Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ
Phần C: Khoa học Xã hội, Nhân văn và Giáo dục
website: sj.ctu.edu.vn

DOI:10.22144/ctu.jvn.2019.039

GIỚI THIỆU PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY HỘI THOẠI THEO MÔ HÌNH CHUYỂN GIAO KĨ NĂNG ĐỌC TRONG DẠY ĐỌC CHO HỌC SINH TIỂU HỌC

Trịnh Thị Hương*
Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ
**Người chịu trách nhiệm về bài viết: Trịnh Thị Hương (email: thihuong@ctu.edu.vn)*

Thông tin chung:
Ngày nhận bài: 31/08/2018
Ngày nhận bài sửa: 24/11/2018
Ngày duyệt đăng: 25/04/2019

Title:
Introduction reciprocal teaching strategy in Gradual release of responsibility model to teach reading comprehension for primary students

Từ khóa:
Mô hình đọc hỗ trợ, năng lực đọc hiểu, hỗ trợ, phương pháp giảng dạy hội thoại

Keywords:
Gradual release of responsibility model, reading comprehension ability, scaffolding, reciprocal teaching

ABSTRACT

Education in Vietnam has been in the period of comprehensive reform in terms of curriculum and instructional methods. The innovative curriculum of General Education focuses on developing learners' competences, which stimulates changes in instructional approach from knowledge-transmission into knowledge-construction by self-studying. At primary education, there has been a considerable concern about which effective strategies should be used to help them acquire reading competences. The paper is aimed to make an overview introduction of a reading instruction model, called reciprocal teaching that is organized under a gradual release of responsibility in order to establish reading comprehension ability for primary school students.

TÓM TẮT

Giáo dục Việt Nam đang trong giai đoạn cải cách, đổi mới toàn diện cả về chương trình lẫn phương pháp giảng dạy. Chương trình Giáo dục phổ thông mới nhấn mạnh quan điểm dạy học phát triển năng lực cho người học nghĩa là việc dạy học sẽ chuyển từ cung cấp kiến thức sang dạy học sinh cách học. Trong môn Tiếng Việt ở cấp tiểu học, làm thế nào để dạy học sinh cách đọc vẫn là một câu hỏi lớn đối với giáo viên tiểu học. Bài báo giới thiệu khái quát phương pháp giảng dạy hội thoại được tổ chức theo mô hình chuyển giao kĩ năng và sự cần thiết của việc vận dụng phương pháp này trong dạy đọc nhằm phát triển năng lực đọc cho học sinh tiểu học.

Trích dẫn: Trịnh Thị Hương, 2019. Giới thiệu phương pháp giảng dạy hội thoại theo mô hình chuyển giao kĩ năng đọc trong dạy đọc cho học sinh tiểu học. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ. 55(2C): 65-71.

1 ĐẶT VẤN ĐỀ

Chương trình Giáo dục phổ thông Chương trình tổng thể (CTGDPTTT) do Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) công bố tháng 12/2018 thể hiện quan điểm đổi mới giáo dục phổ thông một cách toàn diện từ cấp tiểu học đến bậc trung học phổ thông. Một trong những điểm mới so với chương trình giáo dục phổ thông hiện hành là dạy học hướng đến phát triển các phẩm chất và năng lực cho học sinh (HS), trong đó các năng lực cốt lõi và năng lực chuyên môn được đề cập đến một cách cụ thể và tường minh. Từ định hướng này của CTGDPTTT, chương trình các môn học đã được xây dựng lại toàn bộ từ mục tiêu, yêu cầu cần đạt, nội dung, phương pháp (PP) dạy học và đánh giá nhằm đạt được yêu cầu đã được đặt ra (Bộ GD&ĐT, 2018).

Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn (tháng 12/2018), ngoài quy định về yêu cầu cần đạt đối với từng năng lực (đọc, viết, nói và nghe) cũng

định hướng về PP giảng dạy. Theo đó, cần dạy cho HS *cách học, tự học* và nhiệm vụ của giáo viên (GV) không phải truyền thụ nữa mà là *hướng dẫn, giám sát và hỗ trợ.* Cụ thể là trong giảng dạy, GV cần *khơi gợi, tận dụng vốn kinh nghiệm và vốn hiểu biết đã có của HS* để tổ chức cho HS tự khám phá, điều chỉnh, kiểm soát và bổ sung kiến thức cho bản thân. Thêm vào đó, Chương trình cũng khuyến khích GV tổ chức cho HS *trao đổi, tranh luận, đặt câu hỏi* cho mình và cho bạn khi học đọc, viết (Bộ GD&ĐT, 2018).

Đề cập đến PP dạy học phát triển năng lực đặc thù từng phân môn, dựa trên quan điểm về lí thuyết tiếp nhận, Chương trình môn Ngữ văn cũng nêu rõ việc dạy đọc cần tạo nhiều cơ hội cho HS tự đọc văn bản, thể hiện cách hiểu riêng của bản thân trong mối quan hệ đa chiều. Hệ thống câu hỏi trong dạy đọc phải hướng đến dạy HS cách đọc chứ *không gợi ý, dẫn dắt HS đi đến cách hiểu mà các nhà giáo dục muốn áp đặt* (Bộ GD&ĐT, 2018). Định hướng này thể hiện quan điểm "mở" trong giảng dạy, tạo điều kiện cho GV linh hoạt trong lựa chọn PP giảng dạy nhằm đạt được yêu cầu của chương trình mới nghĩa là việc dạy đọc không nhất thiết là tất cả các GV đều phải dạy theo một quy trình như nhau mà có thể thay đổi, điều chỉnh, bổ sung.

Trong bài viết này, PP giảng dạy hội thoại theo mô hình chuyển giao kĩ năng đọc được giới thiệu như một tư liệu tham khảo để dạy cách đọc, rèn các kĩ năng đọc hiểu cho HS tiểu học trong bối cảnh của Việt Nam.

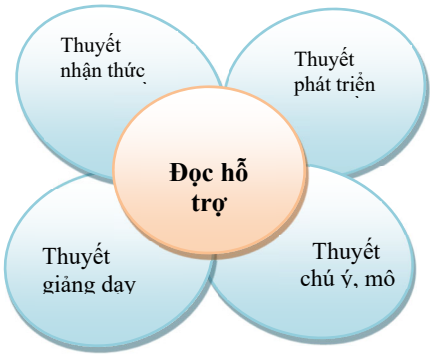
2 HỖ TRỢ VÀ MÔ HÌNH CHUYỂN GIAO KĨ NĂNG ĐỌC

Thuật ngữ *hỗ trợ* (scaffolding) được Wood *et al.* (1976) nhắc đến đầu tiên trong lĩnh vực giáo dục và mô tả hỗ trợ là tiến trình cho phép một đứa trẻ hay người mới bắt đầu học giải quyết vấn đề, thực hiện nhiệm vụ hay hoàn thành mục tiêu vượt ngoài dự kiến ban đầu. Kể từ lần đầu tiên xuất hiện này, thuật ngữ hỗ trợ tiếp tục được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm và mô tả ở nhiều phương diện khác nhau, điển hình như tác giả Rogoff (1990), cho rằng hỗ trợ là sự hỗ trợ tình huống để HS có thể mở rộng các kĩ năng và kiến thức hiện có đến cấp độ năng lực cao hơn, hay những gì giáo viên nói và làm để giúp trẻ hoàn thành nhiệm vụ phức tạp mà các em không thể hoàn thành nếu không có sự hỗ trợ của GV (Pearson and Fielding, 1991), hay một tiến trình mà ở đó GV kiểm soát việc học của HS một cách cẩn thận và từng bước cung cấp sự hỗ trợ, giúp đỡ cơ bản cần thiết và là một sự hỗ trợ tạm thời do GV tạo ra để hỗ trợ HS hay nhóm HS nhằm hoàn thành tốt nhiệm vụ mà các em không thể hoàn thành một mình được (Graves *et al.*, 1994; Clark and Graves, 2005).

Tác giả Pressley (2002b) mô tả khái niệm hỗ trợ bằng hình ảnh mang tính ẩn dụ là giàn giáo của một tòa nhà đang xây, ở đó giàn giáo có vai trò nâng đỡ, giữ vững cho tòa nhà đang xây cho đến khi tòa nhà xây xong, vững vàng rồi thì lúc này nó có thể đứng một mình và không cần giàn giáo nữa. Điều này cũng giống như sự hỗ trợ của người lớn đối với trẻ con, đó là sự hỗ trợ tương tác trong học tập. Người lớn kiểm soát, hướng dẫn một cách cẩn thận đủ đảm bảo cho phép đứa trẻ tham gia vào tiến trình học nhằm đạt mục tiêu học tập và vì vậy, người lớn tuổi chỉ hỗ trợ khi trẻ có nhu cầu và khi thực sự cần thiết (Clark and Graves, 2005).

Mô hình chuyển giao kĩ năng được khởi nguồn từ quan điểm xây dựng xã hội học tập (social constructivist view of learning) của Vygotsky. Theo Vygotsky (1962, 1978) mọi chức năng tinh thần của trẻ xuất hiện lần đầu tiên khi hợp tác với người lớn tuổi, sự hợp tác này xảy ra ở nơi mà ông gọi là vùng phát triển gần. Đây là khu vực giữa cái mà trẻ có thể làm độc lập và cái mà trẻ làm với sự hỗ trợ. Qua thời gian, kinh nghiệm học hợp tác được lặp lại và hình thành trong tiến trình làm việc cùng nhau cho đến khi trẻ có thể thực hành một mình hoặc vận dụng những điều đã học đó trong ngữ cảnh mới.

Liên quan đến xây dựng lí thuyết học tập hỗ trợ trong dạy đọc, các tác giả Pearson and Gallager (1983), Pearson and Fielding (1991) đã đề xuất mô hình chuyển giao kĩ năng. Theo các tác giả, mô hình chuyển giao kĩ năng có sự giao thoa (intersection) giữa các mảng lí thuyết dạy học: Lí thuyết cấu trúc nhận thức và tiến trình nhận thức của Piaget's (1952); lí thuyết vùng phát triển gần của Vygotsky's (1962, 1978), lí thuyết về sự chú ý ghi nhớ, mô phỏng/sao chép và thúc đẩy/tạo động cơ của Bandura's (1965) và lí thuyết hướng dẫn giảng dạy hỗ trợ của Wood *et al*. (1976).



Hình 1: Sự giao thoa giữa mô hình đọc hỗ trợ với các thuyết học tập

Các thuyết này học tập này cho rằng việc học xảy ra thông qua sự tương tác và chỉ khi nào các tương tác này được thực hiện một cách có chủ ý thì việc học mới thật sự xảy ra. Sự giao thoa giữa mô hình chuyển giao KN với các thuyết học tập trên trong dạy học được thể hiện ở các điểm như sau:

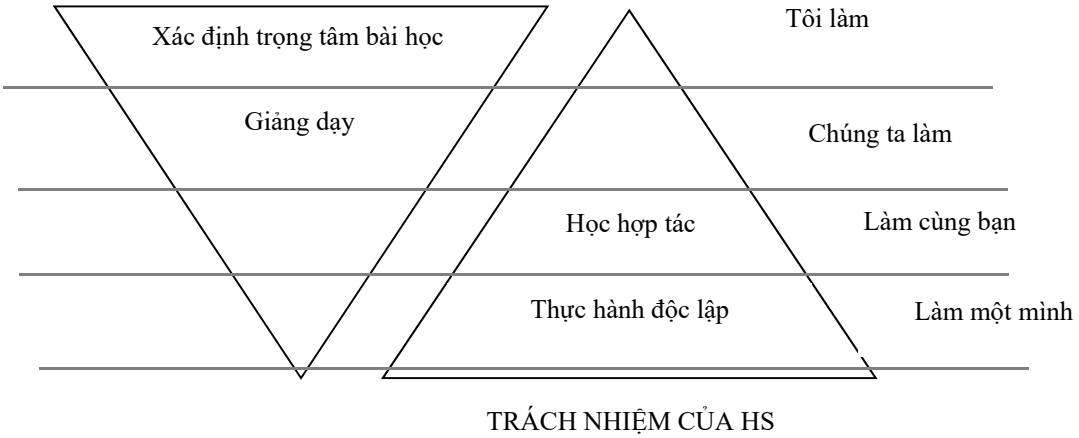
– Dạy học là quá trình hình thành tri thức cho người học thông qua các hoạt động GV tổ chức cho người học tham gia như quan sát, kích hoạt kiến thức nền, kết nối và phát triển giữa kiến thức nền và kiến thức mới, gây sự chú ý của người học.

– Mẫu đóng vai trong quan trọng trong việc hình thành, bổ sung và điều chỉnh kiến thức, kĩ năng của người học và dạy HS cách học.

– Sự hỗ trợ của GV đóng vai trò then chốt trong suốt tiến trình học tập của người học, giúp người học xây dựng niềm tin vào khả năng và giá trị bản thân, từ đó hình thành khả năng làm việc độc lập.

– Mỗi cá nhân HS có cách tiếp cận và ghi nhớ tri thức theo cách riêng của mình và có thể học thông qua quan sát.

Mô hình chuyển giao kĩ năng cho rằng sự thay đổi nhận thức (cognitive load) nên chuyển giao từ từ và có mục đích, chuyển từ việc GV làm mẫu đến thể hiện vai trò trách nhiệm tham gia cùng HS (joint resposibility) nhằm hỗ trợ HS thực hành độc lập (independent practice) và có thể áp dụng những gì đã học vào tình huống mới (Pearson and Gallagher, 1983). Trong mô hình này, tiến trình giảng dạy của GV trải qua 4 giai đoạn được mô tả bằng sơ đồ sau:



Hình 2: Mô hình đọc chuyển giao vai trò

Ở giai đoạn (1) x*ác định nội dung trọng tâm của bài học (focus lesson)*, để xác định nội dung trọng tâm bài học có hiệu quả, GV cần xác định mục tiêu bài học một cách rõ ràng và làm mẫu bằng chính suy nghĩ của GV. Hoạt động giới thiệu nội dung trọng tâm bài học được thực hiện toàn lớp trong khoảng thời gian 15 phút đầu tiết học hay ít hơn nhằm tập trung mọi sự chú ý ban đầu của HS vào bài đọc. Đến giai đoạn (2) *giảng dạy bằng hướng dẫn (guided instruction),* vai trò của GV có sự luân phiên thay đổi khi GV tham gia vào quá trình học cùng nhóm HS trong nhiều vai trò khác nhau như người học lớn tuổi có kinh nghiệm, người hỗ trợ, thành viên của nhóm... để hỗ trợ HS vận dụng những kĩ năng hay kiến thức vào một tình huống mới. Mooney (1988) đã mô tả vai trò này của GV như là "*đến/cho, với và bằng*", nghĩa là GV bắt đầu bằng việc làm mẫu *đến* hoặc *cho* HS, sau đó cùng tham gia làm việc *với* HS như một người hướng dẫn và cuối cùng *bằng* cách luôn bên HS để hỗ trợ chúng cho đến khi các em có thể học độc lập (dẫn theo Oczkus, 2003).

Ở giai đoạn (3), *học hợp tác,* HS được tạo nhiều cơ hội để học, chia sẻ ý tưởng cùng bạn trong nhóm và cuối cùng, giai đoạn 4 là giai đoạn cho HS *thực hành độc lập (Independent learning tasks).* Marcia (2003) cho rằng học độc lập ở đây không đơn giản là bài tập thiết kế sẵn rồi photo cho HS hoàn thành mà thay vào đó nhiệm vụ học độc lập cần cung cấp cho HS những cơ hội để vận dụng những gì đã học được từ vấn đề trọng tâm của bài học, giảng dạy bằng hướng dẫn và học hợp tác (dẫn theo Oczkus, 2003).

3 PP GIẢNG DẠY HỘI THOẠI

3.1 Khái quát về PP giảng dạy hội thoại

Giảng dạy hội thoại (reciprocal teaching: RT) được Palinscar (1982); Palinscar and Brown (1984) đề cập đến đầu tiên dựa trên nền tảng mô hình

chuyển giao kĩ năng, mô hình đọc tương tác và lí thuyết dạy đọc hiểu văn bản. Đây là một PP dạy học theo nhóm được xây dựng bằng các chuỗi hội thoại để dạy HS các kĩ thuật đọc hiểu gồm dự đoán, đặt câu hỏi, làm sáng tỏ và tóm tắt. Trung tâm (at the heart) của PP này là các đoạn hội thoại giữa GV và HS/nhóm HS được GV thiết kế để đọc và thảo luận về văn bản.

Trước khi bắt đầu đoạn hội thoại, GV thường giới thiệu 4 kĩ thuật đọc trực tiếp và cách đánh giá hiệu quả thực hành của cá nhân HS để các em nỗ lực và có động cơ thực hiện. Sau đó, ở mỗi kĩ thuật đọc, GV làm mẫu và hướng dẫn HS thực hành các kĩ thuật đọc này trong suốt tiến trình đọc. Các kĩ thuật đọc hiểu này giúp HS hiểu mục đích của việc đọc, kích hoạt kiến thức nền, tập trung sự chú ý vào những nội dung quan trọng, phê bình đánh giá văn bản, kiểm soát tiến trình hiểu, đưa ra các suy đoán và kiểm tra các suy đoán này dựa trên những suy luận có căn cứ trong quá trình đọc.

Vai trò của GV trong tiến trình giảng dạy theo PP này là hỗ trợ, giúp đỡ HS và định hướng cho HS, kiểm soát nội dung các cuộc hội thoại để truy tìm ý nghĩa và hiểu văn bản. Fielding and Pearson (1994), McLaughlin and Allen (2002), Duke and Pearson, (2002), Oczkus (2003), Harvey and Goudvis (2007), Keene and Zimmermann (2007), xác định rõ, mục tiêu của PP RT là :

– Cải thiện khả năng đọc hiểu của HS.

– Hỗ trợ dạy các kĩ thuật đọc thông qua hoạt động làm mẫu, hướng dẫn và thực hành độc lập trong khi đọc.

– Hình thành ý thức siêu nhận thức và khả năng phản hồi trong quá trình sử dụng các kĩ thuật đọc này.

– Kiểm soát khả năng đọc hiểu của HS.

PP RT được sử dụng trong nhiều hình thức tổ chức lớp học khác nhau như dạy theo nhóm, toàn lớp, vòng tròn thảo luận văn chương và ở mỗi bối cảnh lớp học như thế, RT được sử dụng với nhiều mục đích khác nhau. Bảng dưới đây liệt kê mục đích sử dụng RT trong những bối cảnh lớp học khác nhau:

Bảng 1: Mục đích sử dụng RT trong các ngữ cảnh dạy học

Bối cảnh lớp học	Mục đích sử dụng
Toàn lớp học (Whole-class session)	- Giới thiệu với lớp về các kĩ thuật đọc của PP RT. - Làm mẫu 4 kĩ thuật đọc cho HS bằng cách nói lớn suy nghĩ của mình. - Thiết lập ngôn ngữ và thuật ngữ phổ biến. - Gia tăng yêu cầu cốt lõi của việc đọc và phạm vi nội dung đọc hàng ngày.
Hướng dẫn đọc theo nhóm	- Tăng cường hoặc giới thiệu các kĩ thuật đọc của PP RT trong khi GV hướng dẫn/dẫn dắt (teacher-led) cho HS trong nhóm. - Hỗ trợ đặc biệt hay sự can thiệp vào những HS gặp khó khăn trong tiến trình đọc. - Giảng dạy dựa trên mục tiêu chính và nhu cầu của HS.
Vòng tròn văn chương	- Chuyển giao/Dạy cách đọc cho HS thông qua 4 kĩ thuật đọc của PP RT. - Củng cố và tăng cường cho HS sử dụng các kĩa thật đọc của PP RT.

3.2 Các kĩ thuật đọc trong PP giảng dạy hội thoại

Trong PP RT, bốn kĩ thuật đọc được đề cập đến là dự đoán, đặt câu hỏi, làm sáng tỏ và tóm tắt.

Dự đoán (predicting)

Dự đoán là một kĩ thuật giúp HS xác định bối cảnh, mục đích cho việc đọc và kiểm soát khả năng đọc hiểu của HS. Nó cho phép HS tương tác nhiều hơn với văn bản và giúp các em trở nên hứng thú hơn khi làm việc với các văn bản để cải thiện khả năng hiểu (Fielding and Pearson, 1994). HS thường dự đoán trong khi đọc và thích đưa ra các phán đoán trong nhiều hoạt động học tập và đời sống, các dự đoán đó thông thường dựa vào kiến thức nền có sẵn.

Để dự đoán, HS có thể dựa vào các dấu hiệu từ văn bản như: bìa sách, tiêu đề, tranh minh họa, các đề mục, xem trước cấu trúc VB, các đoạn chú thích, bản đồ, sơ đồ, bảng biểu...

Để dạy HS dự đoán, trước hết GV làm mẫu cách dự đoán (quan sát tranh, tiêu đề...) bằng cách nói lớn suy nghĩ của mình (think-aloud) về cách quan sát tranh, kết nối kiến thức nền sẵn có với thông tin được hiển thị qua tranh minh họa, tiêu đề..., suy luận để đưa ra dự đoán. Sau đó, GV hướng dẫn HS thực hành đến khi HS có thể thực hành độc lập.

Dự đoán giúp HS xác định bối cảnh, mục đích đọc và kiểm soát đọc hiểu tốt hơn trong suốt tiến trình đọc, nó cho phép HS tương tác nhiều hơn với văn bản và làm cho HS hứng thú hơn trong khi học

đọc, qua đó góp phần cải thiện khả năng đọc hiểu của HS (Fielding and Pearson, 1994).

Đặt câu hỏi (questioning)

Các tác giả Armbruster *et al.* (2001), Keene and Zimmermann (2007) cho rằng khi HS được khuyến khích đặt câu hỏi và được dạy để nêu các câu hỏi trong khi đọc thì khả năng đọc hiểu của các em trở nên sâu sắc hơn. Dựa vào các biểu hiện của người đọc giỏi, tác giả Cooper (1993), Palincsar and Brown (1984) cho rằng người đọc giỏi thường xuyên đặt câu hỏi trong suốt tiến trình đọc. Tuy nhiên, tạo ra câu hỏi là một hoạt động khó khăn và phức tạp vì nó liên quan đến kiến thức nền của HS, mục đích đọc và khả năng nhận biết được những chi tiết quan trọng của văn bản. Để chuyển giao vai trò đặt câu hỏi cho HS, GV cũng sẽ tiến hành giới thiệu, làm mẫu cách hỏi và hỗ trợ HS trong việc đặt câu hỏi. Có thể cho phép HS trong vai GV để đọc và đặt câu hỏi cho các bạn khác trong nhóm dựa trên những điểm quan trọng của văn bản.

Ví dụ, trong khi hướng dẫn các phần đọc, GV cho mỗi HS một tờ giấy ghi chú để đánh dấu vào các phần của văn bản mà HS đó muốn quay trở lại để đặt câu hỏi. Sau đó, HS chia sẻ câu hỏi với những bạn khác.

Đặt câu hỏi là một kĩ thuật quan trọng của những người đọc giỏi và ở đây HS học cách đặt câu hỏi về các ý tưởng chính và những chi tiết quan trọng trong văn bản, và về những suy luận cho văn bản để cải thiện kĩ năng đọc hiểu văn bản.

Làm sáng tỏ (Clarifying)

Làm sáng tỏ hay là kiểm soát khả năng đọc hiểu (mornitoring comprehension) bao gồm những hoạt động như tìm và giải nghĩa các từ khó, kiểm soát quá trình hiểu và khả năng điều chỉnh để truy tìm nghĩa của văn bản trong khi đọc. Đây là một kĩ thuật phức hợp bao gồm 2 bước cơ bản: (1) xác định hay thừa nhận mình gặp khó trong việc hiểu một từ hay ý tưởng nào đó, và (2) chỉ ra cách làm thế nào để tự điều chỉnh cách hiểu, cách làm sáng tỏ nghĩa của từ hay ý tưởng trong văn bản. Hầu hết HS đều dễ dàng xác định những từ khó hiểu hay những ý khó nắm bắt nhưng không thể tự mình điều chỉnh lại điều mà bản thân chưa hiểu đúng hay làm sáng tỏ được mà cần có sự hỗ trợ của GV để giải mã.

Để làm sáng tỏ một từ, GV giúp HS kiểm soát bằng cách hướng dẫn HS đọc lại từ trong câu/đoạn chứa nó, tìm một từ khác có nghĩa tương tự với từ này, tìm dấu hiệu nghĩa của từ trong câu. Còn để giúp HS làm sáng tỏ một ý hay chi tiết trong văn bản, GV có thể giúp HS kiểm soát bằng cách đọc lại nhiều lần phần chưa hiểu, tìm các dấu hiệu hình thức cấu trúc, liên hệ với những điều đã biết về nội dung đó để làm các kết nối và chia sẻ với bạn.

Dạy HS kĩ thuật làm sáng tỏ giúp HS nhận diện ý chính, tập trung vào các ý chính và rèn kĩ năng suy luận cho HS, qua đó góp phần gia tăng năng lực đọc hiểu và hướng đến khả năng đọc độc lập của HS.

Tóm tắt (summarizing)

Tóm tắt là một quá trình phức hợp yêu cầu phối hợp nhiều kĩ năng và chiến lược đa dạng, bao gồm gợi nhớ những sự kiện hay những chi tiết quan trọng, những quan điểm và sử dụng những từ đồng nghĩa hay lựa chọn từ ngữ, hình thức tóm tắt. Tóm tắt là một trong những kĩ năng đọc hiểu cơ bản nhằm cải thiện khả năng đọc hiểu của HS (Duke and Pearson, 2002).

Tóm tắt có thể dựa trên các kiểu văn, khi tóm tắt một câu chuyện, HS có thể dựa vào bố cục bối cảnh, nhân vật, vấn đề, sự kiện và giải pháp để dẫn đến tóm tắt.

Trong PP RT, để hỗ trợ hướng dẫn HS tóm tắt văn bản, GV có thể làm mẫu bằng cách tóm tắt bằng lời, sơ đồ, biểu đồ... thay vì luôn yêu cầu các em viết đoạn tóm tắt. GV cũng có thể yêu cầu mỗi HS chọn một phần yêu thích và phác họa nhanh để thể hiện cảnh đó. Sau đó, các em có thể chia sẻ trong nhóm về phần yêu thích của mình, để từ đó có thể sắp xếp các bài tóm tắt về các đoạn/phần yêu thích của các thành viên trong nhóm theo trình tự của VB và thực hành tóm tắt bằng lời với nhóm. Hoặc cho HS viết 5 điểm chính của VB và mô tả các điểm chính đó bằng hành động hay cử chỉ điệu bộ.

Tóm tắt rất quan trọng trong quá trình đọc vì nó là biểu hiện chứng minh HS hiểu rõ nội dung văn bản. Vì vậy, có thể nói dạy HS tóm tắt góp phần giúp HS cải thiện khả năng đọc hiểu văn bản.

4 TỔ CHỨC DẠY ĐỌC CHO HS TIỂU HỌC BẰNG PP RT THEO MÔ HÌNH ĐỌC HỖ TRỢ

4.1 Cơ sở xác lập tiến trình dạy đọc

Tiến trình dạy đọc được chúng tôi xác lập dựa vào các căn cứ sau:

Thứ nhất, dựa vào tiến trình tổ chức dạy đọc theo mô hình chuyển giao KN như đã trình bày ở trên, gồm có 3 hoạt động cơ bản (GV làm mẫu, GV hướng dẫn (GV làm cùng HS; HS làm cùng bạn) và HS tự đọc).

Thứ hai, dựa vào tiến trình đọc VB (trước khi đọc, trong khi đọc và sau khi đọc) để xác định các KN và các hoạt động cần tổ chức cho HS thực hiện

ở từng bước. Nghĩa là tiến trình dạy đọc không phân chia tách bạch giữa đọc thành tiếng và đọc hiểu, đọc diễn cảm như hiện nay đang áp dụng tại các trường tiểu học nữa mà có sự tích hợp giữa đọc thành tiếng, đọc thầm và đọc hiểu trong suốt quá trình đọc.

Thứ ba, dựa vào mục tiêu và quan điểm tổ chức dạy đọc phát triển năng lực đọc cho HS tiểu học trong Chương trình môn Ngữ văn mới: dạy HS cách đọc, linh hoạt các PP dạy đọc và khuyến khích HS chủ động trong quá trình học đọc, đưa ra lí giải hợp lí cho cách hiểu của mình.

4.2 Tiến trình dạy đọc

Tiến trình dạy đọc được tiến hành gồm các hoạt động sau đây:

Hoạt động trước khi đọc:

Trong giai đoạn trước khi đọc, GV cho HS quan sát tranh, tiêu đề bài đọc để đưa ra dự đoán, đặt câu hỏi. Hoạt động giảng dạy của GV gồm:

– GV làm mẫu cách dự đoán, đặt câu hỏi.

– Phát phiếu học tập cho nhóm HS, hướng dẫn sử dụng phiếu để dự đoán và đặt câu hỏi.

– Cho các nhóm chia sẻ dự đoán và câu hỏi trước khi đọc.

– GV định hướng vấn đề, chuẩn bị tâm thế cho HS bắt đầu đọc.

Ví dụ: Dạy bài tập đọc *Bài ca về trái đất* (Tiếng Việt lớp 5, tập 1), GV có thể làm mẫu bằng cách nói lớn như sau: Đầu tiên, nhìn vào tựa bài thì cô/thầy nghĩ rằng bài thơ này ca ngợi về trái đất tươi đẹp của chúng ta, quan sát thêm hình vẽ trong sách giáo khoa thì cô/thầy đoán là bài đọc có thể nói về ước mơ hòa bình trên khắp năm châu, vì khi quan sát hình vẽ cô/thầy thấy có hình ảnh chim bồ câu biểu tượng của hòa bình, và nhiều bạn nhỏ với nhiều màu da đang nâng quả địa cầu.

Bảng 2: Mẫu phiếu cho HS dự đoán và đặt câu hỏi

Dự đoán	Đặt câu hỏi
Tựa bài đọc là..., từ đó em đoán.....	Dọc tựa bài đọc, em muốn biết là (tại sao, khi nào)..... ?
Quan sát hình vẽ minh họa, em thấy..., từ đó em đoán	Quan sát tranh minh họa, em thấy..., từ đó em thắc mắc là (tại sao, khi nào, làm thế nào, ai, ở đâu...)... ?

Sau khi thực hành mẫu cho HS quan sát, GV cho HS thực hành cùng bạn bằng cách sử dụng các phiếu học tập đã thiết kế sẵn với các gợi ý, hướng dẫn. Ví dụ như để hỗ trợ HS đưa ra các dự đoán khi dạy bài *Bài ca về trái đất*, GV có thể phát cho HS phiếu dự đoán, và đặt câu hỏi với nội dung như Bảng 2.

Mục đích của các hoạt động được tổ chức giai đoạn này là giúp HS kích hoạt kiến thức nền, nhận diện thể loại, kết nối thông tin, suy luận, đặt vấn đề và định hướng nội dung đọc.

Hoạt động trong khi đọc

Các kĩ thuật đọc GV dạy cho HS ở giai đoạn này là làm sáng tỏ, đặt câu hỏi, xác định nội dung chính của bài. Các hoạt động giảng dạy của GV gồm:

– Xác định thể loại, chia đoạn và định hướng vấn đề HS cần chú ý dựa vào đặc trưng thể loại.

– HS đọc theo nhóm, phát hiện từ/câu khó hiểu, giải nghĩa từ/câu khó.

– Nhóm HS nêu thắc mắc (đặt câu hỏi) về những chi tiết chính, hay vấn đề nào chưa rõ trong đoạn.

– Nhóm HS xác định nội dung chính của đoạn; xác định nội dung chính của bài.

– GV tổ chức cho HS chia sẻ trong toàn lớp; liên hệ đối chiếu với dự đoán ban đầu và vấn đề đặt ra trước khi đọc để điều chỉnh vấn đề và phát hiện cái mới.

Mục đích của các hoạt động trong giai đoạn này: Rèn kĩ năng suy luận, giải nghĩa từ trong ngữ cảnh, nhận diện ý chính và nội dung chính, đặt câu hỏi, nhận diện thể loại và bố cục bài đọc.

Hoạt động sau khi đọc

Sau khi cho HS chia sẻ, đối chiếu so sánh về các vấn đề trong bài đọc, GV có thể tổ chức cho HS một số hoạt động sau khi đọc (thay cho phần củng cố như trong tiến trình dạy đọc hiện nay) như sau:

– Tóm tắt bài đọc dựa vào đặc trưng thể loại, viết đoạn tóm tắt ngắn, tóm tắt bằng sơ đồ tư duy, dùng 3 từ để diễn tả các sự kiện chính của bài đọc, điền khuyết vào sơ đồ, bảng tóm tắt...

– Đọc trải nghiệm: các hoạt động GV có thể tổ chức cho HS gồm vào vai nhân vật để nói lên suy nghĩ của mình; đánh giá điểm hay, ấn tượng nhất của bài đọc; thực hành viết/sáng tạo câu chuyện/câu thơ theo bố cục bài đọc;...

Ý nghĩa của các hoạt động này: Rèn kĩ năng tóm tắt và kĩ năng cảm thụ văn học, khả năng vận dụng trong thực tiễn.

5 KẾT LUẬN

Tổ chức dạy đọc bằng PP giảng dạy hội thoại theo mô hình chuyển giao kĩ năng đã được bàn đến từ rất lâu trong các nghiên cứu về dạy đọc trên thế giới. Oczkus (2003) xem PP giảng dạy hội thoại như một công cụ *quyền năng (powerful)* giúp HS gia tăng khả năng đọc hiểu bằng cách dạy HS bốn kĩ thuật đọc (dự đoán, đặt câu hỏi, làm sáng tỏ và tóm tắt) và chuyển giao các kĩ thuật đọc này đến HS bằng cách hỗ trợ thông qua chiến thuật nói lớn hoặc các phiếu học tập. PP này vận dụng vào dạy đọc trong bối cảnh của Việt Nam hiện nay một mặt đáp ứng được yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông, dạy cách học và qua đó phát triển các năng lực chuyên môn cho HS, thể hiện sự sáng tạo của mỗi GV trong giảng dạy, mặt khác góp thêm tư liệu tham khảo về PP dạy đọc phát triển năng lực đọc cho HS tiểu học. Tuy nhiên, để tổ chức dạy đọc cho HS theo tiến trình này, bản thân GV cần trang bị thêm các kĩ năng đọc hiểu, kĩ năng ứng xử tình huống, kĩ năng thiết kế bài giảng và tổ chức dạy học và kiến thức liên ngành, kiến thức về loại thể, thể loại văn bản. Đây vừa là yêu cầu cần đạt vừa là kĩ năng cần có để có thể tổ chức dạy đọc cho HS theo định hướng mới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Armbruster, Lehr, and Osborn, 2001. Put reading first: The Research building blocks for teaching children to read. Jessup, M D: Education Publishing Centre.

Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018. Thông tư số 32/2018/TT-BGD ĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Ban hành ngày 26/12/2018. Chương trình Giáo dục phổ thông Chương trình tổng thể.

Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018. Thông tư số 32/2018/TT-BGD ĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Ban hành ngày 26/12/2018. Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn.

Clark and Graves, 2005. *Scaffolding students' comprehension of text.* The Reading Teacher. 58(6): 570-580.

Cooper, 1993. *Learning from Pupils' Perspectives*. Bjse online submission Pack. 20(4): 129-133.

Duke and Pearson, 2002. *Effective practices for developing reading comprehension.* What research has to say about Reading Instruction. Third Edition. The Journal of Education Association: 205-242.

Fielding and Pearson, 1994. *Reading comprehension: What work*. Education Leadership. Vol. 51(5): 62-68.

Graves, Watts anđ Graves, 1994. *Essentials of classroom teaching: Elementary reading.* Boston: Allyn & Bacon.

Harvey and Goudvis, 2007. *Strategies that Work: Teaching comprehension for understanding and engagemen*. Stenhouse Publishers, Education. 339 pages.

Keene, Zimmermann, 2007. *Mosaic of thought: the power of comprehension strategy instruction*. Second edition. Published Portsmouth, NH: Heinemann: 292 pages.

McLaughlin, Allen, 2002. *Guided comprehension: A teaching model for grade 3-8*. International Reading Association. N/A. 310 papes.

Oczkus 2003. *Reciprocal Teaching at Work: Strategies for Improving Reading Comprehension*. International Reading Association. 219 pages.

Palinscar, 1982. *Improving the reading comprehension of Junior high students through the reciprocal teaching of comprehension – monitoring strategies.* Unpublished Doctoral Dissertaion, University of Ilinois.

Palinscar and Brown, 1984. *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. Cognition and Instruction, *1*(2): 117-175.

Pearson and Gallagher, 1983. *The instruction of reading comprehension.* Contemporary Educational Psychology. 8: 317-344.

Pearson and Fielding, 1991. Comprehension instruction. In Barr, Kamil, Mosenthal and Pearson (Eds.). *Handbook of reading research*. Voll. II : 815-860.

Pressley, 2002b. *Reading instruction that Work: The case for balanced teaching. Second Edition.* New York: Guilford.

Rogoff, 1990. *Apprenticeship in thinking.* New York: Oxford University Press.

Vygotsky, 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wood, Bruner, Ross, 1976. *The role of tutoring in problem solving.* Journal of Child Psychology and Psychiatry. 17: 89-100.