

# SỬ DỤNG PHƯƠNG PHÁP “BẮC GIÀN GIÁO” ĐỂ KHẮC PHỤC NHỮNG KHÓ KHĂN VỀ KĨ NĂNG ĐỌC HIỂU TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN NGỮ

**NGUYỄN THỊ HIỂN LƯƠNG**

Trường Đại học Vinh

Email: hienluong.nguyen87@yahoo.com

**Tóm tắt:** Trong quá trình giảng dạy tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ, có thể thấy phần lớn sinh viên xem đọc hiểu là một kĩ năng đầy thách thức và dễ làm cho người học nản chí. Thực trạng này thúc đẩy việc tìm hiểu những khó khăn của sinh viên không chuyên đối với việc rèn luyện kĩ năng này. Bài viết đề cập đến những khó khăn của sinh viên không chuyên ngữ về kĩ năng đọc hiểu tiếng Anh, từ đó đề xuất các cách thức sử dụng phương pháp “bắc giàn giáo” trong dạy kĩ năng đọc hiểu tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ. Cụ thể, trong bài viết, tác giả đã tiến hành phát phiếu điều tra cho 126 sinh viên không chuyên ngữ tại Trường Đại học Vinh về những khó khăn liên quan đến từ vựng, ngữ pháp, cấu trúc văn bản, kiến thức nền và các chiến thuật đọc hiểu.

**Từ khóa:** Sinh viên; tiếng Anh; phương pháp “bắc giàn giáo”; kĩ năng đọc hiểu.

(Nhận bài ngày 13/6/2017; Nhận kết quả phân biện và chỉnh sửa ngày 04/7/2017; Duyệt đăng ngày 25/7/2017).

## 1. Đặt vấn đề

Đọc hiểu là một kĩ năng quan trọng không chỉ trong những năm tháng còn ngồi trên ghế nhà trường mà kéo dài suốt cuộc đời. Hammer (2007) cho rằng đọc hiểu không chỉ liên hệ chặt chẽ với kĩ năng viết mà còn mang lại cho người đọc cơ hội để học từ vựng, ngữ pháp, cách sử dụng dấu chấm câu cũng như xây dựng câu, đoạn văn và văn bản. Trong dạy học ngoại ngữ nói chung, tiếng Anh nói riêng, đọc hiểu là một kĩ năng được nhấn mạnh, đặc biệt là đối với sinh viên (SV) không chuyên ngữ. Điều này được lí giải, khi việc ứng dụng tiếng Anh sau khi ra trường, tập trung nhiều vào việc đọc các tài liệu chuyên ngành để nâng cao trình độ chuyên môn cũng như thực hành kĩ năng nghề nghiệp. Trong quá trình giảng dạy tiếng Anh cho SV không chuyên ngữ, có thể thấy, phần lớn SV xem đọc hiểu là một kĩ năng đầy thách thức và dễ làm cho người học nản chí. Thực trạng này thúc đẩy việc tìm hiểu những khó khăn của SV không chuyên đối với việc rèn luyện kĩ năng này.

## 2. Những khó khăn sinh viên không chuyên ngữ gặp phải trong kĩ năng đọc hiểu

Thực tế giảng dạy cho thấy rằng SV không chuyên ngữ mà phần đông có trình độ tiếng Anh đầu vào thấp phải đối mặt với rất nhiều khó khăn liên quan đến vốn từ, ngữ pháp, cấu trúc văn bản cũng như kiến thức văn hóa xã hội liên quan đến chủ đề bài đọc. Mặt khác, phương pháp dạy học truyền thống có xu hướng xem trọng kết quả của việc đọc, tức là trả lời được các câu hỏi trong bài hơn là quá trình để đạt đến kết quả đó. Chính vì vậy, người dạy thường chú trọng đến bài đọc mà quên khai thác kiến thức nền, phán đoán cũng như chiến thuật đọc

hiểu của người học cũng như không hướng dẫn SV phải làm gì khi gặp khó khăn trong việc hiểu bài khóa. Trong khi đó, dạy học đọc hiểu chỉ có thể đạt hiệu quả mong muốn khi người dạy biết được các khó khăn của SV và trợ giúp họ bằng những chiến lược phù hợp. Chúng tôi đã tiến hành phát phiếu điều tra cho 126 SV không chuyên ngữ tại Trường Đại học Vinh về những khó khăn liên quan đến từ vựng, ngữ pháp, cấu trúc văn bản, kiến thức nền và các chiến thuật đọc hiểu.

Kết quả điều tra được xử lí theo các nội dung sau đây:

### 2.1. Khó khăn liên quan đến từ vựng

Bảng 1: Khó khăn liên quan đến từ vựng

Câu hỏi 1: Bạn gặp những khó khăn nào liên quan đến từ vựng để hiểu một bài khóa?	SL	%
a. Có nhiều từ mới trong bài khóa đó;	122	96,8
b. Có nhiều ngữ động từ và thành ngữ mà bạn không hiểu nghĩa của chúng;	94	74,6
c. Khi một từ có nhiều nghĩa mà bạn không hiểu được nghĩa nào được sử dụng trong bài.	86	68,2

Kết quả ở bảng 1 cho thấy gần như tất cả SV cho rằng họ gặp phải khó khăn trong việc hiểu một bài khóa khi trong bài khóa có quá nhiều từ mới xuất hiện. Kết quả này hoàn toàn phù hợp với nghiên cứu của Laufer (1989), Liu và Nation (1985). Các nhà nghiên cứu này đều cho rằng người đọc cần biết khoảng 95% lượng từ để có thể hiểu được bài đọc cũng như đoán nghĩa những từ mới trong ngữ cảnh của bài. Tương tự như vậy, Osborn và Hiebert (2004) chỉ ra rằng một trong những kết quả chung của nhiều nghiên cứu về đọc hiểu là sự tương



quan giữa lượng từ mới và khả năng hiểu bài đọc của người học. Dữ liệu của bảng trên cũng cho thấy rằng các ngữ động từ và các thành ngữ đóng vai trò quan trọng trong việc hiểu một tài liệu. Thực vậy, từ kinh nghiệm giảng dạy, chúng tôi nhận thấy rằng khi SV không hiểu nghĩa của thành ngữ và ngữ động từ thì họ cũng thường hiểu sai nghĩa của bài. Ví dụ trong câu "The teacher was under the weather" thì thành ngữ "under the weather" có nghĩa là "mệt mỏi". Tuy nhiên, do không hiểu nghĩa của thành ngữ này, phần lớn SV đều chọn "sai" cho câu hỏi "The teacher was exhausted because of his continual effort" (Giáo viên kiệt sức vì những cố gắng liên tục của mình). Với câu hỏi cuối cùng, 69% SV cho rằng họ không có khả năng phân biệt các nghĩa khác nhau của một từ với nghĩa được sử dụng trong bài. Điều này lí giải vì sao họ thường gặp khó khăn với loại câu hỏi đọc hiểu tìm từ cùng nghĩa với từ được gạch chân. Ví dụ như: The underline word "brilliant" in the first paragraph, fist line means: a) very smart; b) very skillful; c) very intelligent; d) very bright (Từ gạch chân "brilliant" ở đoạn 1 dòng 1 có nghĩa là: ...).

### 2.2. Khó khăn liên quan đến ngữ pháp

Bảng 2: Khó khăn liên quan đến ngữ pháp

Câu hỏi 2: Bạn gặp những khó khăn nào liên quan đến ngữ pháp để hiểu một bài khóa?	SL	%
a. Có nhiều cấu trúc ngữ pháp mới trong bài đọc	29	23,0
b. Có nhiều câu dài mà bạn gặp khó khăn để hiểu nghĩa của chúng	44	34,9

Kết quả từ bảng 2 cho thấy, chỉ có 23,0% SV cho rằng cấu trúc ngữ pháp mới cản trở việc hiểu bài đọc. Điều này hoàn toàn trái ngược với quan điểm của một số nhà nghiên cứu truyền thống khi họ cho rằng việc đơn giản hóa cấu trúc ngữ pháp sẽ tạo điều kiện dễ dàng hơn cho việc đọc hiểu tài liệu. Tuy nhiên, hai chuyên gia về đọc hiểu Stroter và Ulijin (1987) đã so sánh kết quả đọc hiểu của SV khi đọc văn bản gốc và văn bản đã được đơn giản hóa về mặt cấu trúc ngữ pháp. Kết quả cho thấy không có sự khác biệt nào vì vậy học đi đến kết luận rằng việc đơn giản hóa cấu trúc ngữ pháp không làm cho việc đọc hiểu dễ dàng hơn. Kết luận này được sự đồng thuận của hai nhà nghiên cứu Berman (1984) và Schlesinger (1968) khi họ đều cho rằng cấu trúc không phải là nhân tố có ý nghĩa lớn trong đọc hiểu văn bản

### 2.3. Khó khăn về liên quan đến cấu trúc văn bản

Bảng 3: Khó khăn liên quan đến cấu trúc văn bản

Câu hỏi 3: Bạn gặp những khó khăn nào liên quan đến cấu trúc văn bản để hiểu một bài khóa?	SL	%
a. Không hiểu một bài đọc có cấu trúc như thế nào và điều đó gây khó khăn cho việc hiểu nội dung của nó;	112	88,9

b. Không hiểu một đoạn văn có cấu trúc như thế nào và điều đó gây khó khăn cho việc hiểu nội dung của nó;	91	72,2
c. Không thể tìm ra được câu nào là câu chủ đề trong một đoạn của bài đọc hiểu;	89	70,6
d. Không hiểu sự liên kết về nghĩa giữa các câu văn.	108	85,7

Từ kết quả của bảng 3, có thể thấy, phần lớn SV gặp khó khăn với cấu trúc của bài đọc. Tác giả Carrell (1984, trang 87 - 113) cho rằng các cấu trúc văn bản khác nhau (so sánh - đối chiếu; hỏi - trả lời; đặt vấn đề - giải quyết vấn đề...) có thể ảnh hưởng đến việc hiểu văn bản. Hơn nữa, các cấu trúc này khác nhau ở các nền văn hóa và sự khác nhau này cũng gây khó khăn cho người đọc. Việc không hiểu cấu trúc đoạn văn cũng ảnh hưởng đến quá trình đọc hiểu văn bản. Kinh nghiệm giảng dạy cho thấy có một mối quan hệ chặt chẽ giữa câu hỏi 3b và 3c. Thực vậy, vì SV không hiểu cấu trúc của một đoạn nên họ không tìm ra được câu chủ đề của mỗi đoạn văn. Điều này ảnh hưởng đến việc hiểu những thông tin mang tính tổng quát của bài đọc.

### 2.4. Khó khăn liên quan đến kiến thức nền

Bảng 4: Khó khăn liên quan đến kiến thức nền

Câu hỏi 4: Bạn gặp những khó khăn nào liên quan đến kiến thức nền để hiểu một bài khóa?	SL	%
a. Chủ đề của bài học không quen thuộc;	97	76,9
b. Không có đủ kiến thức nền liên quan đến bài đọc;	102	80,9
c. Những sự khác biệt về văn hóa giữa tiếng Việt và tiếng Anh dẫn đến sự hiểu sai về bài đọc	89	70,6

Kết quả ở bảng 4 cho thấy, phần lớn SV gặp khó khăn liên quan đến kiến thức nền. Số liệu điều tra đã chỉ ra rằng, thiếu kiến thức nền chính là khó khăn lớn nhất mà SV phải đối mặt. Kết quả này trùng hợp với nghiên cứu của tác giả Strang (1972). Nhà nghiên cứu này cho rằng sở dĩ người học có những cấp độ đọc hiểu khác nhau vì họ xuất phát từ những nền tảng kiến thức khác nhau. Nhiều học giả khác bao gồm Steffensen và các cộng sự đều chỉ ra rằng khi gặp phải những bài đọc có chủ đề không quen thuộc thì người đọc có xu hướng hiểu sai bài đọc vì đọc hiểu thực ra là một quá trình mà người đọc phải vận dụng kiến thức nền liên quan đến chủ đề bài đọc để tìm ra được thông điệp của tác giả.

## 3. Sử dụng phương pháp "bắc giàn giáo" trong dạy kĩ năng đọc hiểu cho sinh viên không chuyên ngữ

### 3.1. Nguồn gốc của phương pháp "bắc giàn giáo"

Cũng giống như các giàn giáo được sử dụng trong xây dựng để giúp công nhân hoàn thành nhiệm vụ ở các tầng cao, thuật ngữ "bắc giàn giáo" được sử dụng trong giảng dạy như là các chiến lược trợ giúp tạm thời để SV

hoàn thành nhiệm vụ mà họ không thể tự hoàn thành nếu thiếu sự trợ giúp của giảng viên. Một khi SV có khả năng hoàn thành hoặc nắm bắt được nhiệm vụ, chiến lược trợ giúp này sẽ được dỡ bỏ từ từ và trách nhiệm sẽ được chuyển từ giảng viên sang SV. Nhà tâm lý học nhận thức Jerome Bruner, là người đầu tiên sử dụng thuật ngữ “*bắc giàn giáo*” vào cuối thập kỷ 50 của thế kỷ trước. Sau đó, được Wood, Bruner, Ross (1976) định nghĩa như là một quá trình nhằm giúp SV giải quyết vấn đề, hoàn thành nhiệm vụ mà nhiệm vụ này nằm ngoài khả năng của SV. Tuy nhiên, thuật ngữ “*bắc giàn giáo*” đã từng được đề cập đến trong lý thuyết về “*vùng phát triển tiềm năng - zone of proximal development - ZPD*” của nhà tâm lý học người Nga Vygotsky. Vygotsky định nghĩa “*vùng phát triển tiềm năng - zone of proximal development*” là khoảng cách giữa trình độ phát triển hiện tại được xác định bởi việc giải quyết vấn đề độc lập và trình độ phát triển tiềm năng được xác định bởi việc giải quyết vấn đề với sự trợ giúp của người lớn hoặc hợp tác với một đồng môn có khả năng hơn. Trên thực tế, dường như có một sự đồng thuận rằng khái niệm ZPD của Vygotsky là trung tâm của chiến lược “*bắc giàn giáo*”, mặc dù cách hiểu và cách giải thích chính xác về mối liên hệ giữa “*scaffolding*” và ZPD không hoàn toàn giống nhau giữa các tác giả. Field (2004) miêu tả mối quan hệ giữa chiến lược “*bắc giàn giáo*” và ZPD như sau: Giảng viên giúp đỡ SV bằng cách lôi kéo sự chú ý của họ vào nhiệm vụ, hướng dẫn họ các mục tiêu phù hợp, cũng như các chiến lược liên quan. Phương pháp “*bắc giàn giáo*” giúp đỡ SV tiến đến vùng phát triển tiềm năng - ZPD của mình, trong đó sự tương tác giữa giảng viên và SV có một ý nghĩa vô cùng quan trọng.

### 3.2. Sự cần thiết phải sử dụng phương pháp “*bắc giàn giáo*” trong dạy kỹ năng đọc hiểu cho sinh viên không chuyên ngữ

Dạy học tiếng Anh nói chung, dạy kỹ năng đọc hiểu cho SV không chuyên nói riêng có những nét đặc thù nhất định. Thực tế cho thấy, trình độ của SV không đồng đều, kiến thức nền không đồng nhất, vì trong cùng một nhóm/lớp học bao gồm SV đến từ các khoa, ngành khác nhau. Không những thế, SV còn phải đối mặt với một khối lượng thông tin, từ vựng, cấu trúc ngữ pháp, các sắc thái văn hóa vốn không đồng nhất với văn hóa bản địa của mình. Tất cả những yếu tố trên đã thực sự biến đọc hiểu thành một kỹ năng mang tính thử thách với SV. Chính trong hoàn cảnh này, chiến lược “*bắc giàn giáo*” trở nên hữu dụng, vì nó mang đến một môi trường học tập có tính hỗ trợ mà ở đó giảng viên cần phát hiện ra SV của mình gặp khó khăn trong khi thực hiện nhiệm vụ đọc hiểu được giao và đưa ra các chiến lược “*bắc giàn giáo*” thích hợp.

### 3.3. Sử dụng các chiến lược đọc hiểu thông qua phương pháp “*bắc giàn giáo*”

Sử dụng các chiến lược đọc hiểu phù hợp sẽ giúp

cho SV trở nên ngày càng có kỹ năng hơn trong việc diễn giải, hiểu cũng như phân tích văn bản. Cũng giống như dạy các kỹ năng khác, các chiến lược đọc hiểu cần phải được áp dụng thông qua phương pháp “*bắc giàn giáo*” với ba bước tiến hành như sau: 1/ Giảng viên làm mẫu chiến lược; 2/ Tạo cơ hội cho SV thực hành chiến lược dưới sự hướng dẫn của giảng viên; 3/ SV áp dụng chiến lược một cách độc lập.

Các chiến lược đọc hiểu vốn rất đa dạng và phong phú. Tuy nhiên, cần lưu ý rằng một chiến lược đọc hiểu có thể có tác dụng với một hoặc một nhóm SV này nhưng cũng có thể trở nên rắc rối, vô tác dụng đối với một SV hoặc nhóm SV khác. Chính vì vậy, giảng dạy các chiến lược đọc hiểu còn bao gồm cả việc tạo ra các cơ hội cho SV phản hồi về tính hữu dụng của các chiến lược này. Sau đây là một số chiến lược dạy học kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh cho SV không chuyên theo theo phương pháp “*bắc giàn giáo*”:

#### - Chiến lược hướng dẫn dự đoán (Anticipation Guide)

Chiến lược này chủ yếu được áp dụng trước khi đọc tài liệu (before reading) nhằm khuyến khích SV suy nghĩ và tranh luận về các ý tưởng và khái niệm mà họ có thể gặp phải trong văn bản. Mục tiêu chính của chiến lược là khơi dậy các kiến thức nền liên quan đến tài liệu của SV cũng như cũng như xem xét các ảnh hưởng của quan điểm cá nhân đối với việc hình thành các diễn giải đối với văn bản. Chiến lược này được xem là hiệu quả khi giúp SV giải quyết các khó khăn về việc thiếu hụt kiến thức nền liên quan đến chủ đề bài đọc. Chiến lược *Hướng dẫn dự đoán* được thực hiện bằng cách đưa ra một số thông tin liên quan đến nội dung bài đọc mà SV có thể lựa chọn đồng ý hoặc không đồng ý. Với chiến lược này, SV có thể trình bày ý kiến cá nhân của mình trước khi đọc và so sánh với thông điệp của tác giả sau khi đọc, từ đó họ có thể hiểu văn bản tốt hơn.

#### - Chiến lược kiểm tra cấu trúc của văn bản (Checking out the Framework Strategy)

Đây cũng là một chiến lược trước đọc (before reading strategy) nhằm mục đích xem trước văn bản để đánh giá nội dung và cấu trúc cũng như nhận biết và sử dụng các đặc điểm của văn bản để hỗ trợ cho việc đọc hiểu. Chiến lược “*bắc giàn giáo*” này được khuyến khích áp dụng khi SV gặp các khó khăn liên quan đến phân tích cấu trúc văn bản. Các yếu tố cần kiểm tra trước khi đọc một văn bản là: tiêu đề, tác giả, các hình ảnh minh họa,... Giảng viên có thể áp dụng chiến lược này bằng cách đặt các câu hỏi liên quan đến các yếu tố nói trên: Tiêu đề hoặc tiểu tiêu đề có cung cấp dự đoán, khơi gợi câu hỏi, gợi ý trả lời hoặc có mối liên hệ nào với hiểu biết của SV không? Tác giả văn bản này có quen thuộc không? Có còn sống không? Có thông tin nào về tác giả này không? Các hình ảnh minh họa đi kèm có mối liên hệ nào với tiêu đề của tài liệu không? Quan sát cấu trúc văn



bản và xác định thể loại văn bản: thư tín, bài báo, phóng sự, thư điện tử có rút ra điều gì không?.

Từ những yếu tố trên, giảng viên yêu cầu SV dựa trên kiến thức nền đưa ra những dự đoán về nội dung của tài liệu đọc.

**- Chiến lược đọc suy luận (Inferential Reading Strategy)**

Chiến lược đọc suy luận thường được sử dụng trong và sau quá trình đọc (during and after reading) nhằm cung cấp cho SV những suy luận, quy chiếu (inferences) giúp họ phân tích văn bản một cách có ý thức hơn, từ đó hiểu văn bản dễ dàng hơn. Chiến lược sau đó thực sự phát huy hiệu quả khi mà SV gặp khó khăn liên quan đến ngữ pháp và từ đó ảnh hưởng đến việc hiểu bài đọc. Tác giả Kelene Beers trong tác phẩm *"When Kids Can't Read"* đã đưa ra một danh sách các kiểu suy luận mà một người đọc có kĩ năng nên có cũng như các gợi ý của giảng viên khi giảng dạy kĩ năng này, bao gồm: Nhận biết các tiền từ của đại từ; Suy luận ra nghĩa của từ mới dựa vào ngữ cảnh; Tìm ra chức năng ngữ pháp của từ mới; Cung cấp các chi tiết nhằm hiểu ngữ cảnh; Cố gắng giải thích cho các sự kiện và ý tưởng có trong bài; Hiểu được cách nhìn thế giới của tác giả; Tìm ra mối liên hệ giữa vốn hiểu biết của mình và nội dung của văn bản; Tìm ra kết luận từ những sự kiện có trong bài...

Về phía giảng viên, Kelene Beers đưa ra một số gợi ý mà giảng viên có thể sử dụng nhằm giúp SV tiếp cận và áp dụng thành công chiến lược đọc suy luận này: hãy tìm các đại từ và cái mà chúng thay thế; hãy tìm ra cách giải thích cho các sự kiện trong bài; hãy nghĩ về những gì bạn biết về chủ đề này và xem thử chúng có mối liên hệ nào không; hãy tìm ra những từ mà bạn không biết và thử xem liệu những từ và câu xung quanh có thể giúp bạn đoán ra nghĩa của nó hay không; sau khi bạn đọc đoạn này, hãy tìm ra những yếu tố có thể giúp bạn đoán được quan điểm của tác giả...

**3.4. Chiến lược tổng hợp các khái niệm chính (Key Concepts Synthesis)**

Được sử dụng như là một chiến lược trong và sau khi đọc, tổng hợp các khái niệm chính giúp SV tìm ra các ý chính của bài và diễn đạt chúng bằng ngôn ngữ riêng của mình cũng như tìm ra mối liên hệ giữa chúng. Để giúp SV áp dụng tốt chiến lược này, giảng viên có thể đưa ra các gợi ý như: Tìm ra các yếu tố mà tác giả sử dụng để phân chia văn bản như tiêu đề, tiểu mục, từ in đậm; Tìm ra câu chủ đề của đoạn văn bản, lưu ý rằng với những tài liệu mang tính hàn lâm thì câu chủ đề không thường xuyên nằm ở đầu đoạn; Lưu ý rằng các từ nối có thể giúp tìm ra ý chính cũng như sự thay đổi trong quan điểm của tác giả (*when compared to, or another possibility is, hoặc in contrast, etc.*); Chú ý vào các câu kết luận của mỗi đoạn vì chúng có thể giúp chúng ta kiểm tra, xác minh lại các ý chính đã tìm ra...

**3.5. Chiến lược mối quan hệ giữa câu hỏi và câu trả lời (Questions- Answers Relationship Strategy- QAR)**

Được sử dụng rộng rãi như một chiến lược trước và trong khi đọc, QAR thực sự có hiệu quả trong việc giúp SV tìm ra các mối quan hệ giữa câu hỏi và câu trả lời mà họ có thể gặp phải trong khi đọc và khi trả lời các câu hỏi của bài đọc. Thông thường, SV có một suy nghĩ sai lầm rằng có thể tìm thấy câu trả lời cho tất cả các câu hỏi đều đó trong bài chỉ cần họ nỗ lực tìm kiếm. Chính vì vậy, họ tiêu tốn thời gian vào việc tìm kiếm câu trả lời cho những câu hỏi mà không thể tìm thấy trong bài. Trên thực tế có bốn loại câu hỏi như sau:

- *Loại thứ nhất: Right There Questions?*

Đây là loại câu hỏi mà SV có thể tìm thấy câu trả lời ở trong bài. Loại câu hỏi này thường bắt đầu bằng: *"According to the passage..."; "How many..."; "Who is..."; "Where is..."; "What is..."*

- *Loại thứ hai: Think and Search Questions?*

Loại câu hỏi này thường yêu cầu SV phải suy nghĩ về mối liên hệ giữa các ý chính và các thông tin trong bài. SV phải quay lại văn bản, tìm thông tin mà câu hỏi đề cập đến và xem xét sự liên quan giữa thông tin và các ý chính. Nó thường bao gồm các từ như: *"The main idea of the passage..."; "What caused..."; "Compare/contrast..."*

- *Loại thứ ba: Author and You Questions?*

Dạng câu hỏi "Author and You" yêu cầu bản sử dụng các thông tin không được đề cập trực tiếp ở trong bài để trả lời câu hỏi. SV buộc phải suy nghĩ về những gì mà mình đã đọc và đưa ra quan điểm cá nhân. Nó thường bắt đầu bằng: *"The author implies..."; "The passage suggests..."; "The speaker's attitude..."*

- *Loại thứ tư: On My Own Questions?*

Đây là dạng câu hỏi mà SV phải sử dụng kiến thức nền, hiểu biết của mình về chủ đề của bài đọc để trả lời các câu hỏi. Dạng câu hỏi này thường gồm các từ như: *"In your opinion..."; Based on your experience..."; "Think about someone/something you know..."*

**4. Kết luận**

Đọc hiểu là một kĩ năng quan trọng nhưng cũng chứa đựng nhiều thử thách đối với SV, nhất là SV không chuyên ngữ. Chính vì vậy, giảng dạy đọc hiểu không đơn thuần là giúp SV giải quyết một văn bản cụ thể nào mà phải tạo thành một kĩ năng, trong đó việc vận dụng các chiến lược đọc hiểu đóng một vai trò quyết định. *"Bắc giàn giáo"* là một phương pháp có nhiều lợi thế trong dạy đọc hiểu tiếng Anh cho SV không chuyên ngữ.

**TÀI LIỆU THAM KHẢO**

[1]. Berman, Ruth A & Esther Dromi, (1984), *On Making Time Without Aspect in Child Language*, Papers and Reports on Child Language Development No23, 23-32.

[2]. Bradley, K.S., & Bradley, J.A, (2004), *Scaffolding academic learning for second language learners*, The

Internet TESL Journal, X (5).

[3]. Carrel, P., (1988), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge, UK.

[4]. Field, J., (2004), *Psycholinguistic: The key Concepts*, London: Routledge.

[5]. Hammond, J. (ed.), (2002), *Scaffolding Teaching and Learning in Language and Literacy Education*. Newtown, Australia: PETA.

[6]. Hill, N., (2000), *Vygotsky's zone of proximal development: A new approach*. Retrieved April 13, 2006 from <http://www.kihd.gmu.edu>.

[7]. Hogan, K and Pressley, M., (1997), *Scaffolding*

*Student Learning: Instructional Approaches and Issues*. Canada: Brookline Books.

[8]. Laufer, B., (1989), *What percentage of text lexis is essential for comprehension?* In C.

[9]. Liu and Nation, E.S.P, (1985), *Factors affecting guessing vocabulary in context*. *RELC Journal*, 16, 33-42.

[10]. Strang, R, (1972), "The Nature of Reading", in Melnik, A. & Merrit, J (Ed), *Reading Today and Tomorrow*. Open Milton Keynes, 67-117.

[11]. Wood, D., Bruner, J., & Ross, G., (1976), *The role of tutoring in problem solving*, *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89 -100.

### USING THE "SCAFFOLDING" METHOD TO RECOVER DIFFICULTIES IN THE ENGLISH READING COMPREHENSION TO NON - LANGUAGE SPECIFIED STUDENTS

Nguyen Thi Hien Luong

Vinh University

Email: [hienluong.nguyen87@yahoo.com](mailto:hienluong.nguyen87@yahoo.com)

**Abstract:** *In the process of teaching English to non-language specified students, students reviewed reading comprehension as a challenging skill and easy to discourage learners. This situation promotes the research on students' difficulties in this skill and. The article addresses the difficulties of non-language specified students in skill of reading comprehension; then suggests ways to use the "scaffolding" method in teaching the English reading comprehension to non-language specified students. Specifically, the author conducted a survey of 126 non-language specified students at Vinh University in terms of difficulties related to vocabulary, grammar, text structure, background knowledge and reading comprehension strategies.*

**Keywords:** *Students; English; "scaffolding" method; reading comprehension.*