2	3	4	5
6	Tôi muốn hiểu biết về nền văn hóa khác.	1	2	3	4	5
7	Tôi muốn đạt điểm cao trong bài thi, kiểm tra.	1	2	3	4	5
fffKĩÜroảỒé Üé=ÜẢẢệ						
* Để chuẩn bị cho bài mới						
8	Tôi tập đoán ý nghĩa của bài đọc qua tựa đề, tiêu đề, hình ảnh, chữ in đậm trong bài.	1	2	3	4	5
9	Tôi tập đoán ý nghĩa của từ mới trong ngữ cảnh trước khi tra từ điển.	1	2	3	4	5
10	Tôi làm trước bài tập, trả lời câu hỏi về bài đọc.	1	2	3	4	5
11	Tôi đánh dấu những chỗ không hiểu để hỏi	1	2	3	4	5

	giáo viên.	
* Trong giờ học đọc hiểu		
12	Tôi tích cực tham gia trả lời câu hỏi, làm bài tập.	1 2 3 4 5
13	Tôi đưa ra câu hỏi về vấn đề tôi chưa hiểu.	1 2 3 4 5
14	Tôi thường xuyên tham gia các hoạt động trên lớp.	1 2 3 4 5
* Ôn tập và rèn kỹ năng đọc hiểu		
15	Tôi viết tóm tắt hoặc kể lại nội dung bài đã học trên lớp.	1 2 3 4 5
16	Tôi thường xuyên học từ mới từ giáo trình.	1 2 3 4 5
17	Tôi chỉ xem lại bài đã học khi gần đến ngày thi, kiểm tra.	1 2 3 4 5
18	Tôi thường xuyên làm thêm bài đọc hiểu ngoài giáo trình để rèn kỹ năng làm bài đọc hiểu.	1 2 3 4 5
19	Tôi thường xuyên đọc thêm các nguồn tài liệu Tiếng Anh khác vì các mục đích khác nhau (giải trí, lấy thông tin, mở rộng vốn từ,...)	1 2 3 4 5

fs Kq ÜöäüöäÖ=					
20	Tôi luôn có đủ thời gian để hiểu vấn đề được học ngay trên lớp.	1	2	3	4 5
21	Tôi cần nhiều thời gian hơn cho kỹ năng này trên lớp.	1	2	3	4 5
s Kk ÜöäüöäÖäüäüÜrÄây äääÖ=					
22	Tôi tiếp thu nhiều kiến thức về ngữ pháp và từ vựng trong quá trình học đọc hiểu.	1	2	3	4 5
23	Tôi được phát triển kỹ năng làm bài đọc hiểu (đọc nhanh, đọc lướt, đoán từ,...).	1	2	3	4 5
s fKc ọÄäü =					
24	Giáo trình đang sử dụng (Lifelines) đủ cho tôi luyện tập kỹ năng đọc hiểu.	1	2	3	4 5
25	Tôi cần bổ sung thêm tài liệu khác đa dạng các chủ đề cần thiết cho việc rèn các kỹ năng đọc hiểu như đọc nhanh , đọc lướt.	1	2	3	4 5

müääffKqe Ük d =fk ÷ □=k e · k=

1. Lớp:

2. Đã học Tiếng Anh trước khi vào Viện: Có Không

Nếu có, số năm học Tiếng Anh: A. 3 năm B. 7 năm C. 10 năm

Cám ơn các bạn đã cho biết ý kiến. Chúc các bạn học tập tốt!

ĐƠN MẪU ÔNG VÀ MẪU ĐÁP

- Họ và tên người thực hiện phỏng vấn: - Thời gian phỏng vấn:

- Địa điểm phỏng vấn:

- Nội dung phỏng vấn:

1. Bạn có nhận xét gì về giáo trình Tiếng Anh bạn đang sử dụng trên lớp?
2. Hoạt động nào trong giờ học Đọc hiểu giúp nâng cao khả năng tiếp thu kiến thức của bạn?
3. Theo bạn, để cải thiện khả năng đọc hiểu tiếng Anh, các bạn sinh viên nên làm gì?
4. Bạn có nhận xét gì về cách giáo viên hướng dẫn kỹ năng đọc hiểu trên lớp?
5. Theo bạn việc chuẩn bị bài trước ở nhà có ảnh hưởng gì đến giờ học đọc hiểu trên lớp?
6. Bạn mong muốn nhà trường hỗ trợ gì để bạn học tốt hơn kỹ năng này?
7. Bạn mong muốn giáo viên hỗ trợ gì để bạn học tốt hơn kỹ năng này?

ĐỀ THI VÀO LỚP 10

(Dành cho giáo viên)

Chào quý thầy cô!

Chúng tôi đang thực hiện nghiên cứu tìm hiểu về khả năng đọc hiểu Tiếng Anh của sinh viên Viện Kinh Tế Công Nghệ Đông Á trong chương trình Anh văn căn bản. Chúng tôi rất mong quý thầy cô dành chút ít thời gian trả lời một số câu hỏi dưới đây theo quan điểm cá nhân của quý thầy cô.

ĐỀ THI VÀO LỚP 10

Vui lòng cho biết mức độ đồng ý của quý thầy cô cho các phát biểu dưới đây theo thang điểm từ 1 đến 5 (Xin quý thầy cô chỉ khoanh tròn một số thích hợp cho từng phát biểu)

1	2	3	4	5
Rất không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý	Rất đồng ý

pq q	k ô a 0	q e a a
ĐỀ THI VÀO LỚP 10		
1	Tôi dành nhiều thời gian dạy kỹ năng đọc hiểu .	1 2 3 4 5
2	Tôi xem đọc hiểu có vai trò quan trọng hơn	1 2 3 4 5

	những kỹ năng khác.	
ffKnÜroảÖé Üé=fêi óeả=đại=ây ảảảÖđộẢừ		
3	Tôi luôn yêu cầu sinh viên chuẩn bị bài (đọc trước bài, soạn từ mới) trước khi đến lớp	1 2 3 4 5
4	Trước khi đọc bài , tôi đưa ra các câu hỏi thảo luận liên quan đến bài đọc giúp sinh viên có thói quen tích cực hoạt động và động não suy nghĩ về bài đọc.	1 2 3 4 5
5	Tôi cung cấp từ mới liên quan đến bài học cho sinh viên.	1 2 3 4 5
6	Tôi qui định thời gian cho sinh viên để đọc nhanh và trả lời câu hỏi.	1 2 3 4 5
7	Tôi giảng giải nội dung bài đọc, cấu trúc ngữ pháp nổi bật trong bài đọc.	1 2 3 4 5
8	Tôi đặt câu hỏi cho sinh viên trả lời.	1 2 3 4 5
9	Tôi chữa bài tập cho sinh viên.	1 2 3 4 5
10	Tôi trả lời câu hỏi mà sinh viên nêu ra.	1 2 3 4 5
11	Tôi yêu cầu sinh viên dịch bài đọc sang tiếng Việt	1 2 3 4 5

12	Sau khi hoàn tất bài đọc, tôi yêu cầu sinh viên tóm tắt lại bài đọc.	1	2	3	4	5
13	Tôi yêu cầu sinh viên xem lại bài đã học.	1	2	3	4	5
14	Tôi thường xuyên giao thêm bài tập về nhà để sinh viên rèn kỹ năng đọc hiểu.	1	2	3	4	5
15	Khi giảng dạy trên lớp, tôi thường sử dụng giáo cụ trực quan.	1	2	3	4	5
16	Tôi thường sử dụng công nghệ thông tin trong quá trình dạy kỹ năng đọc hiểu.	1	2	3	4	5
Phần 2: Các câu hỏi và bài tập						
17	Tôi yêu cầu sinh viên làm việc cá nhân.	1	2	3	4	5
18	Tôi yêu cầu sinh viên làm việc theo đôi.	1	2	3	4	5
19	Tôi yêu cầu sinh viên làm việc theo nhóm.	1	2	3	4	5
Phần 3: Các câu hỏi và bài tập						
20	Thời lượng dạy kỹ năng đọc hiểu trong phân phối chương trình theo tôi là vừa đủ.	1	2	3	4	5
21	Tôi cần thêm nhiều thời gian dạy kỹ năng đọc hiểu hơn những kỹ năng khác.	1	2	3	4	5
Phần 4: Các câu hỏi và bài tập						

22	Tôi tập trung truyền đạt kiến thức từ vựng và ngữ pháp.	1	2	3	4	5
23	Tôi tập trung dạy kỹ năng làm bài đọc hiểu.	1	2	3	4	5
s fkl á c fclp Û H l a a i						
24	Tôi cho rằng giáo trình đang sử dụng đủ để sinh viên rèn luyện kỹ năng đọc hiểu.	1	2	3	4	5
25	Tôi thường bổ sung thêm tài liệu ngoài giáo trình cho sinh viên.	1	2	3	4	5
s fkl Û a a a a fcl =						
26	Tôi tập trung đo lường kiến thức ngữ pháp và từ vựng.	1	2	3	4	5
27	Tôi tập trung đo lường kỹ năng đọc hiểu.	1	2	3	4	5
28	Tôi bỏ qua kỹ năng nghe/nói.	1	2	3	4	5

m Û a fkl e Û k d fkl ð ñ k e · k

1. Học vị (cử nhân / thạc sỹ / tiến sỹ)

2. Số năm công tác của quý thầy cô:

A. dưới 5 năm B. Từ 5-10 năm C. Trên 10 năm

Cám ơn quý thầy cô đã cho biết ý kiến. Chúc quý thầy cô luôn công tác tốt!

ĐƠN MẪU PHỎNG VẤN

(Dành cho Giáo viên)

- Họ và tên người thực hiện phỏng vấn:

- Thời gian phỏng vấn:

- Địa điểm phỏng vấn:

- Nội dung phỏng vấn:

1. Theo thầy cô kỹ năng đọc hiểu có vai trò như thế nào đối với sinh viên Viện Kinh tế công nghệ Đông Á?

2. Thầy cô có nhận xét gì về giáo trình Lifelines?

3. Khi dạy kỹ năng đọc hiểu, theo thầy cô hình thức tổ chức hoạt động nào mang lại kết quả tốt nhất?

4. Khi dạy một bài đọc hiểu, thầy cô thường tập trung vào phần nào? Vì sao?

6. Khi thi, kiểm tra, thầy cô kiểm tra sinh viên những kiến thức, kỹ năng nào?

7. Thầy cô thường sử dụng nguồn tài liệu tham khảo nào để giúp sinh viên nâng cao kỹ năng đọc hiểu?

8. Thầy cô có muốn thay đổi gì để thầy cô dạy đọc hiểu Tiếng Anh hiệu quả hơn?

mü=üAQ e Áqî U'Ok d ð Ú^ ðÈ=q e f

Header TEST

set width = 132! page

set logon >-TEST.log

data_file test.dat

codes 0ABCDEFGH9

format ID 1-3 item (t4,35a1)

* 1 2 3

* 12345678901234567890123456789012345

key CBBACCFGDBBABAABBBABDCACBBBCACBCDAA ! SCORE=1

scale 1-40 !TEST

estimate !iter=100;scale=TEST

show ! scale=TEST >- TEST.map

show cases!scale=TEST; form=export; delimiter=tab >- TEST.cas

show cases!scale=TEST >- TEST1.cas

show items!scale=TEST >- TEST1.itm

itanal ! scale=TEST >- TEST.ita

quit

TEST

Current System Settings

4/ 3/13 23: 0

all on test (N = 30 L = 1 Probability Level= .50)

Data File = test.dat

Data Format = ID 1-3 item (t4,35a1)

Log file = TEST.log

Page Width = 132

Page Length = 65

Screen Width = 78

Screen Length = 24

Probability level = .50

Maximum number of cases set at 60000

VALID DATA CODES 0 A B C D E F G H 9

GROUPS

1 all (30 cases) : All cases

SCALES

1 all (35 items) : All items

2 test (26 items) : 1-6,8-18,20-25,28,34-40

DELETED AND ANCHORED CASES:

No case deletes or anchors

DELETED AND ANCHORED ITEMS:

No item deletes or anchors

RECODES

SCORING KEYS

Score = 1 CBBACCFGDBBABAABBBABDCACBBBCACBCDAA

Summary of item Estimates

=====

Mean	.00
SD	1.01
SD (adjusted)	1.03
Reliability of estimate	.98

Fit Statistics

=====

Infit Mean Square	Outfit Mean Square
-------------------	--------------------

Mean	1.01	Mean	1.30
SD	.16	SD	1.26

Infit t	Outfit t
---------	----------

Mean	-.15	Mean	-.14
SD	1.55	SD	1.85

0 items with zero scores

0 items with perfect scores

=====

TEST

Case Estimates

3/ 3/13 23: 0

all on test (N = 30 L = 1 Probability Level= .50)

Summary of case Estimates

=====

Mean	.26
SD	1.14
SD (adjusted)	1.13
Reliability of estimate	.87

Fit Statistics

=====

Infit Mean Square		Outfit Mean Square	
-------------------	--	--------------------	--

Mean	.96	Mean	1.29
------	-----	------	------

SD	.32	SD	2.72
----	-----	----	------

Infit t		Outfit t	
---------	--	----------	--

Mean	-.03	Mean	.17
------	------	------	-----

SD	1.22	SD	1.24
----	------	----	------

0 cases with zero scores

0 cases with perfect scores 0 items with perfect scores

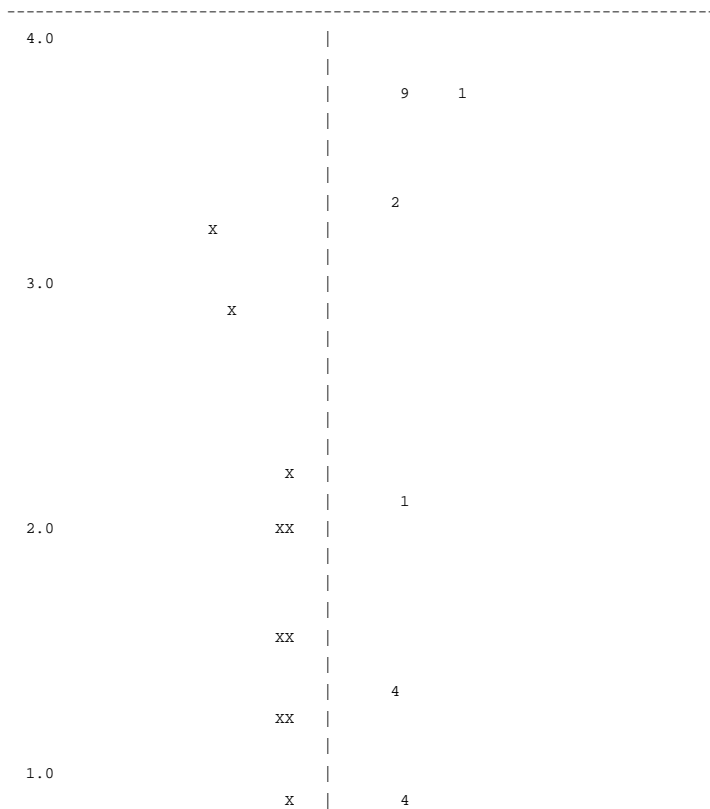
=====

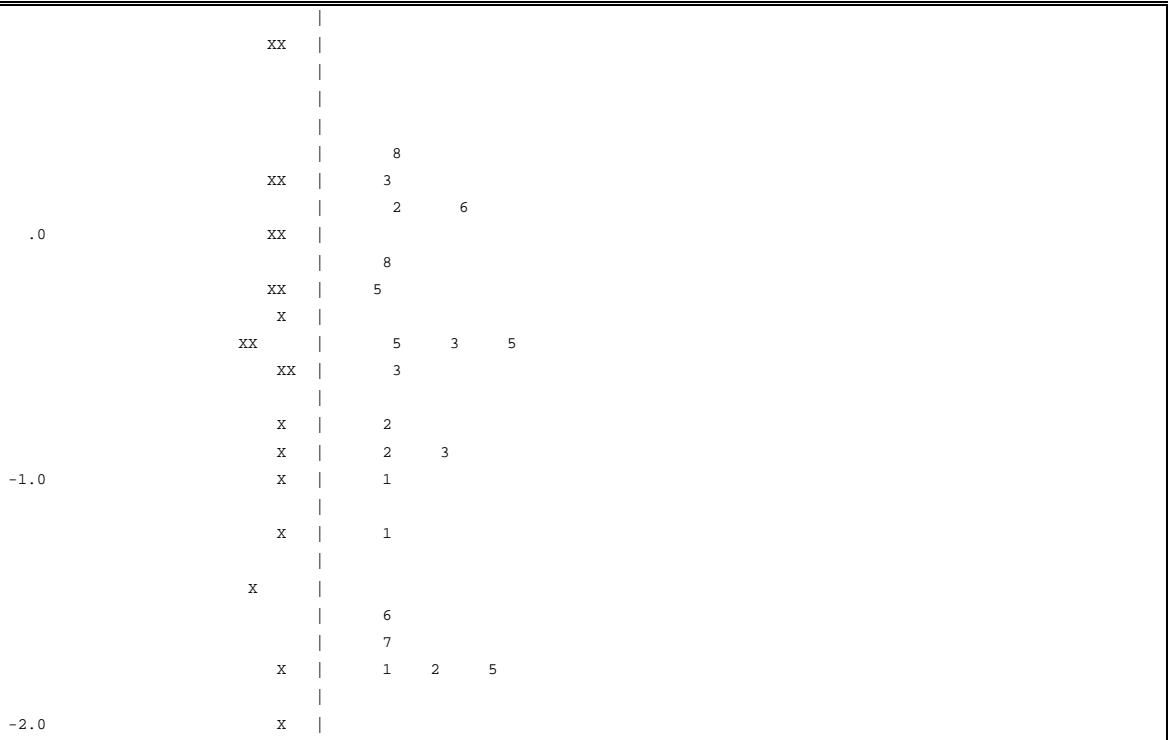
TEST

Item Estimates (Thresholds)

3/ 3/13 23: 0

all on test (N = 30 L = 1 Probability Level= .50)





Each X represents 1 students

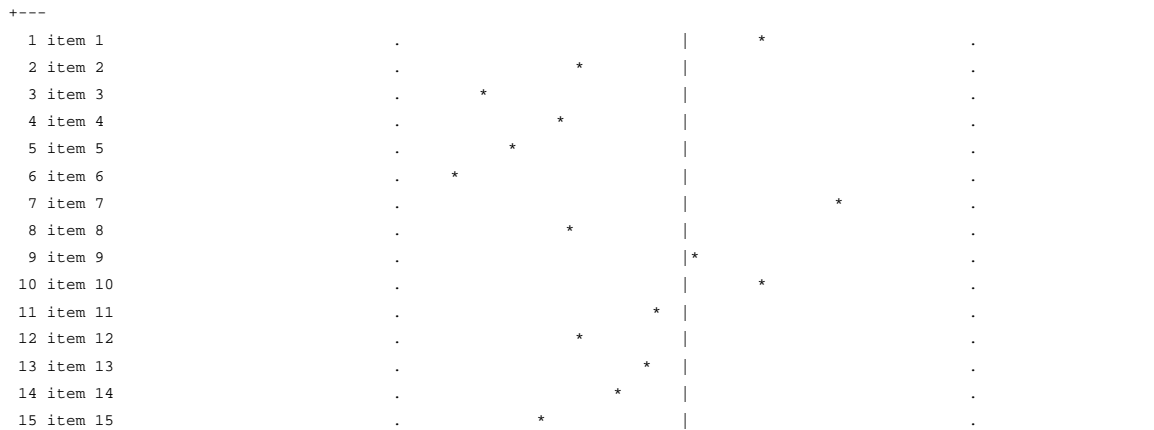
TEST

Item Fit

3/ 4/13 20:53

all on test (N = 30 L = 1 Probability Level= .50)

INPIT	MNSQ	.63	.67	.71	.77	.83	.91	1.00	1.10	1.20	1.30	1.40
1.50	1.60											



16 item 16	.		*			.
17 item 17	.		*			.
18 item 18	.	*				.
19 item 19	.					*
20 item 20	.		*			.
21 item 21	.				*	.
22 item 22	.		*			.
23 item 23	.	*				.
24 item 24	.				*	.
25 item 25	.		*			.
26 item 26	.					*
27 item 27	.				*	.
28 item 28	.	*				.
29 item 29	.	*				.
30 item 30	.					*
31 item 31	.				*	.
32 item 32	.					*
33 item 33	.					*
34 item 34	.	*				.
35 item 35	.				*	.

TEST

Item Estimates (Thresholds) In input Order
4/ 4/13 23: 0
all on test (N = 30 L = 1 Probability Level= .50)

ITEM NAME	SCORE	MAXSCR	THRSH	INFT	OUTFT	INFT	OUTFT
			1	MNSQ	MNSQ	t	t
1 item 1	30	30	1.13	1.22	2.03	2.1	2.7
			.22				
2 item 2	19	30	.06	1.02	1.22	1.5	1.9
			.18				
3 item 3	19	30	-.56	.79	.65	-2.9	-2.3
			.18				
4 item 4	16	30	.72	.88	.92	-1.4	-.5
			.19				
5 item 5	28	30	-.51	.94	.86	-.7	-.8
			.18				
6 item 6	9	30	.04	.81	.70	-2.6	-2.4

			.18				
8	item 8	8	30	.28	1.04	.98	.5 -.1
			.18				
9	item 9	8	30	1.77	1.11	2.37	.4 1.7
			.38				
10	item 10	28	30	2.77	1.21	5.93	.8 3.8
			.38				
11	item 11	23	30	-1.63	1.02	.91	.2 -.2
			.23				
12	item 12	24	30	-1.28	.88	.62	-.9 -1.3
			.22				
13	item 13	26	30	.17	1.04	1.06	.6 .5
			.18				
14	item 14	27	30	-1.21	.68	.82	-.1 -.7
			.20				
15	item 15	14	30	-1.55	.78	.54	-.9 -1.7
			.22				
16	item 16	16	30	-1.56	.78	.64	-1.1 -1.4
			.21				
17	item 17	13	30	-1.56	.81	.61	-.8 -1.5
			.22				
18	item 18	28	30	-.67	.72	.63	-2.1 -2.0
			.19				
20	item 20	17	30	-.73	.98	.81	-.2 -1.0
			.19				
21	item 21	12	167	2.29	1.15	4.42	1.5 4.0
			.32				
22	item 22	119	167	-.92	1.00	.85	.0 -.7
			.19				

23	item 23	119	168	-.91	.97	.81	-.4	-1.0
				.19				
24	item 24	47	167	1.41	1.21	1.41	2.9	2.4
				.20				
25	item 25	97	167	-.20	1.03	1.00	.5	.0
				.18				
28	item 28	97	168	-.20	.84	.75	-2.2	-1.8
				.18				
34	item 34	107	169	-.50	.86	.71	-1.9	-1.9
				.18				
35	item 35	106	169	-.47	1.10	1.24	2.5	1.4
				.18				
	Mean			.00	1.01	1.30	-.2	-.1
	SD			1.74	.16	1.26	1.6	1.8

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	C1	3.3333	1.0933	30.0
2.	C2	3.4000	.8550	30.0
3.	C3	4.3333	.4795	30.0
4.	C4	2.9667	.9279	30.0
5.	C5	4.2333	.4302	30.0
6.	C6	3.3000	.9879	30.0
7.	C7	3.9000	1.2959	30.0
8.	C8	3.9333	.6397	30.0
9.	C9	3.5333	.9371	30.0
10.	C10	4.2000	.6103	30.0
11.	C11	4.2667	.6397	30.0
12.	C12	3.9333	.4498	30.0
13.	C13	3.8000	.7144	30.0
14.	C14	3.5000	.6823	30.0
15.	C15	2.8333	1.0854	30.0
16.	C16	4.1333	.5713	30.0
17.	C17	2.7333	1.1427	30.0
18.	C18	3.3667	.9279	30.0
19.	C19	3.8667	.6288	30.0

20.	C20	2.7667	.8976	30.0
21.	C21	3.8000	.9965	30.0
22.	C22	3.8333	1.0854	30.0
23.	C23	3.4667	.8604	30.0
24.	C24	2.7000	.8769	30.0
25.	C25	4.2667	.5208	30.0

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Correlation Matrix

	C1	C2	C3	C4	C5
C1	1.0000				
C2	.4795	1.0000			
C3	.5043	.2523	1.0000		
C4	-.2606	-.3738	-.1292	1.0000	
C5	.4155	-.0750	.6130	.1065	1.0000
C6	-.0958	-.1061	.0000	.0865	-.0081
C7	-.0487	-.2116	.2220	.1118	.3526
C8	.2794	.3026	.2998	-.0039	-.0668
C9	-.1458	.0689	.2047	.1401	-.2338
C10	-.1034	.2379	-.2357	-.0487	-.5779
C11	.1643	.1765	.0375	.1317	-.2339
C12	.2571	.4304	.2665	-.0055	-.0950
C13	-.1324	-.2597	-.2013	.0936	-.2917
C14	.0462	.0000	.0000	.2451	.0587

C15	.1356	.2229	-.0221	-.1084	-.2831
C16	.4784	.0282	.5874	.1388	.4302
C17	-.3128	-.4871	-.1469	-.0087	-.0795
C18	.4192	.3738	.3359	-.2256	.0374
C19	.3678	.4233	.1525	-.3625	-.2635
C20	-.1288	.0359	-.1335	-.2167	-.5685
C21	.6013	.3400	.2887	-.3058	.3539
C22	.5714	.2972	.3755	-.2796	.2339
C23	.0489	-.0750	.2786	.0634	.0683
C24	-.0719	-.0184	.0000	-.1822	.1006
C25	.5652	.1394	.4603	-.2664	.3283

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Correlation Matrix

	C6	C7	C8	C9	C10
C6	1.0000				
C7	.4552	1.0000			
C8	.0873	.0749	1.0000		
C9	.0447	-.2953	.1189	1.0000	
C10	.0686	-.0174	.4770	-.1327	1.0000
C11	-.0218	.0333	.2135	-.0729	.4770
C12	.0466	-.1893	.3436	.2509	.4271
C13	.1857	.2756	.4980	.0618	.2531

C14	.0767	.1755	.3160	-.1079	.0828
C15	.2090	-.1839	.4801	.3277	.1562
C16	.1711	.1118	.2139	.2490	-.0791
C17	-.2322	-.2049	-.3082	.1696	-.1681
C18	.4402	-.1692	.0426	.4019	-.1949
C19	.2332	-.1439	.4058	.1248	.4313
C20	-.1517	-.2875	.2722	.0301	.6547
C21	-.0420	-.1228	-.0757	.0074	-.1588
C22	-.0161	.0368	.1821	-.1808	.1041
C23	.0325	.0124	-.0668	.1083	.1445
C24	.1473	.3065	-.1598	-.5119	-.0129
C25	.3753	.1941	.2622	-.0188	.1519

C11 C12 C13 C14 C15

C11	1.0000				
C12	.3036	1.0000			
C13	.1962	-.0429	1.0000		
C14	.4740	-.1124	.2122	1.0000	
C15	.1159	-.0235	.5336	.0698	1.0000
C16	.4655	.3042	-.1014	.3538	-.0741
C17	-.3239	-.1029	-.2788	-.1769	-.4263
C18	.1782	.2258	-.1457	.0272	.5079
C19	.4343	.5771	.1689	.2411	.3705
C20	.4724	.3018	.2474	-.1971	.2418

C21	-.1298	.5078	-.1550	-.2536	-.0638
C22	.2649	.3296	-.1779	.1164	-.0244
C23	.3926	.4396	-.3478	-.1762	-.3569
C24	.1475	-.1399	.0110	.0865	.0181
C25	.0897	.3729	-.0371	.0970	.0203

–

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Correlation Matrix

	C16	C17	C18	C19	C20
C16	1.0000				
C17	-.1549	1.0000			
C18	.4250	-.3274	1.0000		
C19	.2432	-.1472	.5004	1.0000	
C20	-.0717	.0717	-.0593	.3706	1.0000
C21	.2907	-.2301	.3058	.2311	-.2853
C22	.2595	.1575	.2340	.6736	.2065
C23	.4302	.3765	.1238	.1190	.4138
C24	-.3304	.0551	-.0297	.1751	.1270
C25	.5717	-.1082	.3615	.5335	-.1573

	C21	C22	C23	C24	C25
C21	1.0000				
C22	.1594	1.0000			
C23	-.0483	.3446	1.0000		
C24	-.2289	.4529	.1006	1.0000	
C25	.5714	.4473	.0975	-.1208	1.0000

*** Warning *** Determinant of matrix is zero

Statistics based on inverse matrix for scale ALPHA
are meaningless and printed as .

N of Cases = 30.0

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
C1	87.0667	39.2368	.4196	.	.5985
C2	87.0000	43.0345	.2152	.	.6265
C3	86.0667	43.0299	.4641	.	.6143

C4	87.4333	48.1161	-.2173	.	.6733
C5	86.1667	45.6609	.0573	.	.6380
C6	87.1000	42.0931	.2426	.	.6232
C7	86.5000	44.4655	.0020	.	.6622
C8	86.4667	41.9126	.4657	.	.6073
C9	86.8667	44.6713	.0503	.	.6452
C10	86.2000	44.0966	.2110	.	.6280
C11	86.1333	42.0506	.4483	.	.6087
C12	86.4667	42.8092	.5382	.	.6114
C13	86.6000	44.8690	.0836	.	.6384
C14	86.9000	44.2310	.1634	.	.6315
C15	87.5667	42.1851	.1997	.	.6291
C16	86.2667	41.7885	.5502	.	.6039
C17	87.6667	51.0575	-.3787	.	.7037
C18	87.0333	39.9644	.4564	.	.5978
C19	86.5333	40.0506	.7204	.	.5867
C20	87.6333	44.0333	.1125	.	.6377
C21	86.6000	43.7655	.1077	.	.6397
C22	86.5667	37.5644	.5589	.	.5782
C23	86.9333	42.3402	.2768	.	.6199
C24	87.7000	45.0448	.0311	.	.6460
C25	86.1333	41.9816	.5818	.	.6046

Reliability Coefficients 25 items

Alpha = .6372 Standardized item alpha = .7238

ĐỒ THỊ SỐ LIỆU THỰC NGHIỆM ĐÓNG VÀ ĐÓNG

Điểm theo thang điểm 35/100		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4.00	1	.6	.6	.6
	8.00	3	1.8	1.8	2.4
	9.00	11	6.5	6.5	8.8
	10.00	8	4.7	4.7	13.5
	11.00	5	2.9	2.9	16.5
	12.00	3	1.8	1.8	18.2
	13.00	6	3.5	3.5	21.8
	14.00	14	8.2	8.2	30.0
	15.00	11	6.5	6.5	36.5
	16.00	11	6.5	6.5	42.9
	17.00	19	11.2	11.2	54.1
	18.00	11	6.5	6.5	60.6
	19.00	12	7.1	7.1	67.6
	20.00	12	7.1	7.1	74.7
	21.00	12	7.1	7.1	81.8
	22.00	14	8.2	8.2	90.0
	23.00	15	8.8	8.8	98.8
24.00	2	1.2	1.2	100.0	
Total	170	100.0	100.0		

Điểm quy theo thang điểm 10		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.1	1	.6	.6	.6
	2.3	3	1.8	1.8	2.4
	2.6	11	6.5	6.5	8.8
	2.9	8	4.7	4.7	13.5
	3.1	5	2.9	2.9	16.5
	3.4	3	1.8	1.8	18.2
	3.7	6	3.5	3.5	21.8
	4.0	14	8.2	8.2	30.0
	4.3	11	6.5	6.5	36.5
	4.6	11	6.5	6.5	42.9
	4.9	19	11.2	11.2	54.1
	5.1	11	6.5	6.5	60.6
	5.4	12	7.1	7.1	67.6
	5.7	12	7.1	7.1	74.7
	6.0	12	7.1	7.1	81.8
	6.3	14	8.2	8.2	90.0
	6.6	15	8.8	8.8	98.8
	6.9	2	1.2	1.2	100.0
Total	170	100.0	100.0		
N	Valid	170			

	Missing	0
Mean		16.7941
Minimum		4.00
Maximum		24.00

Kết quả kiểm tra theo mức B1		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Không đạt	92	54.1	54.1	54.1
	Đạt	78	45.9	45.9	100.0
	Total	170	100.0	100.0	

Übersicht über die verschiedenen Sprachniveaus

<u>CEFR</u> Level	<u>Cambridge</u> ESOL	<u>IELTS</u>	<u>TOEFL</u> iBT	<u>TOEIC</u> C	Michigan	<u>BULATS</u>	<u>PTE</u> General	<u>PTE</u> Academic
C2	<u>CPE</u>	9			<u>ECPE</u>		level 5	85+
		8				90		
C1	<u>CAE</u> , <u>BEC</u> <u>Higher</u>	7.5	110-120	880			level 4	76-84
		6.5				75		
B2	<u>FCE</u> , <u>BEC</u> <u>Vantage</u>	6	87-109		<u>ECCE</u>		level 3	59-75
		5				60		
B1	<u>PET</u> , <u>BEC</u> <u>Prelim</u>	4.5	57-86	550			level 2	43-58

		4				40		
A2	KET						level 1	30-42
						20		

.NHÓM CÁC KỶ THI THEO PHÂN LOẠI: TIẾNG ANH TỔNG QUÁT,
TIẾNG ANH HỌC THUẬT VÀ TIẾNG ANH THƯƠNG MẠI

A2	B1	B2	C1	C2
General English exams (tiếng Anh tổng quát)				
KET	PET	FCE	CAE	CPE
		ECCE		
PTE 1	PTE 2	PTE 3	PTE 4	PTE 5
Academic English (tiếng Anh học thuật)				
				ECPE
		----- IELTS -----		

		----- <u>TOEFL</u> -----		
Business English (tiếng Anh thương mại)				
	----- <u>TOEIC</u> -----			
	<u>BEC Prelim</u>	<u>BEC Vantage</u>	<u>BEC Higher</u>	
----- <u>BULATS</u> -----				