

ÁP DỤNG KĨ NĂNG TƯ DUY BẬC CAO TRONG MÔN ĐỌC HIỂU

TRỊNH THỊ ÁNH HẰNG*

Ngày nhận bài: 10/03/2017; ngày sửa chữa: 14/03/2017; ngày duyệt đăng: 16/03/2017.

Abstract: Though it is widely agreed that reading comprehension is a long-life beneficial skill, many students are not interested in reading. It is realized that they only practice Lower order thinking skills (LOTS), not Higher order thinking skills (HOTS) when reading. Some orientation and activities are suggested to improve students' reading efficiency, reading interest and critical thinking, which could be done by showing students the close relationship between Reading and Writing, letting them use Paul's model of close reading and substantive writing, and letting them use mind maps, concept maps, and tree diagrams to summarize what they have learned.

Keywords: Higher order thinking skills, close reading and substantive writing, mind maps, concept maps, tree diagrams.

Kĩ năng đọc hiểu (KNĐH) thường được coi là kĩ năng (KN) mang lại lợi ích suốt đời cho người học, đây là KN không chỉ cần thiết đối với người học ngoại ngữ mà còn cần thiết với bất cứ ai muốn phát triển tri thức nói chung. Tuy nhiên, từ thực tế giảng dạy của mình, chúng tôi nhận thấy rằng nhiều sinh viên (SV) không quan tâm đến KNĐH. Thậm chí họ còn coi đây là một thách thức rất lớn. Họ thường phàn nàn rằng họ đã xây dựng vốn từ phong phú và cũng quen thuộc với các KNĐH như: đọc nhanh lấy ý chính, đọc nhanh lấy thông tin cụ thể, đoán từ qua ngữ cảnh; nhưng họ vẫn không tự tin về KNĐH. Vậy nguyên nhân sâu xa của vấn đề này là gì?

Để trả lời câu hỏi này, chúng tôi có nhiều buổi nói chuyện riêng với SV và phát hiện ra rằng: Hầu hết SV chỉ đọc một văn bản để trả lời câu hỏi và để nhớ từ mới. Từ đó ta thấy rõ ràng là họ mới chỉ rèn luyện KN tư duy ở bậc thấp, đây là những KN cần thiết nhưng chưa đủ. Cái họ còn thiếu là những KN tư duy bậc cao. Theo Miri và các cộng sự (2007) [1]: Những KN tư duy bậc cao bao gồm nhiều hình thái tư duy như: tư duy phản biện (TDPB), tư duy hệ thống, và khả năng sáng tạo. Có rất nhiều định nghĩa về khả năng tư duy bậc cao, nhưng định nghĩa này của Miri khá là cô đọng và bao quát.

Từ định nghĩa trên, chúng ta có thể thấy KN tư duy bậc cao bao gồm 3 thành tố chính. Tuy nhiên trong bài viết này, chúng tôi chỉ chú trọng vào KN TDPB, bởi vì thành tố này có thể được coi là quan trọng nhất và là cốt lõi để từ đó có thể thiết kế các hoạt động nhằm thúc đẩy các KN tư duy bậc cao.

Theo Halpern (1997), được trích dẫn bởi Moseley và các cộng sự [2; tr 30], một trong những người đi đầu trong phong trào đẩy mạnh phát triển TDPB trên

thế giới, KN TDPB bao gồm 6 nhóm lớn: nhóm KN tư duy và ngôn ngữ, nhóm KN tư duy logic, nhóm KN lập luận, nhóm KN kiểm nghiệm giả thiết,... Trong các nhóm KN trên, *nhóm KN tư duy và ngôn ngữ* được coi là các KN cần thiết để hiểu ngôn ngữ và đồng thời là phương tiện để phát hiện và chống lại cảm dỗ được ẩn chứa trong những hoạt động ngôn ngữ thường ngày. Những KN này bao gồm: 1) Khả năng phát hiện việc dùng sai các định nghĩa, dùng sai từ, khả năng đặt câu hỏi, khả năng chú giải nhằm hiểu một văn bản hoặc một diễn ngôn; 2) Khả năng tạo ra và sử dụng các công cụ bằng hình ảnh để minh họa các nội dung được trình bày trong một văn bản. *Nhóm KN tư duy logic* được định nghĩa là các KN dùng để xác định liệu một kết luận có giá trị hay không - có nghĩa là, một kết luận là đúng nếu các giả thiết là đúng. Halpern cũng đã đề cập những KN nhỏ trong nhóm này, ví dụ sự khác biệt KN tư duy diễn dịch và quy nạp, phân biệt giả thiết và kết luận, sử dụng sơ đồ hình cây để diễn đạt thông tin. *Nhóm KN lập luận* là các KN được dùng để thẩm định các bằng chứng và lập luận xem có đủ vững chắc để đi đến một kết luận nào đó hay không. Nhóm KN này còn bao gồm cả việc cân nhắc bằng chứng giả, các giả định được tuyên bố rõ ràng hoặc không được tuyên bố, và kiểm định toàn bộ luận điểm có đủ vững chắc hay không. *Nhóm KN kiểm nghiệm giả thiết* là nhóm các KN tư duy một cách khoa học, bao gồm sự quan sát, hình thành giả thiết, sử dụng các thông tin thu thập được để quyết định một giả thiết là đúng hay sai. Một người được coi là có khả năng kiểm nghiệm giả thiết nếu người đó có khả năng miêu tả mối quan hệ giữa hai biến thiên là tích cực, tiêu cực, hay không liên quan.

* Viện Ngoại ngữ - Trường Đại học Bách khoa Hà Nội

Ở phần trên chúng ta đã xem xét các KN TDPB là gì, vậy làm thế nào để phát triển các KN này, đặc biệt là thông qua hoạt động đọc? Theo Paul (2006) và các cộng sự [3; tr 3-4], hoạt động đọc sâu và viết có mối quan hệ mật thiết với nhau, và cả hai hoạt động này có mối quan hệ không thể tách rời với KN TDPB; dù là người đọc hay người viết, chúng ta đều cần phải có khả năng xác định rõ mục đích của bài viết, hình thành được những câu hỏi rõ ràng, phân biệt được thông tin chính xác, có liên quan đến câu hỏi được đặt ra và thông tin sai hoặc không liên quan, đưa ra những suy luận hoặc kết luận logic, xác định được những khái niệm quan trọng, nổi trội, phân biệt được các giả định là thuyết phục hay không thuyết phục, đưa ra ứng dụng hợp logic, tư duy rõ ràng trong bối cảnh có nhiều quan điểm trái ngược. Hơn nữa Paul cũng đề xuất một mô hình luyện tập nhằm nâng cao khả năng TDPB. Mô hình đó bao gồm các hoạt động đọc sâu kết hợp với viết, có thể chia thành năm nhóm: diễn đạt lại (dùng ngôn ngữ của mình để diễn đạt ý của người nói), diễn giải, phân tích, đánh giá, và đóng vai.

Theo chúng tôi, mô hình của Paul thực chất là bộ các bài tập nhằm rèn luyện khả năng TDPB; thông qua mô hình này, ta thấy quan điểm của Paul về TDPB cũng rất thống nhất với lý thuyết của Halpern. Các bài tập trong nhóm một có thể giúp phát triển các KN tư duy và ngôn ngữ, ba nhóm bài tập tiếp theo rất hữu ích cho việc thúc đẩy các KN tư duy logic và KN lập luận. Nhóm cuối cùng giúp phát triển các KN kiểm nghiệm giả thiết.

Theo Paul, trong nhóm bài tập đầu tiên, **diễn đạt lại** là người đọc phải có khả năng sử dụng ngôn ngữ của mình để diễn đạt lại lời nói và quan điểm được trình bày trong bài viết. Loại bài tập này thường được coi là dễ nhất bởi nhiều người nghĩ rằng người đọc chỉ cần viết lại câu nói của tác giả. Tuy nhiên tôi hoàn toàn không đồng tình với ý kiến này. Thực tế, chúng ta phải nắm bắt được ý tưởng của tác giả thông qua từ ngữ, câu chữ của chính tác giả đó. Chính vì vậy, người đọc phải xây dựng một vốn từ phong phú, sử dụng thành thạo các loại câu, học cách xây dựng các loại đoạn văn thì mới có thể chuyển sát ý của tác giả.

Nhằm có được vốn từ phong phú, nhiều SV đã dành rất nhiều thời gian để học từ mới bằng cách ghi nhớ từ tiếng Anh, học thuộc nghĩa của từ, thậm chí học thuộc câu chứa từ đó. Tất cả các phương pháp này đều hữu ích; tuy nhiên nếu chỉ như vậy vẫn

chưa đủ. Chúng ta cần phải biết nội hàm của mỗi từ cụ thể. Ví dụ, chúng ta không thể diễn giải trọn vẹn ý nghĩa của câu "That government is best which governs least" [Thoreau, 1937, được trích dẫn bởi Paul và các cộng sự (2006)] [3], nếu chúng ta không biết rằng các chính phủ thường điều hành đất nước của mình bằng nhiều luật lệ, quy định, luật pháp, đồng thời chúng ta cũng không biết rằng việc có quá nhiều những quy định, luật lệ đó đã gây nên nhiều rắc rối. Chính vì vậy, người học cần học từ mới bằng cách định nghĩa các từ đó nhằm thực sự hiểu rõ chúng. Hơn nữa, cần phải học nhiều từ đồng nghĩa và cố gắng tìm cách chỉ ra sự khác biệt về nghĩa (nếu có) và/hoặc sự khác biệt về cách dùng giữa các từ đồng nghĩa hoặc gần nghĩa.

Việc người đọc học các loại câu, các loại từ nối cũng vô cùng cần thiết nhằm giúp họ hiểu rõ logic mà chúng tôi dùng để liên kết các ý trong mỗi đoạn văn của họ. Ví dụ, để phân biệt được giả thiết và kết luận (đây là một KN nhỏ trong nhóm KN tư duy logic), người học cần phải biết các từ nối như: *bởi vì, do vậy, kết quả là...* Nếu chúng ta biết rõ các loại câu như: câu đơn, câu ghép đẳng lập, câu ghép chính phụ, câu ghép hỗn hợp, thì chúng ta có thể dễ dàng phân tích các câu để thấy được đâu là ý chính, và đâu là thông tin bổ sung mà tác giả định nói trong câu đó. Trong nhiều trường hợp, các câu quá dài và phức tạp làm cho người đọc rất khó để hiểu được ý câu đó muốn nói gì, dù câu đó không chứa từ mới đối với người đọc. Lúc đó việc nắm vững cấu trúc câu trong tiếng Anh sẽ rất hữu ích, giúp người đọc phân tích được thành phần của câu, nhằm làm sáng tỏ nội dung của câu. Đôi khi chúng ta có thể gặp câu có từ quá khó, nhưng các từ khó nằm trong phần thông tin bổ sung thì người đọc có thể bỏ qua thông tin đó.

Cuối cùng, chúng ta học về cấu tạo của các loại đoạn văn nhằm nhanh chóng xác định được mục đích của người viết trong từng đoạn văn đó. Theo Grow [4] có bảy loại đoạn văn gồm: trần thuật, bình luận, định nghĩa, phân loại, mô tả, chỉ dẫn, và thuyết phục. Dù các kiểu đoạn văn này được pha trộn một cách hài hòa, vẫn có một số dấu hiệu rõ ràng giúp chúng ta nhận diện được chúng. Ví dụ, đoạn văn trần thuật thường đề cập một loạt các sự kiện được sắp xếp lại theo một trình tự logic để tạo thành một câu chuyện, chính vì vậy loại đoạn văn này thường chứa những từ chỉ trình tự thời gian. Đoạn văn thuyết phục là để thuyết phục mọi người thay đổi quan điểm, hoặc thực hiện

hành động, chính vì vậy trong loại đoạn văn này, tác giả thường cung cấp cho người đọc những thông tin, phân tích và những bối cảnh giúp cho người đọc hình thành nên quan điểm riêng của họ, đưa ra nhận xét, và dẫn đến hành động. Kiến thức sâu rộng về cấu trúc của các loại đoạn văn giúp chúng ta có thể nhanh chóng nhận ra được những dấu hiệu này, và quyết định được đoạn văn ta đang đọc thuộc loại nào. Nhờ đó chúng ta có thể chỉ ra được mục đích thực sự của tác giả khi viết đoạn văn đó là gì.

Từ những phân tích trên, có thể thấy rõ mối quan hệ chặt chẽ giữa KN đọc và KN viết, và cũng thấy rõ rằng diễn đạt lại không hề dễ nếu người đọc không hiểu rõ từ, câu, và đoạn. Cũng rất cần thiết để chỉ ra rằng sự hiểu biết về từ và câu giúp diễn giải ý một cách chính xác, và sự hiểu biết về loại đoạn văn giúp người học tự điều chỉnh việc diễn giải ý, tránh bị đi quá xa khỏi ý chính của đoạn văn.

Diễn đạt lại được coi là vô cùng quan trọng vì nó là nền tảng cho các kĩ thuật khác (ví dụ: tóm tắt) và không thể thiếu cho các loại bài tập khác trong mô hình của Paul. Về bản chất, diễn đạt lại và tóm tắt khá tương đồng. Cả hai kĩ thuật này đều đòi hỏi người đọc phải sử dụng ngôn ngữ riêng của mình để chuyển ý và quan điểm của tác giả. Tuy nhiên, khi diễn đạt lại, bạn có thể diễn giải theo cách dài hơn hoặc ngắn hơn. Nhưng khi tóm tắt, bạn cần làm cho ngắn hơn. Hơn nữa, kĩ thuật tóm tắt được áp dụng cho các văn bản dài. Theo Halpern gợi ý, để tóm tắt các văn bản một cách dễ dàng, chúng ta nên sử dụng sơ đồ hình cây để diễn đạt lại thông tin tốt hơn. Tuy vậy, ngoài việc sử dụng sơ đồ hình cây người học cũng có thể dùng bản đồ tư duy hoặc bản đồ khái niệm, vì chúng dễ dùng, lưu trữ, và chỉnh sửa trên máy tính. Hơn nữa hai loại bản đồ này giúp người dùng diễn đạt được nhiều thông tin hơn.

Nếu chúng ta có thể dùng ngôn ngữ của mình để diễn đạt lại một cách dễ dàng (nhóm bài thứ nhất) thì chúng ta cũng có thể trình bày, phân tích, diễn giải, minh họa chủ điểm mà tác giả trình bày trong một đoạn văn cụ thể (nhóm bài thứ hai), đồng thời, cũng có thể xác định được mục đích, quan điểm cũng như nội dung quan trọng nhất, giả định cốt lõi nhất mà tác giả muốn chuyển tải đến người đọc (nhóm bài thứ ba). Nếu làm tốt ba nhóm bài đầu thì người học cũng dễ dàng đánh giá được logic của văn bản đang đọc (nhóm bài thứ tư) và đặt mình vào vai của người nói để nói lên suy nghĩ của họ.

Như đã phân tích ở trên, việc đọc sâu và viết có mối quan hệ mật thiết với nhau. Do vậy, bên cạnh việc thường xuyên trả lời câu hỏi mang tính phản biện cao, người học cũng cần phải có khả năng sử dụng một cách thành thạo các công cụ hỗ trợ cho việc viết, ví dụ: sử dụng các liên từ, các mệnh đề câu, đoạn... Để sử dụng tốt các công cụ này đương nhiên người đọc phải hiểu và nhớ chúng; và chính các loại bản đồ được đề cập ở phía trên là những công cụ hữu hiệu nhằm giúp chúng ta nhớ được các nội dung đó, bởi vì bản đồ tư duy giúp hồi tưởng các mối quan hệ giữa các khái niệm, và bản đồ khái niệm giúp hiểu rõ bản chất của các khái niệm và sự liên kết giữa khái niệm này với khái niệm khác. Hơn nữa, theo Davies (2010) hai loại bản đồ này không chỉ giúp tiếp thu và lưu trữ các kiến thức mà còn giúp nâng cao khả năng phân tích, phản biện. Quan điểm này hoàn toàn thống nhất với ý kiến của Halpern rằng việc dùng công cụ hình ảnh để diễn đạt thông tin giúp nâng cao khả năng TDPB. Từ trải nghiệm thực tế của mình, chúng tôi còn thấy rằng trong quá trình sử dụng hai loại bản đồ này, nếu SV không chỉ tạo ra các bản đồ của riêng mình mà còn nhận xét, góp ý cho các bản đồ của các bạn khác thì họ còn có thể phát triển cả hai nhóm các KN tư duy và ngôn ngữ và các KN tư duy logic và lập luận.

Tóm lại, dựa vào những phân tích trên, chúng tôi đề xuất một số định hướng và một số hoạt động nhằm giúp người học nâng cao hiệu quả hoạt động đọc, hứng thú đọc, và KN TDPB.

Thứ nhất, người học cần phải nhận thức rõ mối quan hệ chặt chẽ giữa hoạt động đọc và hoạt động viết. Về mặt hình thức, người học phải có hiểu biết sâu về các công cụ ngôn ngữ mà chúng tôi sử dụng, về mặt nghĩa, người học cần phải nhận thức rõ 8 điểm tương đồng giữa đọc và viết mà Paul đã phân tích.

Thứ hai, người học cần thường xuyên thực hành các bài tập trong mô hình của Paul, và ứng dụng các KN đã đạt được trong các hoạt động đọc nói chung. Tuy nhiên, căn cứ vào khả năng TDPB của người học, bản thân người học (hoặc giáo viên hướng dẫn) cần cân nhắc kĩ lưỡng nên dùng một số bài tập hay tất cả các bài tập trong mô hình của Paul.

Thứ ba, bản đồ tư duy và bản đồ khái niệm nên được thường xuyên sử dụng để thể hiện mối quan hệ giữa các từ mới mà người học muốn học. Bằng cách này họ có thể thể hiện được các mối quan hệ đan xen

(Xem tiếp trang 132)

khác. Lúc đầu, SV sẽ làm việc cá nhân; sau đó, làm việc theo cặp và trao đổi về những phát hiện của mình. Cuối cùng, hoạt động này có thể kết thúc bằng cách SV làm việc làm nhóm, mỗi nhóm tường thuật một sự thay đổi.

Một cách khác nhằm tạo sự đa dạng là SV tự tóm tắt bài với một vài thay đổi về thông tin. Sau đó, SV làm việc theo cặp/nhóm, lần lượt đọc tóm tắt của mình cho các bạn khác nghe và phát hiện sự thay đổi. Với hoạt động này, SV cần nắm vững các thông tin trong bài đọc; đồng thời, phải luôn chú ý lắng nghe tóm tắt của bạn để phát hiện sự khác biệt. Điều này giúp SV vừa nắm chắc nội dung bài đọc, vừa rèn luyện KN nghe và thực hành sử dụng ngôn ngữ.

2.3.2. Nhớ lại thông tin. Sau khi đọc xong một bài đọc, SV được yêu cầu gấp sách lại và nhớ lại thông tin vừa đọc. Mỗi SV tường thuật lại một thông tin, thông tin sau bắt buộc phải khác thông tin trước đã được tường thuật. Càng về cuối, SV càng cảm thấy khó hơn vì phải nhớ và loại trừ các thông tin bạn đã tường thuật. Với hoạt động này, GV có thể gọi những SV yếu hơn tường thuật thông tin trước và những SV khá hơn sẽ làm sau.

2.4. Các hoạt động sau khi đọc kết hợp với KN viết:

2.4.1. Viết tóm tắt/ghi chép (note taking). Viết tóm tắt là hoạt động thường được sử dụng trong giai đoạn sau đọc, nó mang lại hiệu quả vì SV phải hiểu bài thấu đáo thì mới viết tóm tắt được. Qua hoạt động này, cũng có thể kiểm tra khả năng hiểu của SV. KN viết và kiến thức ngữ pháp của SV cũng được cải thiện (bài tóm tắt sẽ được GV hoặc SV khác sửa). Để tạo sự đa dạng, GV có thể xem xét việc ghi chép (note taking) thay cho tóm tắt. Có thể sử dụng các dạng sơ đồ tư duy (mindmap) hoặc các dạng ghi chép Cornell sẽ tạo sự mới mẻ cho giai đoạn sau đọc và làm SV quan tâm hơn đến bài học.

2.4.2. Nhật kí học (learning logs). Hoạt động này nhằm khuyến khích SV viết về những điều mà họ học được từ bài đọc và liên hệ với những trải nghiệm, nhu cầu học. Hoạt động này có thể bao gồm: một câu hỏi mở về nội dung bài đọc và SV phải sử dụng ngôn ngữ của mình để trả lời; SV cũng có thể bình luận về độ khó của bài đọc và thời gian họ cần để hoàn thành bài đọc, điều mà họ cảm thấy thú vị nhất/khó nhất/có ích nhất... trong bài đọc.

Tất cả các hoạt động trên đều được chúng tôi sử dụng trong quá trình giảng dạy ở Viện Ngoại ngữ - Trường Đại học Bách khoa Hà Nội. Tuy nhiên, còn có

rất nhiều các hoạt động khác có thể sử dụng cho giai đoạn sau đọc và các hoạt động trên đây nên được sử dụng kết hợp hoặc luân phiên để đảm bảo sự đa dạng của các hoạt động nhằm đạt được kết quả như mong muốn. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Watcyn - P. Jones (1993). *Vocabulary games and Activities for Teachers*. Penguins Books.
- [2] J. Bamford - R.R. Day (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [3] L. Giesen (2001). *Activities for Integrating Reading and Writing in the Language Classroom*. MA TESOL Collection. Paper 456.
- [4] L. Jingxia (2012). *On Post Reading Activities*. NNest Newsletter.
- [5] S.L. Medina (2008). *A Guide to Teaching Reading Explained Using a Lesson About Coffee*. The Internet TESL Journal, Vol. XIV, No. 6.

Áp dụng kĩ năng tư duy...

(Tiếp theo trang 139)

giữa những từ mà họ học. Nhờ đó, họ có thể diễn đạt ý nghĩa sâu sắc của những từ đó. Cuối cùng, người học nên dùng bản đồ khái niệm, sơ đồ hình cây để tóm tắt bài đọc. Đây không chỉ là cách tốt để phát triển KNĐH cũng như lưu trữ thông tin, mà còn là phương pháp rất hiệu quả để nâng cao khả năng TDPB.

Tất cả các hoạt động nói trên đã được thử nghiệm trong một số lớp học và bước đầu đã mang lại kết quả khả quan. Tuy nhiên, để có một bản báo cáo tin cậy, chắc chắn cần có những nghiên cứu bài bản hơn. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Miri, B., David, B. - Uri, Z. Res Sci Educ (2007). *Purposely Teaching for the Promotion of Higher-order Thinking Skills: A Case of Critical Thinking*. <http://link.springer.com/article/10.1007/s11165-006-9029-2>
- [2] Moseley, D., Baumfield, V., Higgins, S., Lin, M., Miller, J., Newton, D., Robson, S. (2004). *Thinking Skill Frameworks for post-16 learners: an Evaluation*. ISBN 1853389161.
- [3] Paul, R. & Elder, L. (2006). *The International Critical Thinking Reading & Writing test*. The Foundation for Critical Thinking. ISBN 0-944-583-21-0
- [4] Grow, G. (1999). *Seven Types of Paragraph Development*. <http://www.longleaf.net/ggrows/>
- [5] Davies, M. (2010). *Concept mapping, Mind mapping and Argument mapping: what are the differences and do they matter?* Springer Science + Business Media B.V.