

# DAY KĨ NĂNG ĐẶT CÂU HỎI TRONG DAY ĐOC CHO HỌC SINH TIỂU HỌC THEO MÔ HÌNH “CHUYỂN GIAO KĨ NĂNG”

Trịnh Thị Hương<sup>+</sup>,  
Lữ Hùng Minh

Trường Đại học Cần Thơ  
+ Tác giả liên hệ • Email: [thihuong@ctu.edu.vn](mailto:thihuong@ctu.edu.vn)

## Article history

Received: 11/8/2022

Accepted: 20/9/2022

Published: 20/12/2022

## Keywords

Questioning skills, Gradual  
Release of Responsibility  
Model, reading  
comprehension, experimental

## ABSTRACT

In education, questions are an important means to help students navigate and acquire the knowledge of the lesson. Numerous research studies have shown that when children are encouraged to ask questions and taught to ask questions while reading, their reading comprehension deepens. This article proposes a procedure to train questioning skills based on the model of skill transferring for primary school students in Vietnamese subjects, specifically in teaching reading with the implementation of some exercises, reading for grade 4 students as illustrations. The experimental results show that students' questioning skills were improved significantly, which exerted a positive impact on students' general reading skills.

## 1. Mở đầu

Câu hỏi (CH) đóng vai trò rất quan trọng trong cuộc sống nói chung và trong lĩnh vực giáo dục nói riêng. Trong dạy học, CH được xem là một phương tiện hiệu quả để GV dẫn dắt HS tìm hiểu và khám phá, chiếm lĩnh bài học. Nếu như trước đây, CH được đề cập đến như là một trong những vấn đề then chốt mà GV cần phải chú ý trong quá trình dạy học thì nghiên cứu gần đây đã cho rằng, CH cũng cần được xem là trung tâm của quá trình học của HS. Các nhà nghiên cứu đã chỉ ra rằng việc HS đặt CH sẽ tạo ra động cơ tích cực cho việc học, hỗ trợ sự phát triển của các kĩ năng (KN) nhận thức và siêu nhận thức (Chin & Osborne, 2008), khi HS biết cách đặt CH, các em thể hiện trách nhiệm nhiều hơn đối với việc học của mình, hiểu sâu hơn và tạo ra những kết nối và khám phá mới của riêng mình (Rothstein & Santana, 2011). Do đó, trong dạy học, GV cần dạy HS kĩ năng đặt câu hỏi (KNĐCH), khuyến khích và tạo cơ hội để HS đặt CH trong suốt quá trình học. Tuy nhiên, trong thực tế giảng dạy thì KN này HS ít khi được thực hành và trải nghiệm vì trong lớp học, việc đặt CH dường như luôn được GV chuẩn bị sẵn và HS được GV hướng dẫn cách tìm thông tin để trả lời CH nhằm chiếm lĩnh tri thức. Vì vậy, việc dạy HS KNĐCH trong tiến trình học là một vấn đề cần thiết.

Việt Nam đang thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018 với mục tiêu phát triển năng lực cho người học thì việc dạy KN cho người học được xem là một vấn đề trọng tâm. Trong môn Tiếng Việt (cấp tiểu học), chương trình định hướng rõ phương pháp hình thành và phát triển năng lực đặc thù: phải “*hướng dẫn và khích lệ HS chủ động*” khi tìm hiểu và kiến tạo nghĩa cho văn bản (VB), giúp HS “*tự phát hiện thông điệp và ý nghĩa*” của VB. Định hướng này cho thấy, việc dạy đọc cần tập trung dạy KN đọc, dạy cách đọc để HS có thể biết “*tự đọc VB*”.

Nghiên cứu của Armbruster và cộng sự (2001), Keene và Zimmermann (2007) cũng đã nhấn mạnh vai trò của dạy HS KNĐCH trong khi đọc nhằm hình thành khả năng “*tự đọc VB*” cho HS. Các nhà nghiên cứu này cho rằng, khi HS được khuyến khích đặt CH và được dạy để nêu các CH trong khi đọc thì khả năng đọc hiểu của các em trở nên sâu sắc hơn. Cooper (1993), Palincsar và Brown (1984) cũng cho rằng người đọc giỏi thường xuyên đặt CH trong suốt tiến trình đọc và cũng thừa nhận rằng việc hướng dẫn HS KNĐCH 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 VB nên GV cần xem xét và lựa chọn biện pháp dạy học phù hợp.

Bài báo này trình bày tiến trình dạy kĩ năng đặt CH theo mô hình chuyển giao KN cho HS tiểu học trong môn Tiếng Việt, cụ thể là trong dạy đọc và kết quả thực nghiệm (TN) dạy KNĐCH cho HS lớp 4 qua một số bài tập đọc cụ thể. Sau TN, KNĐCH của HS tăng lên đáng kể và tác động tích cực đến kĩ năng đọc hiểu VB của HS.

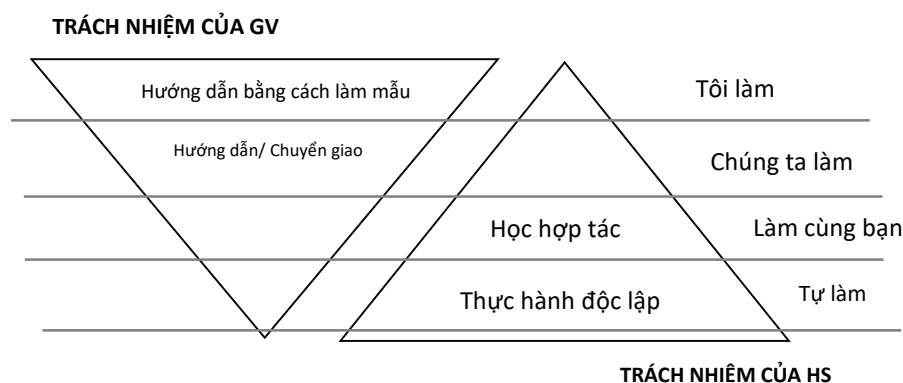
## 2. Kết quả nghiên cứu

### 2.1. Khái quát về mô hình chuyển giao kĩ năng

Mô hình chuyển giao KN (Gradual Release of Responsibility model, còn gọi là Mô hình giảm dần trách nhiệm, Mô hình chuyển giao vai trò) do các tác giả Pearson & Gallagher (1983), Pearson và Fielding (1991) đề xuất dựa trên quan điểm xây dựng xã hội học tập (social constructivist view of learning) của Vygotsky. Theo nhóm tác giả, mô

hình chuyển giao KN có sự giao thoa 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 (1978), Lí thuyết về sự chú ý ghi nhớ, mô phỏng/sao chép và thúc đẩy/tao động cơ của Bandura's (1965) và Lí thuyết hướng dẫn giảng dạy hỗ trợ của Wood và cộng sự (1976). Các thuyết 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. Mô hình này đã được vận dụng vào dạy học rất nhiều lĩnh vực như toán học, khoa học, đọc hiểu. Trong dạy đọc hiểu, mô hình này được đề cập nhiều hơn cả trong việc dạy các KN đọc hiểu cho người học.

Trong mô hình này, các tác giả cho rằng sự thay đổi nhận thức nên chuyển giao từ từ và có chủ đích, bắt đầu từ việc GV làm mẫu, hướng dẫn HS bằng cách tham gia cùng HS (join responsibility), hướng dẫn HS thực hành cùng bạn cho đến khi HS có thể thực hành độc lập (independent practice). Tiến trình dạy học này được Fisher & Frey (2021) diễn tả qua sơ đồ sau:



Hình 1. Mô hình đọc chuyển giao vai trò (Fisher & Frey, 2021)

Trong sơ đồ trên, đầu tiên GV chọn KN cần dạy cho HS và thực hành làm mẫu cách thực hiện để HS có thể quan sát quá trình thực hiện KN đó diễn ra như thế nào (*Hướng dẫn bằng cách làm mẫu*). Ở bước này, GV thường dùng kĩ thuật nói to suy nghĩ (think aloud) kết hợp với thao tác và yêu cầu HS quan sát toàn bộ quá trình thực hiện mẫu của mình để biết cách làm. Đến bước kế tiếp (*Hướng dẫn/ Chuyển giao*), GV từng bước hướng dẫn HS thực hành KN đó bằng cách làm cùng HS (trò chuyện cùng HS, cùng HS thực hiện một bài tập hay cùng giải thích, phân tích một nội dung nào đó của bài học), GV giảm dần vai trò hướng dẫn của mình bằng cách hướng dẫn để HS thực hiện cùng với bạn. Ở bước này, GV có thể dùng các biện pháp và kĩ thuật dạy học tích cực kết hợp với các phương tiện như phiếu học tập, sơ đồ tư duy... để hướng sự chú ý của HS vào vấn đề cần lí giải/giải thích, đặt CH, suy nghĩ. Cuối cùng, HS thực hiện KN một cách độc lập (*Tự làm*), sử dụng KN vừa được học để áp dụng vào những trường hợp tương tự khác trong cuộc sống và trong học tập. Mooney 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 cho đến khi các em có thể làm một mình (dẫn theo Oczkus, 2003).

## 2.2. Câu hỏi, dạy học sinh đặt câu hỏi và cách tổ chức dạy học sinh đặt câu hỏi theo mô hình chuyển giao kĩ năng

### 2.2.1. Câu hỏi, dạy học sinh đặt câu hỏi

Theo Từ điển tiếng Việt của tác giả Hoàng Phê (1992), “Hỏi” là “*Nói ra điều người muốn người ta cho mình biết với yêu cầu được trả lời; Nói ra điều mình đòi hỏi hoặc mong muốn ở người ta với yêu cầu được đáp ứng.*”. Còn theo Đại từ điển tiếng Việt của tác giả Nguyễn Như Ý (1998) thì CH là “*Câu biểu thị sự cần biết hoặc không rõ với những đặc trưng của ngữ điệu và từ hỏi.*”.

Trong dạy học, CH là phương tiện dạy học chủ yếu để GV hướng dẫn HS lĩnh hội nội dung bài học, giúp HS chủ động tham gia vào bài giảng, khám phá tri thức, phát triển tư duy, khả năng lập luận và diễn đạt và rèn luyện các KN cơ bản cần có trong giao tiếp như: lắng nghe, đánh giá, phê phán. Tác giả Nguyễn Thành Đức và cộng sự (2014) cho rằng CH giúp HS tập trung vào bài học, bày tỏ ý kiến, làm sáng tỏ vấn đề, phát triển tư duy phê phán và tạo động lực cho HS tìm kiếm thông tin mới. Điều này cho thấy, CH có vai trò lớn đối với HS trong quá trình học. Chính vì vậy,

việc dạy KNĐCH cho HS là điều rất cần thiết vì không chỉ giúp HS “thoát khỏi sự áp đặt, uy quyền” của GV mà còn giúp các em chủ động tìm tòi, vận dụng kiến thức, KN đã học; hình thành thói quen động não, suy nghĩ và truy tìm các biện pháp để giải quyết vấn đề (Hoàng Thị Tuyết, 2016); tăng cường sự tham gia của HS vào kiến tạo nghĩa cho VB (Nguyễn Thị Minh Loan, 2017).

### 2.2.2. Tổ chức dạy học sinh đặt câu hỏi theo mô hình chuyển giao kỹ năng

Bước 1: GV làm mẫu cách đặt CH. Trong bước này, GV có thể sử dụng kỹ thuật nói to suy nghĩ (think aloud) kết hợp với 5W1H để làm mẫu cách đặt CH. Để làm mẫu KNĐCH, GV chọn hình ảnh/chi tiết/câu, đoạn văn cần đặt CH; nói to cho HS nghe về chi tiết đó và nêu CH mình cần đặt. Cấu trúc câu để làm mẫu có thể là “Quan sát hình ảnh/Đọc câu, đoạn văn này, tôi muốn hỏi/muốn biết (tại sao, cái gì/gì, ở đâu, khi nào, ai, thế nào...)”.

Ví dụ: Làm mẫu kỹ thuật đặt CH khi đọc câu thơ “Sóng đã cài then đêm sập cửa” (Đoàn thuyền đánh cá - Huy Cận), GV có thể nói to cho cả lớp cùng nghe như: Khi đọc đến câu thơ “Sóng đã cài then đêm sập cửa”, cô đang băn khoăn muốn hỏi câu thơ này tác giả muốn diễn tả điều gì, biện pháp nghệ thuật nào đã được tác giả sử dụng?”.

Bước 2: Hướng dẫn HS thực hành. Trong bước này, GV có thể thiết kế các dạng phiếu bài tập kết hợp với kỹ thuật 5W1H và cho thực hành theo nhóm. Phiếu học tập ở thời điểm ban đầu, GV nên ghi chú sẵn nội dung trọng tâm của VB mà HS cần nêu CH. Khi HS đã biết cách nêu CH thì GV cho HS tự xác định chi tiết/ nội dung của VB cần đặt CH. Sau khi nêu CH xong, nhóm sẽ tiếp tục làm việc cùng nhau để trả lời CH do chính nhóm đặt ra hoặc sẽ hỏi các nhóm khác. Dưới đây là một dạng phiếu bài tập hướng dẫn HS đặt CH:

Tên bài học: Đoàn thuyền đánh cá (trích) Huy Cận		
Nội dung/chi tiết trong bài học	CH của nhóm	Câu trả lời
Mặt trời xuống biển như hòn lửa Sóng đã cài then đêm sập cửa	Gợi ý hỏi bằng kỹ thuật 5W1H (gì/cái gì, ai, ở đâu, khi nào, như thế nào...) M: Hình ảnh “Mặt trời xuống biển như hòn lửa” là tác giả tả cảnh vào thời điểm nào? Có ý nghĩa như thế nào?	(Mục này để ghi câu trả lời của chính HS/kết quả thảo luận trả lời CH)

Bước 3: HS tự thực hành đặt CH. Bước này được thực hiện khi HS đã quen và các KN đọc đã được hình thành thông qua việc thực hiện lặp lại nhiều lần ở các đơn vị bài học khác nhau. Ban đầu, HS tự làm thông qua phiếu học tập, sau dần HS có thể dùng kỹ thuật “mẫu giấy tự duy” (note paper) để ghi chú, đánh dấu những chỗ đặt CH và ghi chú CH cần nêu cho nội dung đó. Sau đó, trao đổi cùng bạn và chia sẻ câu trả lời. Ở giai đoạn này, vai trò của GV là hỗ trợ HS khi các em cần sự trợ giúp, tổ chức cho các em chia sẻ CH của mình trong nhóm và chia sẻ toàn lớp, điều chỉnh lại CH của HS (nếu có).

## 2.3. Kết quả thực nghiệm dạy kỹ năng đặt câu hỏi cho học sinh trong dạy đọc theo mô hình chuyển giao kỹ năng

### 2.3.1. Mục tiêu và phạm vi thực nghiệm

Mục tiêu TN: Phát triển KNĐCH cho HS tiểu học trong học đọc hiểu VB. Nghiên cứu được thực hiện đối với HS lớp 4, chương trình và sách giáo khoa năm 2006. Dữ liệu thu thập gồm: Bài kiểm tra khảo sát HS, biên bản dự giờ, sản phẩm của HS trong suốt tiến trình TN (Phiếu bài tập), video tiết dạy, hình ảnh.

### 2.3.2. Đối tượng và thời gian thực nghiệm

Đối tượng TN gồm 42 HS, lớp 4.1 tại Trường Tiểu học Mạc Đĩnh Chi, TP. Cần Thơ. Do số lượng HS đông, dữ liệu thu thập khá lớn nên để phân tích và đánh giá KNĐCH của HS trong quá trình TN, chúng tôi chọn mẫu đại diện theo nhóm HS: Hoàn thành xuất sắc (HTXS), Hoàn thành tốt (HTT) và Hoàn thành (HT). Mỗi nhóm gồm 2 HS, được mã hoá: HTXS-01, HTXS-02, HTT-01, HTT-02 và HT-01, HT-02. Việc lựa chọn mẫu đại diện này, chúng tôi dựa vào kết quả đánh giá học tập ở học kì I, năm học 2020-2021. TN được tiến hành trong thời gian từ tháng 02/2021 đến tháng 4/2021.

### 2.3.3. Nội dung thực nghiệm

TN được tiến hành với các bài tập đọc sau: *Vẽ về cuộc sống an toàn* (Sách giáo khoa Tiếng Việt, tập 2, tr 54), *Đoàn thuyền đánh cá* (Huy Cận), *Khuất phục tên cướp biển* (Theo Xti-Ven-Son), *Bài thơ về tiểu đội xe không kính* (Phạm Tiến Duật), *Đường đi Sa Pa* (Nguyễn Phan Hách) và *Trăng ơi... từ đâu đến?* (Trần Đăng Khoa).

Việc khảo sát và thu thập dữ liệu được tiến hành trong suốt quá trình dạy TN để thấy được KNĐCH của HS thay đổi sau quá trình TN.

### 2.3.4. Tiến trình tiết dạy thực nghiệm

\* Trước khi đọc (Khởi động). GV cho HS quan sát tranh, tên VB hoặc giới thiệu tên bài học, dựa vào các thông tin được thể hiện trong tranh và tên VB, GV hướng dẫn HS đặt CH theo trình tự: GV làm mẫu (làm mẫu cách quan

sát tranh, cách đặt CH khi quan sát một chi tiết của tranh minh hoạ); tiếp theo, yêu cầu HS động não, quan sát tranh/đọc tên VB và đặt CH theo hướng dẫn của GV. Sau đó, các nhóm HS/HS chia sẻ các CH trước lớp để cùng thảo luận và tìm câu trả lời. Từ các CH của HS, GV sẽ nhận xét chung và dẫn dắt, giới thiệu bài.

\* *Trong khi đọc (Khám phá, Thực hành)*. Ở giai đoạn này, GV cần xác định rõ những nội dung, chi tiết nào để GV làm mẫu cách hỏi và hướng dẫn HS đặt CH (trong bước thiết kế kế hoạch bài dạy, GV cần dự kiến những nội dung này). Sau khi làm mẫu xong, GV yêu cầu HS nêu những điều quan sát được từ cách làm mẫu của GV, tổ chức cho HS làm việc theo nhóm để thực hành đặt - trả lời CH bằng phiếu học tập với các nội dung, chi tiết đã dự kiến trước. Trong quá trình các nhóm HS làm việc, GV quan sát, góp ý, chỉnh sửa về hình thức, nội dung các CH mà HS đã nêu ở phiếu học tập nhóm.

\* *Sau khi đọc (Luyện tập)*. Ở giai đoạn này, HS đã được GV hướng dẫn đọc hiểu VB trước đó, nên CH GV dạy cho HS cần tập trung vào nêu những điều HS còn băn khoăn, những cảm xúc còn lảng đong hay là sự kết nối giữa VB với trải nghiệm cuộc sống. Vì vậy, GV có thể dùng kĩ thuật dạy học tích cực như kĩ thuật 3-2-1 để hướng dẫn HS nêu CH.

Tiến trình tiết dạy này được sử dụng trong suốt quá trình dạy đọc với các bài đọc như đã nêu ở trên.

### 2.3.5. Kết quả thực nghiệm

Trong tiết dạy TN đầu tiên (*Vẽ về cuộc sống an toàn* - sách giáo khoa Tiếng Việt 4 tập 2, tr 54), để hướng dẫn HS làm quen với việc nêu CH, GV chỉ chọn hoạt động quan sát tranh và đọc tên VB, làm mẫu cách quan sát tranh và nêu CH, sau đó cho HS thực hành cùng nhóm. Qua quan sát, chúng tôi nhận thấy HS chưa quen với việc nêu CH nên rất bối rối và có tâm lí chờ GV hỏi rồi tập trung vào việc trả lời CH của GV. GV đã gợi ý cho HS các chi tiết của bức tranh cần quan sát, HS HTXS-01 đã nêu được CH “*Các bạn này vẽ gì trong tranh, tại sao lại vẽ vậy?*” và HS HTT-02 nêu CH “*Cuộc sống an toàn là gì?*”. Đến tiết dạy thứ hai (*Đoàn thuyền đánh cá* - Huy Cận), GV tiếp tục cho HS làm việc theo nhóm quan sát tranh, đọc tên VB và nêu CH vào phiếu học tập của nhóm, thảo luận tìm câu trả lời. Ở tiết dạy này, GV đã tăng cường cho HS nêu CH thêm ở hoạt động *Luyện tập* (sau khi HS đã thực hành tìm hiểu VB) bằng cách cho HS làm việc nhóm ghi CH vào phiếu học tập.

Bắt đầu tiết dạy thứ 3, ngoài việc cho HS nêu CH trước và sau khi đọc, GV cho HS nêu CH trong quá trình đọc bằng cách chọn chi tiết/đoạn văn/câu thơ, nhân vật trong VB... để HS nêu CH. Bên cạnh đó, GV cũng cho các nhóm HS đọc, ghi chú và chọn các chi tiết bản thân thấy chưa rõ muốn hỏi hoặc muốn hỏi bạn. Phiếu học tập được GV sử dụng để gợi ý, định hướng cho HS nêu CH. Thông qua các dữ liệu thu thập được, chúng tôi nhận thấy khi tìm hiểu nội dung VB, được GV hướng dẫn kĩ thuật nêu CH, nhiều HS cảm thấy thích thú và thảo luận với bạn rất nhiệt tình khi nêu CH, sửa cách diễn đạt CH. Đặc biệt, nhóm HS hoàn thành và hoàn thành tốt rất tích cực nêu CH và thảo luận với nhau để tìm câu trả lời.

Ví dụ: Khi thảo luận để nêu CH bài *Khuất phục tên cướp biển* (Theo Xù-ven-son), HS HT-02 đã nêu các CH như “*Tại sao tên cướp biển lại bị khuất phục?*”, HS HTT-01 hỏi “*A, chỗ này (tên chúa tàu im như thóc) im như thóc là như thế nào? có phải hẳn mắc cỡ không?*”. HS HTXS-02 đọc và nêu được CH rất hay, thể hiện sự phát hiện rất sâu sắc của mình “*Tại sao bác sĩ Ly đi rồi mà tên chúa tàu vẫn im, không quát mọi người như lúc trước?*” và HS HT-01 thì nêu CH “*Tên chúa tàu vậy có độc ác không?*” (vì em băn khoăn: hẳn không đâm bác sĩ Ly).

(Biên bản dự giờ ngày 17/3/2021).

Hay như khi nêu CH trong đọc hiểu bài *Bài thơ về tiểu đội xe không kính* (Phạm Tiến Duật), HS HTT-02 đã hỏi “*Con đường chạy thẳng vào tim là gì?*”; HS HT-01 dựa vào gợi ý cũng nêu CH “*Vì sao xe lại không có kính, gió xoa mắt đắng là gì?*”; HS HTXS-01 nêu CH “*Xe từ trong bom rơi có phải là vừa đi chiến đấu không?*”

(Biên bản dự giờ ngày 25/3/2021).

Trong tiết dạy bài *Trăng ơi... từ đâu đến?* (Trần Đăng Khoa), nhiều HS trong nhóm hoàn thành và hoàn thành tốt thể hiện rõ sự tiến bộ trong việc phát hiện chi tiết, hình ảnh để nêu CH. Các CH tập trung vào phát hiện, giải thích từ, hình ảnh và ý nghĩa của các hình ảnh. Đặc biệt, ở phần nêu CH sau khi đọc, em HS HTXS-02 đã nêu CH “*Vậy cuối cùng trăng từ đâu đến?*”, và tự lí giải “*Trăng là một hành tinh trong hệ mặt trời, đã có từ rất lâu đời, mọc ở nhiều nơi trên thế giới nên nhà thơ mới nói trăng đi khắp mọi miền. Không ai biết được trăng từ đâu đến, tác giả nói vậy (trăng đi khắp mọi miền) là ý muốn nói mình yêu quê hương (tác giả nói trăng ơi, có nơi nào, sáng hơn đất nước em là nói mình yêu quê hương, có yêu tổ quốc thì mới nói vậy - Ghi chép của nhóm nghiên cứu khi hỏi lại HS).*”

(Ghi chép, Biên bản dự giờ ngày 07/4/2021).

Ghi chép từ các tiết dạy TN cho thấy, KNĐCH của HS có sự cải thiện đáng kể. HS tham gia đọc VB và có trách nhiệm hơn với việc đọc, giải thích của mình. Khi làm việc nhóm, các thành viên trong nhóm chia sẻ CH của mình,



đồng thời cũng góp ý cách bạn đặt CH khi CH đó chưa rõ ý hoặc hỏi mà cả nhóm không hiểu nội dung CH. Để đánh giá một cách khách quan KNĐCH của HS sau quá trình dạy TN, chúng tôi tiến hành cho HS thực hành đọc hiểu và đặt CH với ngữ liệu là các VB đọc ngoài sách giáo khoa đang học.

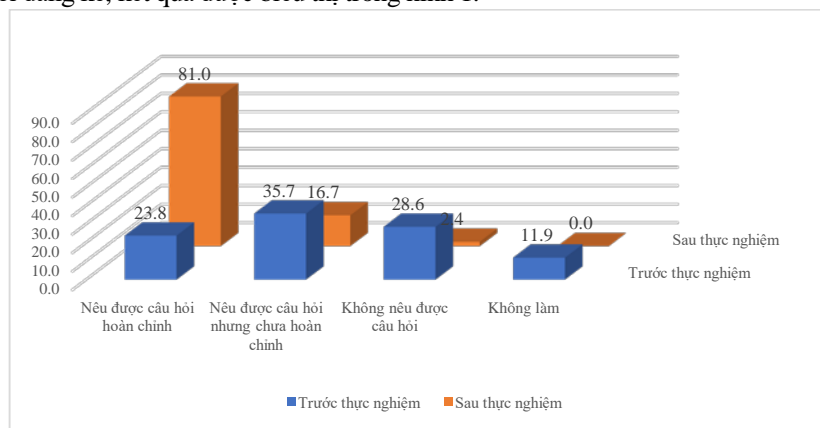
### 2.3.5.1 Tiêu chí đánh giá kết quả thực nghiệm

Để khảo sát KNĐCH của HS trước và sau TN, chúng tôi sử dụng các ngữ liệu đọc ngoài sách giáo khoa và cho HS làm bài tập đặt CH với 3 dạng bài tập để HS đặt CH: (1) *HS đặt CH với nội dung (câu/đoạn) trong VB*; (2) *HS đặt CH với chi tiết, đối tượng được nói đến trong VB*; và (3) *Đặt CH mà không có chi tiết, gợi ý kèm theo*. Kết quả khảo sát KNĐCH của HS trước và sau thực nghiệm được thống kê, phân loại và đánh giá dựa vào các tiêu chí sau:

Mức độ	Tiêu chí	Biểu hiện
1	Nêu được CH hoàn chỉnh	- Nội dung của CH phù hợp với đối tượng hoặc nội dung cần hỏi, thể hiện rõ mục đích cần hỏi. - Hình thức CH đảm bảo (có từ để hỏi, lệnh hỏi, kết thúc bằng dấu chấm hỏi, dấu câu viết hoa). - Diễn đạt rõ ràng, dễ hiểu.
2	Nêu được CH nhưng chưa hoàn chỉnh	- Nội dung của CH chưa phù hợp với đối tượng hoặc nội dung cần hỏi, chưa thể hiện rõ ràng mục đích cần hỏi. - Hình thức CH chưa đầy đủ (có từ để hỏi, lệnh hỏi nhưng đặt chưa đúng vị trí, kết thúc bằng dấu chấm hỏi, dấu câu viết hoa). - Diễn đạt chưa được rõ ràng.
3	Không nêu được CH	- Nội dung của CH không đúng với đối tượng hoặc nội dung cần hỏi, không thể hiện được mục đích cần hỏi. - Hình thức CH: Không có từ để hỏi hoặc sắp xếp lộn xộn, câu thiếu thành phần, viết lại câu văn/thơ trong gợi ý. - Diễn đạt không rõ ràng.
4	Không làm	HS để trống

### 2.3.5.2. Kết quả khảo sát sau thực nghiệm

(1) *Nêu CH với câu/đoạn trong VB được GV gợi ý*. Dạng bài tập này, GV chọn sẵn câu/ đoạn trong VB để HS đặt CH. Kết quả khảo sát sau TN cho thấy, có 81% HS nêu được CH ở mức 1 (*Nêu được CH hoàn chỉnh*), các CH ở mức độ 2 (*Nêu được CH nhưng chưa hoàn chỉnh*) chiếm 17%. Và đối với mức 3 tỉ lệ là 2% (Không nêu CH mà chép nguyên câu văn gợi ý vào bài làm). Nhiều CH của HS đã nêu rất tốt như: “*Hằng ngày anh nông dân và cò làm những gì?*”, “*Cò và anh nông dân trở thành bạn với nhau như thế nào?*” hay “*Cò đã giúp ích gì cho anh nông dân?*”. Có 2 em HS, ngoài gợi ý để đặt CH thì em còn nêu CH ở chi tiết khác, như “*Anh nông dân chữa trị cho cò, anh là người như thế nào?*” (Thống kê từ kết quả khảo sát của nhóm nghiên cứu). Đối chiếu với kết quả trước TN, chúng tôi nhận thấy có sự thay đổi đáng kể, kết quả được biểu thị trong hình 1:



Hình 1. So sánh kết quả đặt CH với câu/đoạn chọn sẵn

Ở tiêu chí đánh giá HS nêu được CH hoàn chỉnh với gợi ý sẵn nội dung cần đặt CH, có đến 81% HS trong lớp TN nêu được CH hoàn chỉnh, trong khi trước TN chỉ là 23,8%. Số HS không nêu được CH và không làm nếu như ở trước TN chiếm đến 40,5% thì đến giai đoạn sau TN, chỉ còn 2,4% HS không nêu được CH và không có HS nào bỏ trống không làm.

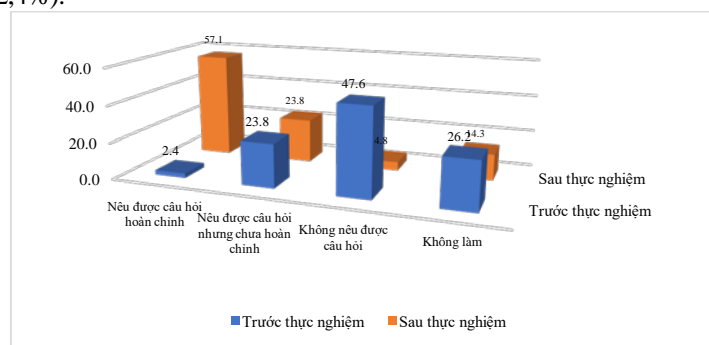
(2) *Nêu CH với đối tượng, chi tiết trong VB đã được GV gợi ý*. Đây là dạng bài tập mà GV chọn sẵn đối tượng, chi tiết được nói đến trong VB để HS đặt CH. Từ kết quả thống kê, chúng tôi nhận thấy được sự thay đổi rõ rệt về KNĐCH của HS khi tham gia TN. Qua khảo sát, chúng tôi thu được kết quả: số HS nêu được CH hoàn chỉnh chiếm tỉ lệ cao (85,7%) trong khi đó, số HS nêu được CH nhưng chưa hoàn chỉnh và không nêu được CH chiếm tỉ lệ thấp

(9,5% và 4,8%). Nhiều CH của nhóm HS hoàn thành tốt và hoàn thành rất hay được các em nêu trong bài làm như “*Lá cây phượng như thế nào?; Lá phượng có màu gì?; Lá phượng được so sánh với lá gì?; Lá phượng có đặc điểm như thế nào?; Hoa phượng được tả như thế nào?; Hoa phượng có gì đặc biệt?; Có hoa nào giống như hoa phượng không?...*” (Thống kê từ kết quả khảo sát của nhóm nghiên cứu). Cũng với yêu cầu này, số HS trước TN bỏ trống không làm và không nêu được CH chiếm tỉ lệ khá lớn, chiếm tỉ lệ 38,1%, và có đến 46,7% số HS nêu được CH nhưng chưa hoàn chỉnh.

(3) *Nêu CH không có gợi ý.* Yêu cầu này được thực hiện với bài thơ *Em yêu nhà em* (Đoàn Thị Lam Luyến). Kết quả khảo sát cho thấy, có hơn 50% số HS tham gia lớp TN đã biết chọn chi tiết, từ ngữ, hình ảnh trọng tâm và nêu được CH ở mức 1 (cụ thể 57,1%). Trong khi đó, tỉ lệ HS không làm chiếm 14,3%, không nêu được CH chiếm 4,8% và có 23,8% HS nêu được CH nhưng chưa hoàn chỉnh.

Đối với yêu cầu bài tập này, nhóm HS HTXS đã thể hiện rõ sự vượt trội trong việc xác định nội dung trọng tâm và KNĐCH. Cụ thể, HS HTXS-01 nêu các CH như: “*Nhà em có những gì?; Câu thơ mở đầu (Chẳng đâu bằng chính nhà em) có phải là nói nhà của mình là luôn nhất không?; hay Nhà của bạn có những gì vui (ghi chú thêm: nhà mình vui vì có ba, có mẹ, có món ăn mình thích).*” Còn HS HTXS-02 thì nêu 2 CH rất thú vị: “*Nhà của bạn nhỏ và nhà của chúng ta có gì khác nhau? và Bạn có yêu nhà mình không, vì sao?*”. Trong khi đó, nhóm HS HTT cũng thể hiện rõ sự tiến bộ về KNĐCH của mình theo yêu cầu của dạng bài tập này, HS HTT-01 nêu CH “*Nội dung chính của bài thơ là gì?; Các con vật nào có trong bài thơ?; Vườn nhà bạn nhỏ có những gì?*”, HS HTT-02 thì nêu CH “*Nhà của bạn nhỏ là ở quê hay thành phố?*”. Còn nhóm HS HT, bên cạnh các CH được cấu trúc theo dạng công thức (A thế nào, làm gì, như thế nào, ở đâu, khi nào...), ví dụ như “*Đàn chim sẽ như thế nào?; Nàng gà mái mơ làm gì?*” thì cũng có em nêu được CH rất hay, thể hiện sự phát hiện riêng của mình. Ví dụ như CH “*Câu Em là chị Tấm đợi chờ bóng lên là nói đến câu chuyện cổ tích nào? Bạn nhỏ có phải là cô Tấm không?*” (Thống kê từ kết quả khảo sát của nhóm nghiên cứu).

Đối chiếu với kết quả trước TN, chúng tôi thấy rõ có sự khác biệt lớn. Tỉ lệ HS xác định được chi tiết quan trọng của VB và đặt CH tăng lên đáng kể. Có đến 24 HS (chiếm tỉ lệ 57,1%) sau TN nêu được CH hoàn chỉnh, trong khi trước đó chỉ có 1 HS (2,4%).



Hình 2. So sánh kết quả đặt CH không có gợi ý trước và sau TN

Nếu như trước TN, số HS không nêu được CH và bỏ trống không làm chiếm số lượng khá cao (31 HS, tỉ lệ 73,8%) thì đến giai đoạn sau TN, tỉ lệ nhóm này đã giảm, còn 19,1%.

### 2.3.5.3. Nhận xét kết quả dạy thực nghiệm

Từ kết quả thu thập được trong suốt tiến trình TN về dạy HS KNĐCH trong quá trình đọc hiểu VB, chúng tôi nhận thấy một số vấn đề sau:

*Thứ nhất*, việc xác định các chi tiết, nội dung trọng tâm của VB đã được HS quan tâm và nêu được các CH với các từ để hỏi phù hợp với nội dung đối tượng được hỏi. CH được sắp xếp, diễn đạt khá rõ ràng dù lúc đầu CH còn thiếu thành phần câu, thiếu từ để hỏi, lệnh hỏi chưa rõ, diễn đạt còn rối và chưa rõ nghĩa. Sau khi nêu được CH, hầu hết HS trong nhóm đều đi tìm câu trả lời cho chính CH mà nhóm đã đặt ra. Điều này làm cho các em hiểu VB sâu sắc hơn, như một em HS đã chia sẻ “*Khi được nêu CH về những điều em muốn hỏi, em thấy vui hơn, và thích đọc hơn vì em được hỏi cô, hỏi bạn về những điều em chưa biết*” (Ghi chép của nhóm nghiên cứu).

*Thứ hai*, hoạt động làm mẫu cách đặt CH của GV có tác động đến tư duy của HS. Khi được GV hướng dẫn và tổ chức cho thực hành theo nhóm, nhóm HS HTXS và HTT thể hiện rõ vai trò tích cực, chủ động trong việc điều khiển buổi thảo luận. Các phiếu học tập đóng vai trò tích cực trong quá trình chuyển giao KN cho HS.

*Thứ ba*, bên cạnh việc rèn luyện KNĐCH cho HS, qua quan sát và ghi chép, chúng tôi còn nhận thấy có các KN khác như: làm việc nhóm, trình bày, giao tiếp, phát hiện và giải quyết vấn đề, phản biện... cũng được hình thành.

Một số HS lúc đầu còn nhút nhát, không dám nêu lên CH của mình thì qua các tiết dạy TN, các em đã mạnh dạn hơn, tự tin hơn khi chia sẻ các CH. Không những thế, thông qua các CH mà HS nêu, GV cũng nhận biết được khả năng nhận diện những chi tiết trong bài của HS ở mức độ nào, HS có hiểu bài hay không, sự quan tâm chú ý của HS khi đọc hiểu VB. Đồng thời, thông qua các CH đó, GV cũng đọc lại VB cùng HS một lần nữa (đọc cùng HS) để cùng HS giải thích và hỗ trợ HS khi cần thiết.

### 3. Kết luận

Có thể nói, việc dạy KN cho người học theo mô hình chuyển giao KN không phải là vấn đề hoàn toàn mới mẻ mà đã được GV nhiều nước trên thế giới áp dụng trong dạy học nói chung và dạy đọc nói riêng. Trong nghiên cứu này, việc tạo cơ hội cho HS tham gia vào quá trình đặt CH để chiếm lĩnh và kiến tạo kiến thức thật sự có ý nghĩa đối với HS bởi điều đó không chỉ giúp cho HS chủ động hơn trong học tập mà còn tạo điều kiện cho HS thực hành ý tưởng, sử dụng vốn từ vựng cá nhân, qua đó giúp GV chẩn đoán được những khó khăn của HS, đánh giá được năng lực của từng người học. Mặc dù hoạt động dạy KNĐCH cho HS theo mô hình này có thể mất nhiều thời gian hơn so với cách dạy thông thường nhưng đây lại là một cách làm thể hiện rõ tính ưu việt trong việc hình thành và phát triển năng lực cho HS, dạy HS cách học, cách làm, cách đọc VB. Tuy nhiên, để chuyển giao các KN đọc nói chung và KN đặt CH nói riêng trong dạy đọc hiệu quả thì GV cần chú ý đến rất nhiều yếu tố như: thể loại và đặc trưng thể loại VB, đặc điểm và trình độ của HS trong nhóm, cách chia nhóm, loại hình nhóm, xác định rõ nội dung nào của VB để tổ chức cho HS đọc hiểu và chuyển giao KN...

### Tài liệu tham khảo

- Armbruster, Lehr, & Osborn (2001). *Put reading first: The Research building blocks for teaching children to read*. Jessup, MD: Education Publishing Centre.
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(6), 589.
- Chin, C. & Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39. <https://doi.org/10.1080/03057260701828101>
- Cooper (1993). Learning from Pupils' Perspectives. *Bjse online submission Pack*, 20(4), 129-133.
- Fisher, D., & Frey, N. (2021). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Publisher by ASCD.
- Hoàng Thị Tuyết (2016). *Lí luận dạy học Tiếng Việt ở tiểu học*. NXB Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
- Keene & Zimmermann (2007). *Mosaic of thought: the power of comprehension strategy instruction*. Second edition. Published Portsmouth, NH: Heinemann.
- Nguyễn Như Ý (chủ biên, 1998). *Đại từ điển tiếng Việt*. NXB Văn hoá - Thông tin.
- Nguyễn Thành Đức, Nguyễn Hoài An, Cao Minh Hiền, Trần Trúc Thanh, Thang Thiếu Quân (2014). Thực trạng đặt câu hỏi trong lớp học của giảng viên Khoa Sư phạm Trường Đại học Cần Thơ. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Cần Thơ*, (32), 62-66.
- Nguyễn Thị Minh Loan (2017). Đề xuất mô hình tập huấn dạy đặt câu hỏi trong kỹ năng đọc hiểu. *TNU Journal of Science and Technology*, 172(12/2), 99-104.
- Oczkus (2003). *Reciprocal Teaching at Work: Strategies for Improving Reading Comprehension*. International Reading Association.
- Palincsar & Brown (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Pearson & Fielding (1991). Comprehension instruction. In Barr, Kamil, Mosenthal and Pearson (Eds.). *Handbook of reading research*, 2, 815-860.
- Pearson & Gallagher (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.
- Rothstein, D., & Santana, L. (2011). Teaching students to ask their own questions. *Harvard Education Letter*, 27(5), 1-2.
- Vygotsky (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.