

MỘT SỐ CÔNG CỤ HỖ TRỢ THIẾT KẾ TÁC VỤ KIỂM TRA KỸ NĂNG ĐỌC HIỂU TIẾNG ANH

LÊ THỊ HƯƠNG THẢO* - LÊ THỊ HƯƠNG GIANG**

Tóm tắt: Công nghệ thông tin hiện nay được ứng dụng rộng rãi trong công tác kiểm tra, đánh giá các kỹ năng tiếng Anh và đặc biệt trong việc kiểm tra, đánh giá kỹ năng đọc hiểu - một trong các kỹ năng quan trọng trong quá trình học ngoại ngữ. Bài báo thảo luận những điểm cần lưu ý trong việc thiết kế các học liệu cũng như các nhiệm vụ đánh giá kỹ năng đọc và đề xuất một số công cụ có thể hỗ trợ quá trình này. Bài báo tập trung vào việc giới thiệu một số công cụ hỗ trợ nhằm thiết kế các bài đọc hiểu và các nhiệm vụ đọc hiểu phù hợp với mức độ, trình độ của người học và đạt được các mục đích về kiểm tra đánh giá cũng như chia sẻ các lưu ý khi thiết kế các bài đọc hiểu và các nhiệm vụ đọc hiểu dựa trên những hiểu biết thực tế. Đây sẽ là một gợi ý cho các nhà giáo dục và những giám khảo ra đề kiểm tra trong quá trình thiết kế các bài đánh giá kỹ năng đọc hiểu để hỗ trợ quá trình đánh giá và học tập của người học một cách hiệu quả.

Từ khóa: Kỹ năng đọc hiểu, tài liệu đọc và tác vụ đọc hiểu, thiết kế, công cụ hỗ trợ.

Abstract: The use of information technology is now widespread in assessing English skills, particularly in reading comprehension assessment - one of the crucial skills in foreign language acquisition. The article explores key considerations when designing reading materials and tasks, and offers a range of supporting tools to facilitate this process. The article focuses on presenting the tools that can be used to create reading comprehension passages and tasks to meet

learners' levels, aimed at achieving the testing and assessment objectives. This article also includes guidelines for designing reading comprehension materials and tasks that draw on practical insights. The article should serve as a valuable resource for teachers and test developers, assisting them in crafting effective reading comprehension assessments that enhance student learning.

Keywords: Reading comprehension, reading materials and tasks, designing, supporting tools.

1. Giới thiệu chung

Với những đóng góp nổi bật trong giáo dục, công nghệ không ngừng phát triển và thể hiện vai trò quan trọng như một công cụ hỗ trợ giáo viên và tạo điều kiện thuận lợi cho các hoạt động giảng dạy và hoạt động đánh giá các kỹ năng ngôn ngữ mà người học đạt được. Với kỹ năng đọc hiểu, việc đánh giá bao gồm nhiều mục đích và phản ánh nhiều bối cảnh đánh giá: đánh giá mức độ thành thạo theo chuẩn (standardized proficiency assessment), kiểm tra đánh giá kết quả học tập và kiểm tra quá trình học tập trong lớp học (classroom-based formative and achievement testing), kiểm tra xếp lớp và kiểm tra chẩn đoán

* ThS - Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội; Email: thaolth@hau.edu.vn

** ThS - Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

(placement and diagnostic testing), đánh giá nhằm mục đích nghiên cứu môn đọc hiểu (assessment for reading research purposes) [11] và đánh giá vì mục đích học tập (assessment-for-learning purposes) [4]. Việc đánh giá kỹ năng đọc hiểu giúp đưa ra các phản hồi về các kỹ năng, quá trình đọc hiểu và các nguồn kiến thức giúp thể hiện khả năng đọc hiểu của người học. Nhận thức được tầm quan trọng của kỹ năng đọc hiểu trong quá trình học tập, cũng như hoạt động kiểm tra đánh giá, bài báo sẽ tập trung vào việc giới thiệu một số công cụ hỗ trợ nhằm thiết kế các bài đọc hiểu và các nhiệm vụ đọc hiểu phù hợp với mức độ, trình độ của người học và đạt được các mục đích về kiểm tra đánh giá cũng như chia sẻ các lưu ý trong các bài bước thiết kế các bài đọc hiểu và các nhiệm vụ đọc hiểu hiệu quả.

2. Kỹ năng đọc hiểu và kiểm tra, đánh giá kỹ năng đọc hiểu

Trong cuộc sống hàng ngày cũng như khi học ở các trường học đặc biệt ở đại học hoặc học cao hơn thì người học mới phải tiếp xúc nhiều với các tài liệu phải đọc hoặc các bài đọc mang tính chuyên ngành, học thuật. Hầu hết các giáo viên đều khẳng định tầm quan trọng của việc đọc hiểu. Việc kiểm tra kỹ năng đọc hiểu cần phải được hướng dẫn cụ thể. Hầu hết các bài kiểm tra đánh giá sử dụng nhiều nguồn đọc hiểu mang tính học thuật (bài báo, báo cáo kỹ thuật, các bài đọc lấy từ sách, bài xã luận), bài đọc liên quan đến công việc (thư/thư điện tử, biên bản họp, bản ghi nhớ hay tin nhắn, báo cáo, biểu mẫu,...), các bài đọc mang tính cá nhân (thư điện tử, thiệp chúc mừng, tin nhắn, ghi chép, công thức,...). Các nguồn này cung cấp công cụ đánh giá tin cậy, thực tế, giúp người học nhận thức được cách ngôn ngữ được sử dụng trong các tình huống đời thường cụ thể. Tuy

nhiên để phù hợp hơn với trình độ và bối cảnh của người học, các nguồn này cũng cần được điều chỉnh về mức độ khó dễ để tiệm cận gần hơn với người đọc/người học trong lớp học ngoại ngữ.

Đánh giá các kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh là một thành phần quan trọng của việc tiếp thu ngôn ngữ và được nhà nghiên cứu ngôn ngữ học quan tâm. Một nghiên cứu của Alderson và Banerjee [1] tập trung vào mối quan hệ giữa khả năng đọc và khả năng thực hiện nhiệm vụ đọc hiểu. Họ phát hiện ra rằng trong khi một số nhiệm vụ đọc hiểu có liên quan và đánh giá khả năng đọc, tuy nhiên vẫn còn những nhiệm vụ đọc thì không. Ngoài ra, các nhà nghiên cứu cho rằng độ khó của nhiệm vụ đọc hiểu và khả năng đọc có thể tương tác để ảnh hưởng đến tính hiệu quả của các nhiệm vụ đánh giá đọc. Cai và Kunnan [5] đã xem xét các xu hướng và sự phát triển hiện tại trong nghiên cứu đánh giá khả năng đọc. Tác giả đã thảo luận về vai trò của việc phát triển bài kiểm tra đánh giá kỹ năng đọc hiểu, tính giá trị và cách cho điểm trong việc đánh giá kỹ năng đọc. Trong một nghiên cứu khác, Green [12] đã kiểm tra hiệu quả của các nhiệm vụ đánh giá đo lường khả năng đọc hiểu. Tác giả gợi ý rằng, các bài kiểm tra đọc hiểu kết hợp các tài liệu đọc xác thực và các câu hỏi phù hợp với ngữ cảnh sẽ hiệu quả hơn các câu hỏi biệt lập, phi ngữ cảnh.

Nhìn chung, tổng quan tài liệu cho thấy rằng đánh giá kỹ năng đọc tiếng Anh là một nhiệm vụ phức tạp liên quan đến nhiều yếu tố khác nhau, bao gồm thiết kế nhiệm vụ, mức độ khó, chiến lược đọc và kiến thức từ vựng. Trong tương lai có thể khám phá thêm các yếu tố này và phát triển các phương pháp đánh giá hiệu quả hơn để đánh giá kỹ năng đọc của những người học ngôn ngữ cũng như sử dụng các công cụ hỗ trợ để thiết kế các nhiệm vụ đọc hiểu và bài

đọc hiểu phù hợp với người học ngôn ngữ

3. Khả năng đọc hiểu được của các bài đọc hiểu

Khi chuẩn bị tài liệu nguồn cho bài kiểm tra đánh giá đọc tiếng Anh như một ngoại ngữ, giáo viên cần xem xét nhiều yếu tố khác nhau để đảm bảo rằng mỗi văn bản đều phù hợp cho mục đích kiểm tra. Khả năng đọc hiểu được (readability) của văn bản là một trong những yếu tố cần được lưu ý điều chỉnh vì nó ảnh hưởng rất nhiều đến khả năng đọc hiểu của những người học ngoại ngữ [2], [13]. Có thể thấy điều chỉnh văn bản đã trở thành một nhiệm vụ quan trọng trong quá trình chuẩn bị tài liệu của giáo viên. Trong quá trình điều chỉnh văn bản, giáo viên đánh giá mức độ khó và dễ của văn bản của một đoạn văn và thực hiện các sửa đổi ngôn ngữ cần thiết để phù hợp với mức độ thành thạo ngôn ngữ của người học và đồng thời đảm bảo tính giá trị và độ tin cậy của bài kiểm tra đánh giá. Cùng với sự phát triển của ngữ liệu học ngoại ngữ và công nghệ thông tin, một số lượng lớn các hệ thống đánh giá độ đọc hiểu được đã được thiết kế, có tiềm năng lớn để tạo nền tảng cho việc điều chỉnh văn bản của giáo viên.

Khả năng đọc hiểu được của một bài đọc hay một văn bản là do các yếu tố khác nhau của ngôn ngữ, bao gồm từ vựng (vocabulary) [14], việc sử dụng các yếu tố hội thoại trong lời tự sự (conversational elements in narrative) [4][7], tần suất xuất hiện của các hình vị kết hợp (affixed morphemes) [8], mức độ trừu tượng (level of abstraction) [9] và số lượng các chi tiết. số lượng các ý tưởng trừu tượng (detail or amplification of abstract ideas) cũng như các yếu tố phi ngôn ngữ như bao gồm mức độ rõ ràng (text legibility) hay sở thích (interest) cũng ảnh hưởng đến khả năng

đọc. Cùng chung quan điểm này, Dale và Chall [6] đề xuất định nghĩa sau đây: “Khả năng đọc hiểu được là tổng (bao gồm cả yếu tố tương tác) tất cả các yếu tố được in trên một tài liệu/văn bản đọc nhất định có ảnh hưởng đến sự thành công trong quá trình đọc hiểu của một nhóm độc giả. Sự thành công chính là mức độ họ hiểu văn bản, đọc với tốc độ tối ưu và thấy thú vị”. Thuật ngữ “khả năng đọc hiểu được” được sử dụng trong bài báo này để chỉ mức độ dễ dàng mà người đọc có thể đọc và hiểu văn bản.

Đặc điểm của từng tác vụ (item) đọc cùng với đặc điểm tự nhiên của một văn bản đọc được sử dụng trong các bài kiểm tra đánh giá có thể quyết định đến độ khó của chính các tác vụ đó. Các nghiên cứu về độ khó của các tác vụ thường dựa vào các phương pháp cổ điển [3], sự khác biệt về chức năng của các tác vụ, phương pháp hỏi quy bội và một số phương pháp khác. Các đặc điểm trong câu hỏi (stem) của một tác vụ như độ khó của ngôn ngữ, độ dài của từ và cách sử dụng yếu tố phủ định, các đặc điểm của phương án lựa chọn (ví dụ: độ dài, số lượng từ, sự giống nhau của các lựa chọn và việc sử dụng phủ định) và 2 yếu tố này có thể ảnh hưởng đến độ khó của cả tác vụ đọc nói chung. Ví dụ như bằng cách sử dụng phân tích các đặc điểm văn bản về độ dài câu, tỉ lệ các loại mã (token) cùng với các đặc điểm về tính trực tiếp của thông tin, số lượng yếu tố gây nhiễu (distractor) và mức độ lặp lại của thông tin được cho rằng có ảnh hưởng đến độ khó của các tác vụ. Độ khó của tác vụ tăng khi số lượng từ, độ dài câu, tỉ lệ các loại mã, số lượng yếu tố gây nhiễu tăng, cũng như mức độ đậm đặc của thông tin, từ vựng và yếu tố gây nhiễu tăng, dạng câu hỏi, mức độ đối sánh tăng lên trong văn bản [15]. Lúc này khả năng đọc hiểu được cũng đã được sử dụng để ước tính độ khó của bài kiểm tra đánh

giá. Phương pháp này tập trung vào kiểm tra khả năng đọc được của cả văn bản đọc và các tác vụ (bao gồm cả câu hỏi (stem) và các phương án lựa chọn (options)).

Gee và Rakow [10] đề xuất 10 câu hỏi cần được trả lời khi thiết kế và thẩm định các tác vụ: (1) Người học có trải nghiệm và có kiến thức cần thiết trước đó để hiểu câu hỏi được yêu cầu không?; (2) Từ vựng có phù hợp với cấp độ/lớp được kiểm tra không?; (3) Độ phức tạp của câu có phù hợp với cấp độ/lớp được kiểm tra không?; (4) Các chỉ dẫn làm bài và ví dụ có rõ ràng và dễ hiểu không?; (5) Các kỹ năng suy luận có cần thiết và có phù hợp với trình độ nhận thức của người học hay không?; (6) Các mối quan hệ có đủ rõ ràng thông qua các mối liên kết một cách logic, chính xác không?; (7) Nội dung các tác vụ có được sắp xếp một cách rõ ràng không?; (8) Các tác vụ có được đóng khung rõ ràng không?; (9) Nội dung tác vụ có nằm trong mối quan tâm quan tâm của thí sinh không?; (10) Đồ thị, hình minh họa và các công cụ hỗ trợ đồ họa khác có hỗ trợ việc đọc hiểu không?

Những người tham gia viết đề kiểm tra đánh giá có đảm bảo rằng các tác vụ được thiết kế của họ cung cấp thước đo phù hợp cho cấu trúc bài kiểm tra đánh giá. Tất cả các bài kiểm tra đánh giá yêu cầu người tham gia đọc các tác vụ hoặc hướng dẫn dựa trên khả năng đọc hiểu của các phần này của bài kiểm tra đánh giá. Mức độ đọc được của các bài kiểm tra được nâng cao thông qua “việc xem xét cẩn thận việc lựa chọn từ ngữ, độ rõ ràng và mật độ của các ý cũng như độ phức tạp của cấu trúc câu”.

4. Một số công cụ hỗ trợ thiết kế tác vụ đọc hiểu tiếng Anh

Hiện có rất nhiều trang mạng điện tử hỗ trợ kiểm tra chỉ số “readability” - đây là

một chỉ số đánh giá về độ súc tích, dễ hiểu và dễ đọc của bài viết. Nếu một bài viết chứa nhiều thuật ngữ chuyên ngành, nội dung lủng củng, v.v sẽ khiến người đọc khó theo dõi nội dung. Các trang mạng này sẽ thực hiện phân tích văn bản được đưa vào và đưa ra các thông số để đánh giá mức độ dễ đọc của văn bản như là: *Textinspector.com* - đây là một trang mạng cho phép nhập văn bản 500 từ miễn phí mỗi ngày và người sử dụng phải trả phí để được phân tích số lượng văn bản và từ không giới hạn; *readability-score.com* - trang mạng cho phép phân tích văn bản miễn phí với số lượng từ cho phép; <http://tool.cohmetrix.com> - trang mạng miễn phí, người sử dụng cần đăng ký trước khi sử dụng;...

Đối với giáo viên - người thiết kế các tác vụ đọc hiểu phục vụ việc giảng dạy và kiểm tra, công cụ kiểm tra chỉ số “readability” cung cấp những chỉ số cần thiết nhằm hỗ trợ giáo viên có được những tài liệu đọc phù hợp với trình độ người học như là: words/tokens - số lượng từ của bài đọc; syllables per word (average) - trung bình số lượng âm tiết trên mỗi từ; words with more than 2 syllables - số lượng từ có trên 2 âm tiết; sentences - số câu; words per sentence (average) - độ dài trung bình câu; Flesch Reading Ease - Thang điểm đo độ dễ đọc; Flesch-Kincaid Grade Level - Thang điểm đo cấp độ Flesch-Kincaid; passive sentences - câu bị động,... Trong những thang đo trên, thang điểm đo độ dễ đọc (Flesch Reading Ease) cung cấp các thông số theo thang điểm 100; nếu văn bản đọc đạt mức 100 điểm chứng tỏ văn bản đó rất dễ đọc với độ dài trung bình câu khoảng 12 từ/câu hoặc ít hơn và không có từ trên 2 âm tiết; nếu văn bản đọc đạt 65 điểm Flesch Reading Ease thể hiện văn bản khá đơn giản với độ dài trung bình câu từ 15 đến 20

từ/câu, lượng từ có 2 âm tiết trở lên ở mức trung bình; nếu văn bản đọc đạt 30 điểm Flesch Reading Ease thể hiện văn bản ở mức độ khá khó đọc với độ dài trung bình câu khoảng 25 từ/câu và tần suất xuất hiện từ có 2 âm tiết trở lên ở mức độ thường xuyên; nếu văn bản đọc đạt 0 điểm Flesch Reading Ease thể hiện văn bản rất khó đọc với độ dài trung bình câu là 37 từ/câu và đa số là từ có 2 âm tiết trở lên.

Bảng 1 so sánh các thông số của một số công cụ hỗ trợ đo độ dễ đọc trực tuyến khi đo cùng một văn bản được nhập lên:

Bảng 1. So sánh thông số của một số công cụ hỗ trợ đo độ dễ đọc của văn bản

	Microsoft Word	Textinspector.com	readability-score.com	http://tool.cohmetrix.com
Số lượng từ	123	126	122	123
Trung bình số lượng âm tiết trên mỗi từ		1,56	1,6	1,545
Số lượng từ trên 2 âm tiết		10,32%		
Số lượng câu	12	12	12	12
Độ dài trung bình câu	10,2	10,5	10,2	10,25
Thông số đo độ dễ đọc	57,4	63,91	63,4	65,724
Thông số đo cấp độ Flesch-Kincaid	7,7	6,95	6,9	6,638
Câu bị động	8%		2	

Theo các thông số nhận được từ các công cụ đo mức độ dễ đọc trong Bảng 1, trang *textinspector.com* cung cấp thêm thông số đo số lượng từ có nhiều âm tiết và *Microsoft Word* thông báo về số lượng câu bị động. Những từ có nhiều âm tiết và câu bị động là yếu tố tăng độ khó của bài đọc và là gợi ý hữu ích cho người biên soạn đề kiểm tra cân nhắc để tăng hoặc giảm độ khó bài đọc. Bên cạnh đó, người soạn bài kiểm tra đánh giá nên sử dụng kết hợp nhiều

công cụ để khai thác các thông số cần thiết để đánh giá nguồn bài đọc sử dụng.

5. Đánh giá việc sử dụng công cụ hỗ trợ thiết kế tác vụ đọc hiểu tiếng Anh

Tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, việc đào tạo tiếng Anh theo định hướng nghề nghiệp được áp dụng từ năm 2015. Tại thời điểm đó, Nhà trường đang thực hiện đào tạo 10 khối ngành bao gồm Cơ khí, Công nghệ Ô tô, May - Thiết kế thời trang, Công nghệ thông tin, Điện tử, Điện, Hóa - Môi trường, Kế toán - Kiểm toán, Quản lý Kinh doanh và Du lịch -

Khách sạn. Với mục tiêu sinh viên ra trường đạt trình độ tiếng Anh tương đương bậc 3 theo khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc của Việt Nam và đáp ứng yêu cầu sử dụng được tiếng Anh tại nơi làm việc, Nhà trường đã triển khai đề án xây dựng chương trình tiếng Anh theo định hướng nghề nghiệp áp dụng cho từng khối ngành đào tạo.

Đối với khối ngành kỹ thuật tại Trường, kỹ năng đọc được đánh giá là kỹ năng quan trọng và được sử dụng với tần suất cao trong hoạt động giảng dạy cũng như là kiểm tra đánh giá.

Chúng tôi đã tiến hành khảo sát 40 giảng viên (GV) giảng dạy tiếng Anh định hướng nghề nghiệp cho 10 khối ngành tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội (năm học 2021-2022) để tìm hiểu những kỹ thuật GV thường sử dụng để điều chỉnh và biên tập tài

liệu đọc cũng như là các công cụ thường dùng để hỗ trợ hoạt động này. Kết quả khảo sát được tổng hợp và phân tích để đánh giá tính hiệu quả của các công cụ hỗ trợ, từ đó có những đề xuất cải thiện nhằm nâng cao chất lượng của hoạt động biên soạn tài liệu giảng dạy và kiểm tra đánh giá kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh.



Biểu đồ 1. Tần suất điều chỉnh nguồn học liệu đọc hiểu tiếng Anh và thiết kế tác vụ

Biểu đồ 1 miêu tả mức độ thường xuyên điều chỉnh nguồn tài liệu đọc hiểu tiếng Anh và mức độ thiết kế các tác vụ đọc hiểu. 53% GV tham gia khảo sát trả lời rằng họ *luôn luôn* làm việc này, 40% chọn mức độ *thường xuyên* và chỉ có 7% GV tham gia

khảo sát chọn *thỉnh thoảng* và *hiếm khi*, và không có GV nào lựa chọn *không bao giờ*.

Theo kết quả khảo sát ở Bảng 2, có rất nhiều lý do GV điều chỉnh các nguồn tài liệu đọc hiểu như tài liệu sẵn có chưa phù hợp với người học, ngành học hoặc nội dung sẵn có chưa khai thác để thiết kế các tác vụ đọc hiểu,... Lý do đầu tiên có thể kể đến là *bài đọc cần được điều chỉnh thích hợp với trình độ của người học*. 52,5% GV tham gia khảo sát cho rằng họ *luôn luôn* phải điều chỉnh tài liệu đọc hiểu vì văn bản đọc hiểu theo định hướng nghề nghiệp chưa phù hợp với trình độ của người học. 40% GV cho rằng họ *thường xuyên* điều chỉnh tài liệu đọc hiểu để phù hợp với trình độ của sinh viên học các khối ngành khác nhau. 7,5% GV còn lại trả lời rằng họ *thỉnh thoảng* điều chỉnh tài liệu đọc cho phù hợp với người học, và không có GV nào lựa chọn “không bao giờ” điều chỉnh. Bên cạnh đó, hơn 80% GV chọn *thường xuyên* và *luôn luôn* chỉnh sửa văn bản đọc là do *văn bản đọc hiểu còn ở dạng đơn điệu, chưa đa dạng* và số GV còn lại tham gia khảo sát

Bảng 2. Lý do điều chỉnh nguồn tài liệu đọc hiểu tiếng Anh và thiết kế tác vụ

TT	Lý do điều chỉnh nguồn tài liệu đọc hiểu tiếng Anh và thiết kế tác vụ	Trung bình	Tổng	Không bao giờ (0 điểm)		Thỉnh thoảng (1 điểm)		Thường xuyên (2 điểm)		Luôn luôn (3 điểm)	
1	Văn bản đọc hiểu theo định hướng nghề nghiệp chưa phù hợp với trình độ của người học	2,45	98	0	0%	3	7,5%	16	40%	21	52,5%
2	Văn bản đọc hiểu còn ở dạng đơn điệu, chưa đa dạng	2,20	88	0	0%	7	17,5%	18	45%	15	37,5%
3	Văn bản đọc hiểu chưa phù hợp với định hướng nghề nghiệp của môn học	2,18	87	0	0%	12	30%	9	22,5%	19	47,5%
4	Văn bản đọc hiểu khó khai thác để thiết kế tác vụ đọc hiểu	2,08	83	0	0%	9	22,5%	19	47,5%	12	30%
5	Nguồn học liệu đọc hiểu có sẵn chưa phù hợp về về yếu tố văn hóa	2,00	80	0	0%	8	20%	24	60%	8	20%

lựa là thỉnh thoảng chỉnh sửa. Một lý do nữa được 70% GV chọn là thường xuyên và luôn luôn chỉnh sửa văn bản là do *văn bản đọc hiểu chưa phù hợp với định hướng nghề nghiệp của môn học*, và 30% GV còn lại lựa chọn là thỉnh thoảng mới chỉnh sửa văn bản cho phù hợp với định hướng nghề nghiệp. 77,5% GV chọn thường xuyên và luôn luôn điều chỉnh là do họ *khó có thể thiết kế các tác vụ đọc hiểu trên văn bản có sẵn*, 22,5% GV còn lại cho rằng mình đôi khi phải điều chỉnh văn bản để có thể thiết kế các tác vụ đọc hiểu dễ dàng hơn. Lý do cuối cùng được 80% GV chọn luôn luôn và thường xuyên chỉnh sửa là lý do liên quan đến *yếu tố văn hóa*.

Bảng 3. Kỹ thuật điều chỉnh tài liệu đọc hiểu tiếng Anh và thiết kế tác vụ

Kĩ thuật điều chỉnh độ khó của văn bản đọc	Trung bình	Tổng	Không dùng (0 điểm)		Hiếm khi (1 điểm)		Thỉnh thoảng (2 điểm)		Thường xuyên (3 điểm)	
Tăng độ khó của văn bản đọc										
Tăng độ dài của văn bản đọc	3,0	120	0	0%	0	0%	0	0%	40	100%
Thay thế các từ có 1 âm tiết bằng các từ đồng nghĩa có 2 âm tiết trở lên	2,9	114	0	0%	0	0%	6	15%	34	85%
Tăng độ dài trung bình câu trong văn bản đọc	2,7	108	0	0%	0	0%	12	30%	28	70%
Giảm số lượng câu đơn trong văn bản đọc (Ví dụ: ghép hai hay nhiều câu đơn thành câu ghép/ phức)	2,4	94	0	0%	7	17,5%	12	30%	21	52,5%
Tăng số lượng mệnh đề phụ thuộc (subordinate clauses) trong câu	2,3	92	0	0%	8	20%	12	30%	20	50%
Sử dụng câu bị động thay cho câu chủ động	2,9	114	0	0%	15	37,5%	21	53%	19	47,5%
Giảm độ khó của văn bản đọc										
Giảm độ dài của văn bản đọc	3,0	120	0	0%	0	0%	0	0%	40	100%
Giảm độ dài trung bình câu trong văn bản đọc	2,9	116	0	0%	0	0%	4	10%	36	90%
Tăng số lượng câu đơn trong văn bản đọc (Ví dụ: tách câu ghép/ phức thành 2 hay nhiều câu đơn)	2,7	108	1	2,5%	2	5%	5	12,5%	32	80%
Thay thế các từ đa âm tiết trở lên bằng các từ đồng nghĩa có 1-2 âm tiết	2,7	106	0	0%	0	0%	14	35%	26	65%
Giảm số lượng mệnh đề phụ thuộc (subordinate clauses) trong câu	2,6	103	0	0%	0	0%	17	42,5%	23	57,5%
Sử dụng câu chủ động thay cho câu bị động	2,4	97	0	0%	1	2,5%	21	52,5%	18	45%

Khi được hỏi, các GV chia sẻ cách làm tăng độ khó cũng như giảm bớt mức độ khó của các văn bản đọc có sẵn để phù hợp với mục đích bối cảnh và trình độ của người học.

Yếu tố đầu tiên liên quan đến độ khó dễ của văn bản chính là *độ dài văn bản* và *độ dài trung bình câu trong văn bản*. 100% GV cho rằng họ *thường xuyên* và *luôn luôn* làm cho văn bản dài hơn hoặc ngắn đi để điều chỉnh mức độ dễ và khó; 70% GV cho

rằng cần tăng độ dài trung bình câu trong văn bản đọc và 90% GV cho rằng cần giảm độ dài trung bình câu trong văn bản đọc.

Độ khó/dễ còn có thể được thể hiện qua *độ khó/dễ của từ vựng sử dụng trong văn bản*. Hầu hết các GV tham gia khảo sát *thường xuyên* điều chỉnh bằng cách thay thế các từ có 1 âm tiết bằng các từ đồng nghĩa có 2 âm tiết trở lên để làm tăng độ khó và làm ngược lại khi muốn giảm độ khó của văn bản.

Một yếu tố nữa liên quan đến độ khó và độ dễ của văn bản là các cấu trúc sử dụng trong văn bản đọc, do đó các kỹ thuật điều chỉnh độ khó dễ là có thể *thay đổi số lượng câu đơn/câu phức trong văn bản đọc, mệnh đề phụ thuộc trong câu, số lượng câu bị*

động/chủ động trong câu. 80% GV *thường xuyên* sử dụng cách tăng số lượng câu đơn trong văn bản đọc (ví dụ: ghép hai hay nhiều câu đơn thành câu ghép/phức và ngược lại) để giảm độ khó văn bản theo mong muốn, 12,5% GV lựa chọn là

thỉnh thoảng, 5% lựa chọn *hiếm khi* và 2,5% lựa chọn *không dùng*. 50% GV lựa chọn cách *thường xuyên* tăng số lượng mệnh đề phụ thuộc và 47,5% GV sử dụng nhiều câu bị động thay vì câu chủ động cho văn bản khó hơn theo mong muốn, số còn lại chọn là *thỉnh thoảng* và *hiếm khi*. Ngược lại để làm giảm độ khó của văn bản, 57,5% GV lựa chọn cách giảm mệnh đề phụ thuộc và 45% GV thay câu bị động bằng các câu chủ động.

Bảng 4. Tác dụng điều chỉnh nguồn tài liệu đọc hiểu tiếng Anh và thiết kế tác vụ

TT	Mục đích điều chỉnh nguồn tài liệu đọc hiểu tiếng Anh và thiết kế tác vụ	Trung bình	Tổng	Không quan trọng (0 điểm)		Khá quan trọng (1 điểm)		Quan trọng (2 điểm)		Rất quan trọng (3 điểm)	
1	Cung cấp bài đọc có mức độ đọc được phù hợp với trình độ người học	2.92	105	0	0%	1	3%	1	3%	34	94%
2	Nội dung bài đọc phù hợp để thiết kế hoạt động luyện tập đọc hiểu	2.86	103	0	0%	1	3%	3	8%	32	89%
3	Độ khó văn bản đọc phù hợp với thông số trong bản mô tả kỹ thuật đề thi	2.83	102	0	0%	0	0%	6	17%	30	83%
4	Xây dựng nguồn học liệu đa dạng và có định hướng nghề nghiệp	2.72	98	0	0%	1	3%	8	22%	27	75%
5	Không bị phụ thuộc vào những nguồn học liệu đọc hiểu sẵn có	2.61	94	0	0%	3	8%	8	22%	25	70%

Bảng 4 tóm tắt ý kiến của GV về tác dụng của việc điều chỉnh các nguồn tài liệu đọc hiểu. 94% GV cho rằng việc điều chỉnh này là để *thiết kế các bài đọc có mức độ phù hợp với trình độ người học* là rất quan trọng, 3% GV chọn rằng đây là việc quan trọng và 3% GV còn lại chọn là khá quan trọng.

chỉnh học liệu đọc và tác vụ đọc hiểu là để *xây dựng nguồn học liệu đa dạng và có định hướng nghề nghiệp* được 75% GV lựa chọn là rất quan trọng, 22% GV lựa chọn là quan trọng, chỉ có 3% GV lựa chọn là khá quan trọng. Tác dụng cuối cùng được 25/40 (70%) GV lựa chọn khi điều chỉnh học liệu đọc và các tác vụ đọc hiểu là để *không bị phụ thuộc vào những nguồn học liệu đọc hiểu sẵn có*, 11/40 (30%) GV còn lại lựa chọn là quan trọng và khá quan trọng.

Bảng 5. Công cụ hỗ trợ điều chỉnh tài liệu đọc hiểu tiếng Anh và thiết kế tác vụ

Công cụ điều chỉnh độ khó bài đọc	Trung bình	Tổng	Không dùng (0 điểm)		Hiếm khi (1 điểm)		Thỉnh thoảng (2 điểm)		Thường xuyên (3 điểm)	
Textinspector.com	2,87	115	0	0%	0	0%	5	12,5%	35	87,5%
readability-score.com	2,9	116	0	0%	2	5%	6	15,0%	34	85,0%
Microsoft Word	2,7	109	0	0%	0	0%	11	27,5%	29	72,5%
tool.cohmetrix.com	2,3	93	0	0%	10	25%	7	17,5%	23	57,5%
Công cụ khác	0,76	31	23	57,5%	8	20%	4	10,0%	5	12,5%

trọng. Ý nghĩa tiếp theo được lựa chọn để điều chỉnh nguồn tài liệu đọc hiểu được 32/40 (89%) GV lựa chọn rất quan trọng là để *nội dung bài đọc phù hợp để thiết kế hoạt động luyện kỹ năng đọc hiểu*, 8/40 (11%) GV còn lại lựa chọn là quan trọng và khá quan trọng và không có GV nào lựa chọn không quan trọng. Một tác dụng nữa của việc điều chỉnh văn bản đọc để thiết kế tác vụ đọc hiểu đó là để *văn bản và tác vụ đọc hiểu đó được phù hợp với bản mô tả kỹ thuật của bài kiểm tra đánh giá kỹ năng đọc hiểu*, tất cả các GV tham gia khảo sát đều chọn là quan trọng và rất quan trọng. Tác dụng của việc điều

Bảng 5 minh họa mức độ sử dụng các công cụ hỗ trợ điều chỉnh tài liệu đọc hiểu tiếng Anh và thiết kế tác vụ đọc hiểu của GV biên soạn tài liệu. Theo kết quả khảo sát, 87,5% GV tham gia khảo sát cho rằng họ thường xuyên sử dụng trang *Textinspector.com* để kiểm tra độ khó bài đọc do “*trang web này cung cấp nhiều thông số cần thiết và không giới hạn số từ trong ngày như một số công cụ khác*”. Trang *Readability-score.com* cũng được coi là công cụ hữu ích và được 85% GV tham gia khảo sát thường xuyên sử dụng do cung cấp nhiều thông số cần thiết để điều chỉnh độ khó bài đọc. 72,5% GV thường xuyên sử

dụng *Microsoft Word* với chức năng kiểm tra độ dài văn bản đọc và họ thường biên soạn bài đọc trên nền tảng này và 57,5% GV thường sử dụng *tool.cohmetrix.com*, tỉ lệ sử dụng trang web này ít hơn do họ cần đăng ký trước khi sử dụng tiện ích của trang web này. Các công cụ khác được ít giáo viên lựa chọn sử dụng vì có thể liên quan đến chi phí sẽ phải trả cho việc sử dụng.

6. Kiến nghị và đề xuất

Kỹ năng đọc được coi là kỹ năng quan trọng đối với người học ngoại ngữ, đặc biệt đối với đối tượng là sinh viên không chuyên tiếng Anh và học chuyên ngành kỹ thuật. Tuy nhiên, khi nguồn bài đọc mang đặc thù ngành nghề đa dạng nhưng chưa phù hợp trình độ người học hay chưa phù hợp để thiết kế bài tập đọc hiểu, người dạy cần chỉnh sửa và biên soạn tài liệu học phù hợp với mục đích sử dụng và đối tượng sử dụng. Hiện nay ngày càng có nhiều công cụ hỗ trợ GV trong các hoạt động biên soạn tài liệu giảng dạy và đánh giá ngoại ngữ. Từ kết quả nghiên cứu, nhóm tác giả có một số đề xuất nhằm nâng cao hiệu quả công tác biên soạn tài liệu đọc hiểu cho GV giảng dạy ngoại ngữ:

Thứ nhất, về nâng cao chất lượng hoạt động biên soạn tài liệu đọc hiểu: GV cần được nâng cao nhận thức về việc điều chỉnh tài liệu đọc hiểu phù hợp với chuyên ngành và trình độ người học. Điều này giúp tài liệu đọc hiểu được khai thác và sử dụng trên lớp phong phú và gần với chuyên ngành của người học hơn thay vì sử dụng các nguồn học liệu sẵn có và không phù hợp về chủ đề hay trình độ người học. Từ đó sẽ nâng cao chất lượng hoạt động giảng dạy và tăng sự hứng thú của người học.

Thứ hai, về nâng cao năng lực công nghệ thông tin: GV giảng dạy ngoại ngữ cần cập

nhật những ứng dụng công nghệ thông tin thường xuyên để phục vụ công tác giảng dạy và biên soạn học liệu. Hoạt động nâng cao bao gồm các hoạt động tự bồi dưỡng, trao đổi chuyên môn qua hình thức sinh hoạt chuyên môn tại đơn vị công tác, ngoài ra có thể tham dự hội thảo và các khóa tập huấn có nội dung liên quan đến kiểm tra đánh giá và biên soạn học liệu để tích lũy các kỹ năng cần thiết cũng như cập nhật những phần mềm hữu ích hỗ trợ hoạt động này.

7. Kết luận

Hoạt động biên soạn tài liệu giảng dạy là một trong những hoạt động quan trọng và đóng vai trò quan trọng tới chất lượng giảng dạy và động lực của người dạy và người học. Kết quả nghiên cứu cho thấy đa số GV giảng dạy ngoại ngữ tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội đã có ý thức về việc khai thác và điều chỉnh học liệu phù hợp với người học do văn bản đọc gốc chưa phù hợp với người học hoặc còn đơn điệu. Họ đã sử dụng nhiều kỹ thuật để điều chỉnh và thiết kế tài liệu đọc hiểu; việc ứng dụng công nghệ thông tin góp phần hỗ trợ giảm tải khối lượng công việc của người dạy. Một số công cụ hỗ trợ điều chỉnh tài liệu đọc được nhiều GV sử dụng và được đánh giá hiệu quả trong việc đánh giá tài liệu đọc và định hướng GV điều chỉnh phù hợp. Tuy nhiên, ý thức về việc khai thác các công cụ hỗ trợ cần được nhiều GV biết đến hơn và các công cụ cần được khai thác hiệu quả hơn là một vấn đề cần được lưu tâm nhằm phát huy tối đa hiệu quả của hoạt động xây dựng học liệu và đánh giá ngoại ngữ cho người học tiếng Anh theo định hướng nghề nghiệp. Vấn đề này sẽ được đưa ra thảo luận trong những nghiên cứu sắp tới của nhóm tác giả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Alderson, J. C., & Banerjee, J., "Language testing and assessment (Part 2)", *Language teaching*, Vol.35, No.2, pp.79-113, 2002.
- [2] Allington, R. L., McCuiston, K., & Billen, M., "What research says about text complexity and learning to read", *The Reading Teacher*, Vol.68, No.7, pp.491-501, 2015.
- [3] Anastasi, A., & Urbina, S., *Psychological testing*. Prentice Hall/Pearson Education, New Jersey, 1997.
- [4] Black, P., & Wiliam, D., "Assessment for learning in the classroom", in J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp.9- 25, Sage, London, 2006.
- [5] Cai, Y., & Kunnan, A. J., "Detecting the language thresholds of the effect of background knowledge on a Language for Specific Purposes reading performance: A case of the island ridge curve", *Journal of English for Academic Purposes*, Vol.42, pp.1-12, 2019.
- [6] Dale, E., & Chall, J. S., "The concept of readability", *Elementary English*, Vol.26, No.1, pp.19-26, 1949.
- [7] Engleman, F. E., "The relative merits of two forms of discourse when applied to children's factual content reading material", *The Journal of Educational Research*, Vol.29, No.7, pp.524-531, 1936.
- [8] Flesch, R., "A readability formula in practice", *Elementary English*, Vol.25, No.6, pp.344-351, 1948.
- [9] Flesch, R., "Measuring the level of abstraction", *Journal of Applied Psychology*, Vol.34, No.6, pp.384-390, 1950.
- [10] Gee, T. C., & Rakow, S. J., "Content reading specialists evaluate teaching practices", *Journal of Reading*, Vol.31, No.3, pp.234-237, 1987.
- [11] Grabe, W., *Reading in a second language: Moving from theory to practice*, Cambridge University Press, New York, 2009.
- [12] Green, R., *Statistical analyses for language testers*, Springer, 2013.
- [13] Hiebert, E. H., & Mesmer, H. A. E., "Upping the ante of text complexity in the Common Core State Standards: Examining its potential impact on young readers", *Educational Researcher*, Vol.42, No.1, pp.44-51, 2013.
- [14] Lively, B. A., & Pressey, S. L., "A method for measuring the vocabulary burden of textbooks", *Educational administration and supervision*, Vol.9, No.7, pp. 389-398, 1923.
- [15] Rupp, A. A., Garcia, P., & Jamieson, J., "Combining multiple regression and CART to understand difficulty in second language reading and listening comprehension test items", *International Journal of Testing*, Vol.1, No.3-4, pp.185-216, 2001.