

CẤU TRÚC THÔNG TIN TRONG VĂN BẢN VÀ KHẢ NĂNG ỨNG DỤNG TRONG GIÁO DỤC NGÔN NGỮ*

NGUYỄN THANH TÙNG*

TÓM TẮT

Nghiên cứu này tìm hiểu ảnh hưởng của cách người bản ngữ cấu trúc thông tin, đặc biệt là chuỗi đề, đối với khả năng đọc hiểu của người học. Phương pháp thực nghiệm với 2 lớp cao học chuyên Anh được tiến hành. Cú liệu là các bài kiểm tra trước, trong và sau khi kết thúc chương trình để đo khả năng đọc hiểu và bản câu hỏi để tìm hiểu thái độ của người học. Kết quả nghiên cứu cho thấy người học thay đổi suy nghĩ, cảm xúc và hành vi theo hướng tích cực.

ABSTRACT

Information structure in a text and its application capacity into language education

This study aims at investigating the influence of the way that a native speaker structures information, especially thematic progression, on learners' reading comprehension. An experiment was conducted on 2 Diploma-in-TESOL classes. Data are from the results of the tests (1 pre-, 3 while-, and 1 post-) to measure learners' performance and the scale to assess their attitudes. The findings indicate that the learners positively changed the ways they thought, felt, and behaved.

1. Đặt vấn đề

Học viên các lớp tiếng Anh sau đại học thường có trình độ tiếng không phải là thấp, đặc biệt là lượng từ vựng và các mô hình ngữ pháp đã được họ tích lũy là khá cơ bản. Tuy nhiên, khi đọc tài liệu các môn học sau đại học mà đa phần là do người bản ngữ viết, họ gặp khá nhiều khó khăn. Có nhiều nguyên nhân như từ mới nhiều, cấu trúc ngữ pháp phức tạp, hoặc kiến thức mới chưa được học ở trình độ đại học, nhưng có lẽ cách tổ chức và cấu trúc thông tin nhằm thể hiện lối tư duy tuyến tính của người bản ngữ trong sự đối lập với với lối tư duy vòng vo của người Việt là cản trở lớn nhất đối với người học.

Bài viết này nhằm khảo sát vai trò cấu trúc thông tin trong giải mã văn bản ở trình độ cao học chuyên ngành giảng dạy tiếng Anh. Để đạt được mục đích này, cần thiết phải trả lời các câu hỏi nghiên cứu sau:

(i) Phải chăng có một cấp độ nghĩa nào đó ngoài ngôn ngữ và cấp độ nghĩa này chi phối cách tiếp nhận thông tin của người học? Nếu có, đó là gì?

(ii) Có thể vận dụng kiến thức liên quan đến cấp độ nghĩa này vào trong giảng dạy được không? Mức độ ứng dụng là như thế nào?

(iii) Người học có thể tiếp nhận thông tin tốt hơn ở chừng mực nào so với cách tiếp cận truyền thống?

(vi) Người học có suy nghĩ và đánh giá như thế nào khi được hướng dẫn tiếp cận này?

* TS, Khoa Tiếng Anh
Trường Đại học Sư phạm TP HCM

Vấn đề cấu trúc thông tin không phải là vấn đề mới trong ngôn ngữ học. Tuy nhiên, khả năng ứng dụng lý thuyết này vào giảng dạy để giải quyết những vấn đề thực tiễn liên quan đến khó khăn trong khi đọc hiểu do có sự khác biệt trong cách hai nền văn hóa Việt và Anh cấu trúc hóa diễn ngôn.

2. Các chức năng của ngôn ngữ

Không kể những phác thảo từ trường phái Praha, việc nghiên cứu lý thuyết đề và thuyết chủ yếu xuất phát từ ngôn ngữ học chức năng hệ thống. Theo đó, ngôn ngữ được phân tích từ góc độ chức năng luận. Ngôn ngữ như một hiện tượng xã hội, điều này có nghĩa là để hiểu được ngôn ngữ, phải đặt nó trong bối cảnh giao tiếp. Ngôn ngữ được sử dụng với ba chức năng cơ bản: (i) để nói về hoặc truyền đạt các ý tưởng/kinh nghiệm (chức năng kinh nghiệm) hoặc chỉ ra mối quan hệ logic giữa chúng (chức năng logic), (ii) để tương tác và/hoặc diễn tả quan điểm (chức năng liên nhân), và (iii) để tổ chức các ý nghĩa kinh nghiệm, logic và liên nhân thành một tổng thể mạch lạc (chức năng tạo văn bản) (M.A.K. Halliday [5]).

Đối với chức năng cuối cùng, cần phải lưu ý các khái niệm như đề và thuyết, thông tin, và các mối quan hệ liên kết. Theo đó, ở cấp độ trên câu, cần chú ý đến đặc trưng sau: phần đề của một mệnh đề xuất hiện lại trong vai trò cũng là phần đề ở mệnh đề tiếp theo. Halliday cho rằng đây thuộc hệ thống thông tin và thường thì phần đầu mệnh đề là *thông tin định sẵn* còn phần sau là *thông tin mới*. Thông tin mới trong một mệnh đề thường xuất

hiện lại trong mệnh đề tiếp theo như là thông tin định sẵn. Sự phân bố đề thuyết như thế này tạo nên *tính liên kết* văn bản.

Cần lưu ý không phải lúc nào ta cũng có thể xác định thông tin đã cho/cũ và thông tin chưa biết/mới một cách máy móc theo hình thái, nghĩa là lúc nào phần đầu mệnh đề là phần đề còn phần cuối là phần thuyết. Chẳng hạn như Lambrecht [8, tr. 612] cho là thông tin mới là thông tin được thêm vào, là thông tin quan trọng, cũng như là thông tin không quen thuộc hoặc thông tin người nghe không thể tiếp cận một cách dễ dàng, và thường được gọi là “*tiêu điểm*” (focus). Tác giả này xác định 3 loại tiêu điểm trong cấu trúc từ hệ thống thông tin như sau:

- (a) tiêu điểm là toàn bộ câu;
- (b) tiêu điểm là tham tố;
- (c) tiêu điểm là thành phần vị ngữ.

Như vậy, việc xác định thông tin mới không nhất thiết lúc nào cũng có thể dựa vào hình thái là phần đầu hay cuối của câu. Khi cần thiết, có thể dựa vào tiêu điểm của cấu trúc để xác định đâu là thành phần có chức năng mang thông tin mới, bất kể vị trí của nó trong câu.

2.1. Khái niệm cấu trúc thông tin

Như vậy, ngôn ngữ có những phương tiện giúp người sử dụng có thể tổ chức hoặc cấu trúc thông tin theo ý mình và chỉ ra thông tin nào là thông tin người nói và người nghe đã biết và thông tin nào là thông tin mới cần thông báo.

a) Ở cấp độ câu

Theo lý thuyết chức năng câu (Functional Sentence Perspective (FSP)) thuộc trường phái Praha do các nhà ngôn ngữ Tiệp Khắc trước đây đề xướng,

thông tin trong câu được phân bố như sau: thông tin đã biết (còn được gọi là *đề*) dùng để chỉ thông tin cũ với người đọc hoặc người nghe, còn *thuyết* chỉ thông tin mới. Cách phân tích câu theo chức năng khác với việc phân tích câu theo ngữ pháp truyền thống do việc phân biệt chủ ngữ và vị ngữ không phải lúc nào cũng đồng nhất với việc phân biệt đề và thuyết.

Giải thích hiện tượng trên, Lock [9, tr. 223] cho rằng khi trật tự từ không được đánh dấu thì đề cũng là chủ ngữ của câu và như vậy các loại đề như thế này được gọi là đề không được đánh dấu, còn khi bất kỳ thành phần nào khác ngoài chủ ngữ có chức năng như là phần đề thì nó được coi là phần đề được đánh dấu. Nói thì đơn giản như vậy nhưng trên thực tế có nhiều mức độ đánh dấu khác nhau.

Trường phái chức năng Praha với lý thuyết chức năng câu còn được J. Firbas [1962, 1964, dẫn trong 2, tr. 2] bổ sung khái niệm *ti lực thông báo* (TLTB) để giải thích cấu trúc thông tin. Theo đó, các thành tố cú pháp của câu được sắp xếp tuyến tính. TLTB của một thành phần câu là mức độ chuyển tải thông tin của thành phần đó. Những thành phần có TLTB thấp nhất là những thành phần đã được biết đến thông qua ngữ cảnh, còn những thành phần có tính năng động giao tiếp cao hơn diễn tả thông tin mới, chưa được biết đến [nđd, tr. 2]. Trong câu, thành phần có TLTB thấp đứng trước thành phần có TLTB cao.

b) Ở cấp độ trên câu

Thường thì ta quan tâm đến các câu tạo thành một đoạn văn cũng như các đoạn văn để tạo thành những đơn vị lớn

hơn như mục và chương. Như vậy, “phần đề hóa được biểu thị không chỉ ở cấp độ câu mà còn ở trong đoạn văn và toàn bộ văn bản” [6, tr. 18-19]. Halliday [4, tr. 296-302] dùng thuật ngữ *hệ thống thông tin* để chỉ cách phân thuyết của một mệnh đề thường xuất hiện lại trong vai trò phần đề trong mệnh đề tiếp theo. Thường thì thông tin đã cho rơi vào phần đề còn thông tin mới rơi vào phần thuyết. Trong một chuỗi các mệnh đề, thông tin mới ở mệnh đề này xuất hiện lại trong mệnh đề tiếp theo như là thông tin đã cho. Cách thông tin mới trong phần thuyết của một mệnh đề lại được biểu đạt ở vị trí như phần đề một cách đều đặn như thế này tạo nên sự liên kết chung trong văn bản [10, Mục 5.3].

F. Danes [1974, dẫn trong 1] đề xuất 3 loại chuỗi đề chính để giải thích cách người viết sắp xếp thông tin theo một trật tự nhất định trong diễn ngôn:

(1) Chuỗi tuyến tính đơn giản: Phần thuyết trở thành phần đề của phát ngôn tiếp theo;

(2) Chuỗi đề có phần đề không thay đổi (liên tục, cố định): Các phần đề rút ra từ một “siêu đề”, bao gồm chuỗi đồng nhất (identity chain) và chuỗi tương tự (similarity chain)

(3) Chuỗi đề phái sinh có các phần đề phân xuất.

Các loại chuỗi đề trình bày trên có thể được kết hợp theo các kiểu khác nhau. Tuy nhiên, loại 1 và 2 xuất hiện khá phổ biến. Ngoài 3 loại này, ta còn có loại thứ 4, được gọi là “thuyết phân xuất” (split rheme), như tên gọi, đề cập đến các mô hình phát triển thuyết.

Lý thuyết đề và thuyết giúp người viết có thể viết các đoạn văn có liên kết với nhau. Có được điều này là do thông tin chứa đựng trong hai phần này được chọn ra là lặp lại xuyên suốt văn bản. Một khi ta hiểu thông tin cũ và thông tin mới thì ta có thể sử dụng những thành tố này để tạo ra sự liên tục của ý cũng như chuyển từ ý này sang ý khác trong khi viết một cách uyển chuyển. Tương tự, nếu người đọc nhận ra được mối liên kết kiểu này, họ có thể hiểu lập luận của người viết dễ dàng và rõ hơn.

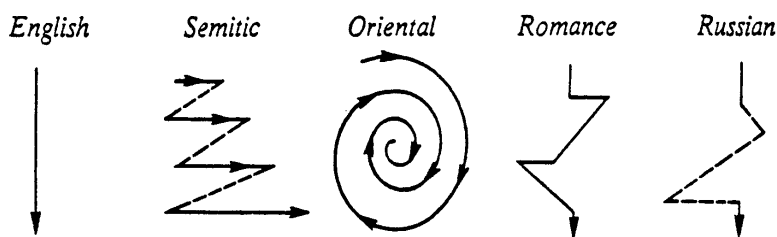
Tuy nhiên, không phải tất cả thông tin trong phần đề hoặc phần thuyết đều được chọn để lặp lại trong phần đề tiếp theo. Thường thì ta chỉ chọn thông tin có giá trị phát triển thông tin. Đây thường là các từ khóa hoặc các ý chính.

Danes [1974, dẫn trong 1] cho rằng

việc thực hiện hoặc biểu hiện của các mô hình phân bố đề thuyết trong các ngôn ngữ khác nhau lệ thuộc vào các thuộc tính của ngôn ngữ đang xét, đặc biệt là các ngôn ngữ có thể có các phương tiện khác nhau để diễn đạt lý thuyết chức năng câu.

2.2. Các mô hình tư duy của Kaplan (1966)

Kaplan [7] cho rằng có thể tồn tại những văn bản có tu từ khác nhau ở các ngôn ngữ và các nền văn hóa khác nhau. Chính điều này đã làm cho cách cấu trúc văn bản của những người thuộc các ngôn ngữ và các nền văn hóa không có quan hệ họ hàng là khác nhau. Vì vậy, có thể nói văn hóa có ảnh hưởng đến cách tư duy của chúng ta. Đến lượt nó, cách tư duy ảnh hưởng đến việc viết không chỉ câu mà còn đoạn văn và văn bản nữa.



Chú thích: English: Anh Semitic: Xê-mít Oriental: phương Đông, Romance: La Mã Russian: Nga

Hình 1. Các phương thức tư duy khác nhau (Kaplan)

Ngôn ngữ Anh và các nền văn hóa nói tiếng Anh mang tính tuyến tính. Vì vậy, diễn ngôn bằng tiếng Anh, đặc biệt là ở dạng viết, có xu hướng chuyển từ một vấn đề này sang một vấn đề khác theo mô hình này. Trong khi đó, tiếng Việt và văn hóa Việt Nam có mô hình diễn ngôn vòng. Nói cách khác, vấn đề thường không được biểu đạt một cách

trực tiếp, giữa nội dung và hình thức có độ chênh nhất định.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Địa điểm nghiên cứu

Địa điểm nghiên cứu là Khoa Sau đại học, Trường Đại học Mở TP HCM tại cơ sở chính số 97 Võ Văn Tần, Quận 3. Có hai loại hình đào tạo là trong nước (TESOL) và liên kết với nước ngoài là

Trường Đại học Victoria ở Úc (DIP) chuyên ngành Lý luận và phương pháp giảng dạy tiếng Anh (TESOL).

3.2. Khách thể nghiên cứu

Đối tượng tham gia nghiên cứu là học viên cao học lớp Dip 5A và Dip 5B. Số học viên lớp 5A trả lời bản câu hỏi khảo sát là 48, gồm 20 nam (41,7%) và 28 nữ (58,3%). Số học viên này tốt nghiệp 15 trường đại học khác nhau trong cả nước theo các chuyên ngành tiếng Anh (26; 54,2%), giảng dạy tiếng Anh (21; 43,8%), và tiếng Anh thương mại (1; 2,1%) và được xếp loại như sau: giỏi (1; 2,1%), khá (17; 35,4%), trung bình khá (18; 37,5%), và trung bình (12; 25%). Số tốt nghiệp đại học trong vòng 5 năm gần đây chiếm 62,3%. Đa số tốt nghiệp hệ chính quy (36; 75%), số còn lại tốt nghiệp hệ tại chức, chuyên tu. Phần lớn họ công tác tại các trung tâm ngoại ngữ (18; 40,9%), giảng viên đại học (9; 20,5%), giáo viên trung học phổ thông (8; 18,2%) và những cơ sở khác trong và ngoài giáo dục.

3.3. Các loại cứ liệu và phương pháp thu thập

a) Dạy thực nghiệm

Trong giai đoạn chuẩn bị, nhà nghiên cứu chọn một số nội dung trong quyển sách *Hiểu sự thụ đắc ngôn ngữ thứ hai* [2] để phân tích theo cấu trúc thông tin. Có tất cả 5 vấn đề then chốt trong giáo trình này. Vì vậy, các phần được chọn để đi sâu phân tích tập trung vào 5 chủ đề này. Phương pháp giảng dạy đối với 2 lớp đối chứng và thực nghiệm là như nhau, ngoại trừ việc hướng dẫn một

cách tường minh cách người bản ngữ cấu trúc thông tin cho lớp thực nghiệm.

Để đảm bảo rằng về mặt đọc hiểu, đặc biệt là những vấn đề liên quan đến sự phân bố thông tin cũ và mới, 2 lớp là tương đương nhau, người nghiên cứu đã tiến hành một bài kiểm tra trước khi bắt đầu chương trình cho cả 2 lớp vào ngày 23/05/2009. Ba bài kiểm tra trong quá trình dạy cũng được tiến hành nhằm theo dõi nhận thức của người học đối với những vấn đề về cấu trúc thông tin cách khoảng 2 tuần. Sau khi dạy xong chương trình, vào tuần cuối, tuần 11, vào ngày 01/08/2009, người nghiên cứu tiến hành kiểm tra sau nhằm xem sự tiến bộ của người học khi có sự can thiệp của giảng viên về mặt thông tin.

b) Khảo sát thái độ

Bản câu hỏi đề khảo sát thái độ của người học được thiết kế gồm 2 phần về thông tin cá nhân và vấn đề giải mã văn bản. Phần nội dung chính gồm trình độ đại học và sau đại học. Ở trình độ đại học có 2 câu hỏi nhằm tìm hiểu xem học viên có biết gì về sự khác biệt trong cách tư duy của người bản ngữ và người Việt khi học chương trình đại học và khả năng áp dụng lý thuyết về sự khác biệt này vào việc học của mình. Ở trình độ sau đại học các câu hỏi được tách thành 2 phần: chuẩn bị bài ở nhà nói chung (7 câu hỏi) và giải thích của giảng viên cho từng nội dung cụ thể. Phần thiết kế dựa vào thang 5 điểm của Rensis Likert. Bản câu hỏi này được phát và thu lại vào tuần lễ cuối cùng, ngày 01/8/2009.

c) Cách lượng hóa

Kiểm định trị trung bình (t-test) hai mẫu độc lập sẽ được vận dụng để kiểm tra xem sự khác biệt về điểm trung bình của hai lớp có ý nghĩa về mặt thống kê

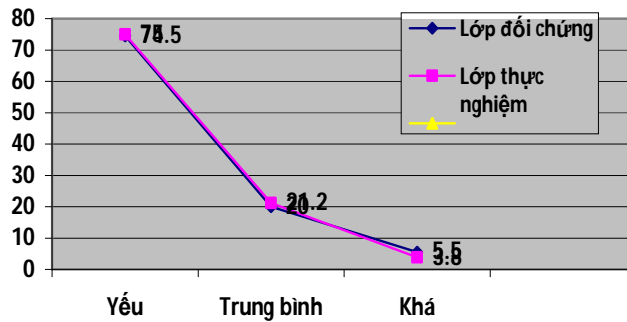
hay không (bằng SPSS, phiên bản 16.0). Đối với bản câu hỏi, phần trả lời của học viên được chuyển thành tần số, tỉ lệ phần trăm, giá trị trung bình và độ lệch chuẩn.

4. Phân tích dữ liệu

4.1. Dạy thực nghiệm

a) Trước: giống nhau

Biểu đồ 1. So sánh điểm của 2 lớp trước khi dạy thực nghiệm



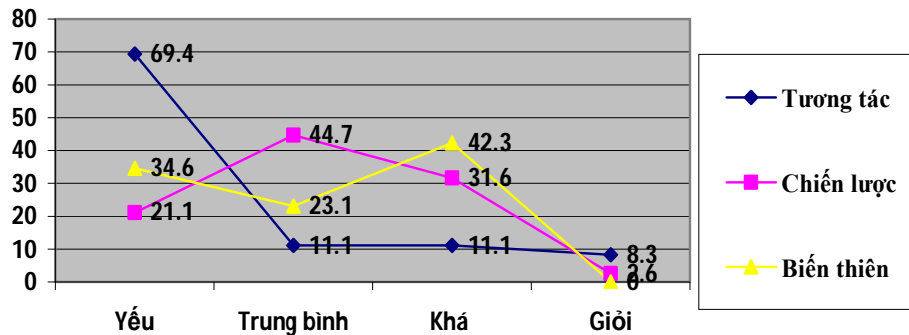
Hai lớp đối chứng và thực nghiệm có phân bố điểm, yếu, trung bình và khá gần như là như nhau. Hai đường biểu diễn gần như nằm chồng lên nhau. Cụ thể, đối với điểm yếu, lớp thực nghiệm và đối chứng lần lượt là 74,5% và 75%. Tương tự, điểm trung bình là 20% so với 21,2%, và điểm khá là 5,5% so với 3,8%.

Giá trị kiểm định trị trung bình 2 mẫu độc lập là -0,789 ở mức ý nghĩa (Sig.) (kiểm định 2 chiều) cao hơn 0,05 cho thấy sự khác biệt của điểm trung bình -0,249 giữa 2 lớp không có ý nghĩa về mặt thống kê (bảng 2). Suy ra, khả năng đọc hiểu người bản ngữ của học viên trước khi bắt đầu dạy thực nghiệm là như nhau.

Bảng 2. Kết quả kiểm định trị trung bình tổng thể 2 mẫu độc lập trước khi dạy

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Pretest	Equal variances assumed	3.875	.052	-.789	105	.432	-.24860	.31505	-.87329	.37609
	Equal variances not assumed			-.785		.434	-.24860	.31656	-.87664	.37944

Biểu đồ 2. So sánh phân bố điểm của 3 bài kiểm tra trong khi dạy thực nghiệm

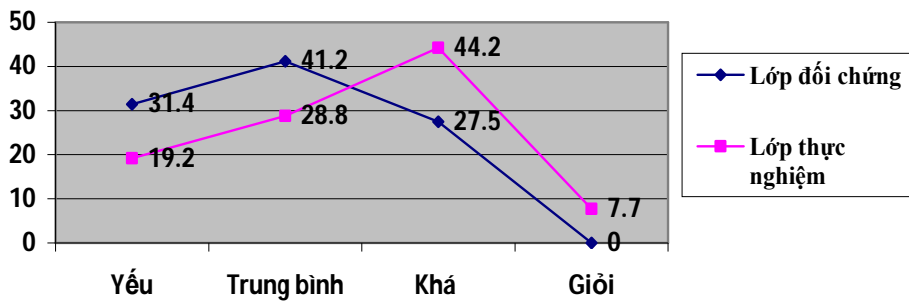


Biểu đồ 2 cho thấy khá rõ nét 2 xu hướng chính. Một là, cứ sau 2 tuần học, người học thể hiện sự tiến bộ của mình: Tương tác có kết quả yếu rất cao (69,4%), còn trung bình, khá và giỏi ở mức thấp với tỉ lệ phần trăm lần lượt là 11,1, 11,1 và 8,3%. Hai tuần sau, tình hình có biến đổi theo hướng tích cực hơn khi trung bình giảm mạnh từ 69,4% xuống còn 21,1% , còn điểm trung bình và khá tăng đáng kể từ cùng 11,1% lên 44,7% và 31,6%. Hai tuần tiếp theo nữa

cũng chứng kiến sự cải thiện khi điểm trung bình giảm từ 44,7 xuống còn 23,1% đồng thời điểm khá tăng từ 31,6% lên 42,3% so với 2 tuần trước đó. Hai là, trong 3 bài kiểm tra giữa, 2 bài sau có sự khác biệt đáng kể so với bài đầu: điểm yếu giảm mạnh 69,4% so với 21,2% và 34,6%, còn điểm trên trung bình tăng đáng kể từ cùng 11,1% lên 44,7% và 23,1% cho điểm trung bình và 31,6% và 43,2% cho điểm khá.

b) Sau: khác biệt

Biểu đồ 3. So sánh điểm của 2 lớp sau khi dạy thực nghiệm



Có thể thấy rõ 2 xu hướng sau từ biểu đồ trên. Một là nhóm điểm yếu và trung bình của lớp đối chứng cao hơn lớp thực nghiệm. Hai là nhóm điểm khá và giỏi của lớp đối chứng thấp hơn lớp thực nghiệm. Cụ thể, điểm yếu và trung bình của lớp đối chứng lần lượt là 31,4% và 41,2% so với lớp thực nghiệm là 19,2% và 28,8%. Còn điểm khá và giỏi của lớp đối chứng theo thứ tự này là 27,5% và 0% so với lớp thực nghiệm là 44,2% và 7,7%.

Bảng 3. Kiểm định trị trung bình 2 lớp sau khi dạy thực nghiệm

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Post test	Equal variances assumed	.401	.528	2.532	101	.013	.83937	.33147	.18182	1.49691
	Equal variances not assumed			2.534		.013	.83937	.33120	.18232	1.49641

Phép kiểm định trị trung bình hai mẫu độc lập có giá trị quan sát được là 2,53 (kiểm định 2 chiều với độ tự do là 101) với mức ý nghĩa là 0,013, nhỏ hơn 0,05. Suy ra, lớp thực nghiệm có khả năng hiểu cách người bản ngữ cấu trúc thông tin tốt hơn so với lớp đối chứng do có sự can thiệp về mặt phương pháp của giảng viên.

4.2. Bảng câu hỏi khảo sát

a) Đại học

Đa số học viên (81,2%) có nghe về sự khác biệt trong cách tư duy của người bản ngữ và người Việt khi còn học chương trình đại học (*câu hỏi 1*). Họ (79,2%) cũng nghĩ rằng có thể vận dụng lý thuyết này để học tập có hiệu quả hơn, chẳng hạn như khi đọc hoặc viết tiếng Anh (*câu hỏi 2*).

b) Sau đại học

Khi chuẩn bị bài cho môn học này (*câu hỏi 3*), người học đọc nội dung cần chuẩn bị một cách chung chung như “đọc bài”, “đọc sơ lược”, “đọc lướt”, “đọc trước”, “đọc kỹ”, “đọc nhiều lần” (25 ý kiến), tìm ý chính (16 ý kiến) và ý chi tiết (3 ý kiến). Có những học viên (8) không tập trung vào nội dung được giao trong

giáo trình mà tìm đọc các nguồn khác do nghĩ rằng tài liệu trong sách khó.

Nhìn chung, học viên dành khoảng thời gian từ 1 ngày (15 học viên) hoặc nửa ngày (12 học viên) để chuẩn bị bài ở nhà (*câu hỏi 4*). Cũng có học viên dành nhiều thời gian hơn từ 2 ngày đến vài ngày hoặc thậm chí là 1 tháng (!) hoặc chung chung là “rất nhiều thời gian” (S6) để chuẩn bị bài (chỉ 1 học viên cho từng trường hợp). Tuy nhiên, cũng có học viên dành rất ít thời gian cho việc này, chỉ từ 30 phút đến 1 tiếng (5 học viên) hoặc chỉ 1-2 tiếng (9 học viên).

Người học gặp khó khăn về những vấn đề sau trong quá trình đọc tài liệu (*câu hỏi 5*): kiến thức (91,7%), từ vựng (75%), ngữ pháp (18,8%). Điều này được xác nhận lại khi người học trả lời câu hỏi mở tiếp theo (*câu hỏi 6*) về khó khăn lớn nhất của họ: kiến thức (23), từ vựng (16). Ngoài ra, họ còn đề cập đến khó khăn do cách viết (12).

Học viên bỏ nhiều thời gian để tra mới, tìm hiểu cấu trúc ngữ pháp phức tạp, hiểu kiến thức mới (nội dung bài đọc) (*câu hỏi 7*). Trong đó, việc tìm hiểu kiến thức mới mất nhiều thời gian nhất

(43/48). Họ cũng sử dụng thời gian để tìm thông tin trên mạng để hiểu rõ hơn nội dung bài học (6 ý kiến).

Đa số học viên (79,2%) có chú ý đến cách người bản ngữ cấu trúc thông tin khi đọc từng nội dung trong chương trình (*câu hỏi 8*).

Người học một lần nữa xác nhận các yếu tố kiến thức (91,7%), từ vựng (72,9%) là các nguyên nhân làm họ không tập trung được vào lập luận của tác giả (*câu hỏi 9*). Ngoài ra, độ dài của chương mục (56,2%) cũng gây khó khăn cho họ.

Bảng 4. Tổng kết các nội dung của hành vi luận

		Rõ ràng	Dễ hiểu	Dễ nhớ	Khó nhận diện	Muốn đọc như gv	Cách dùng từ vựng	Cách dùng từ nối ý
Số lượng	Có giá trị	44	44	44	46	45	46	45
	Khuyết	4	4	4	2	3	2	3
Trung bình cộng		1.7727	2.0682	2.1591	1.6957	1.3333	1.9130	1.7778
Độ lệch chuẩn		.80301	.99762	.91355	.91578	.63960	.89010	.82266

Đa số học viên (24/47; 51,1%) cho rằng mình không chú ý đến các tác giả phân bố thông tin cũ và mới giữa các đoạn văn (*câu hỏi 11*). Khi được hướng dẫn một cách tường minh, họ có thái độ tích cực (7 nội dung của *câu hỏi 12*), như được tóm tắt trong Bảng 4.

Khi được giải thích bằng mô hình theo đó các đoạn văn gắn kết với nhau dựa vào sự phân bố thông tin cũ và mới, người học nghĩ rằng cách tiếp cận của giảng viên là rõ ràng (TB = 1,77), dễ hiểu (TB = 2,06), dễ nhớ (TB = 2,15), dù rằng mình khó có thể nhận diện được như giảng viên (TB = 1,69). Vì vậy, họ mong

muốn có thể đọc như cách trình bày của giảng viên (TB = 1,33). Theo đó, họ nên chú ý hơn nữa cách dùng từ vựng trong văn bản (TB = 1,91), cách dùng từ nối ý (TB = 1,77).

Nội dung tương tác luận thể hiện sự cải thiện trong suy nghĩ của người học, dù không nhiều, khi chỉ còn 46,7% (*câu hỏi 13*) không tin mình có thể xác định chính xác số lượng ý chính trong phần dẫn nhập của nội dung này. Khi được hướng dẫn tìm hiểu, họ có thái độ khá tích cực như được tóm tắt trong bảng sau (*câu hỏi 14*).

Bảng 5. Tổng kết các nội dung của tương tác luận

		Khái quát	Dễ hiểu	Có tính thuyết phục	Chính xác	Muốn đọc như gv	Chú ý phần dẫn nhập	Liên quan giữa các phần
Số lượng	Có giá trị	46	45	45	45	45	44	45
	Khuyết	2	3	3	3	3	4	3
Trung bình cộng		1.5652	1.7556	1.7333	1.7556	1.4889	1.8636	1.6444
Độ lệch chuẩn		.74988	.93312	.86340	.77329	.75745	.90453	.67942

Người học nghĩ rằng cách tiếp cận của giảng viên giúp họ khái quát được toàn bộ chương này (TB = 1,6), cách trình bày dễ hiểu (TB = 1,8), có tính thuyết phục (TB = 1,7), giúp họ xác định chính xác thông tin cần đọc (TB = 1,8). Vì vậy, họ mong muốn có thể xác định được thông tin chính như giảng viên đã chỉ ra (TB = 1,5). Theo đó, họ nên chú ý hơn nữa đến thông tin có trong phần dẫn nhập của mỗi chương (TB = 1,9). Cuối cùng, họ đồng ý rằng người bản ngữ trình bày thông tin trong ba phần chính của chương có liên quan chặt chẽ với nhau (TB = 1,6).

Bảng 6. Tổng kết các nội dung của chiến lược năng sản

		Nắm số lượng	Biết rõ nguồn	Biết có thông tin mới	Thấy rõ đóng góp	Chú ý cách tổ chức ý	Tiếp thu dễ	Hiểu rõ hơn	Muốn đọc như gv
Số lượng	Có giá trị	44	44	44	45	44	44	44	44
	Khuyết	4	4	4	3	4	4	4	4
Trung bình cộng		1.8864	1.9545	1.7955	1.7111	2.0227	1.8636	1.7273	1.4545
Độ lệch chuẩn		.89484	.91384	.85125	.72683	.95208	1.0021	.81736	.76111

Người học gặp khó khăn khi xác định các mô hình năng sản (*câu hỏi 15*). Gần phân nửa (23/47; 48,9%) không nghĩ rằng mình làm được điều này. Khi được giảng viên giúp khám phá sự khác biệt tinh tế giữa nguồn, họ có thái độ tích cực (*câu hỏi 16*), như được tóm tắt trong bảng 6.

Học viên đồng ý rằng cách phân tích của giảng viên giúp họ nắm rõ số lượng nguồn thông tin (TB = 1,9), biết được chính xác đó là những nguồn nào (TB = 2,0), nhận thức được việc đưa một tác giả mới là có lý do: có thông tin mới (TB = 1,8), hay nói cách khác thấy rõ được đóng góp của từng tác giả (TB =

1,7), chú ý đến phương thức tổ chức ý hay các mô hình năng sản (TB = 2,0), dễ tiếp thu (TB = 1,9), giúp hiểu rõ hơn (TB = 1,7). Vì vậy, họ mong muốn có thể áp dụng vào việc đọc tiếng Anh như hướng dẫn của giảng viên (TB = 1,5).

Đối với câu hỏi 17, người học cho là họ không thể tìm ra các ý chi tiết để

phát triển ý chính (54,2%), gặp khó khăn khi xác định số lượng các ý chính (51,1%), không xác định được các ý chi tiết để phát triển ý chính (62,7%). Họ có thái độ tích cực khi được giảng viên hướng dẫn khám phá (câu hỏi 18) như được tóm tắt trong bảng sau.

Bảng 7. Tổng kết các nội dung của biến thiên trong ngôn ngữ trung gian

Số lượng	Có giá trị Khuyết	Năm ý chính và bổ trợ	Biết ý bổ trợ lấy từ nghiên cứu	Hiểu rõ hơn	Dễ tiếp thu	Nhớ dễ dàng	Củng cố kiến thức cũ	Chú ý cách tổ chức thông tin
		45	43	44	44	43	44	42
		3	5	4	4	5	4	6
Trung bình cộng		1.8000	1.860	1.7500	1.8636	1.9535	1.8636	1.5952
Độ lệch chuẩn		.78625	.80420	.81054	.92989	.89850	.82380	.76699

Như vậy, cách tiếp cận của giảng viên giúp họ nắm rõ từng ý chính và bổ trợ (TB = 1,8), biết được mỗi ý bổ trợ được lấy từ kết quả nghiên cứu thực chứng và vì vậy phần lớn việc tổ chức nội dung từng ý chi tiết là dựa theo các thành phần cơ bản trong nghiên cứu khoa học (TB = 1,9). Họ xác nhận rằng việc làm này giúp họ hiểu rõ bài học hơn (TB = 1,8), dễ tiếp thu (TB = 1,9), dễ nhớ (TB = 2,0), và có giúp củng cố những gì đã học trước đây về tổ chức đoạn văn trong tiếng Anh dù rằng từ vựng, ngữ pháp có phức tạp hơn và kiến thức khá mới (TB = 1,9). Do những ưu điểm này, nên họ thấy cần thiết phải chú ý đến cách tổ chức thông tin như thế này trong khi đọc (TB = 1,6).

5. Bình luận kết quả

5.1. Phát hiện về hành vi

Trước khi bắt đầu dạy thực nghiệm, khả năng nhận ra cách người bản ngữ phân bố thông tin cũ và mới trong từng đoạn văn và giữa các đoạn văn với nhau đối với nội dung vai trò của tiếng mẹ đẻ trong việc tiếp thu ngôn ngữ thứ hai của học viên là như nhau. Họ không có khả năng nhận diện thông tin cũ và thông tin mới trong từng đoạn văn chứ đừng nói đến việc phân bố thông tin cũ và mới giữa các đoạn văn với nhau. Kết quả kiểm tra trước khi bắt đầu khóa học nói lên điều này.

Các nội dung tiếp theo trong quá trình học ghi nhận sự thay đổi trong nhận thức của người học một cách khá rõ nét dù rằng khi so sánh từng nội dung trong quá trình học chuyển biến trong hành vi

của người học không phải lúc nào cũng dễ nhận diện do khoảng thời gian còn khá ngắn chỉ là 2 tuần lễ.

Kết quả kiểm tra sau khi học cho thấy có sự chuyển biến trong hành vi của người học. Khi so sánh kết quả sau khi dạy giữa 2 lớp với nhau, có thể thấy rõ điểm yếu và trung bình của lớp đối chứng cao hơn lớp thực nghiệm còn điểm khá và giỏi của lớp thực nghiệm cao hơn lớp đối chứng. Sự khác biệt trong điểm trung bình của 2 lớp có ý nghĩa về mặt thống kê. Suy ra, khả năng đọc của học viên lớp thực nghiệm có tiến bộ do có sự can thiệp của giảng viên.

5.2. Phát hiện về suy nghĩ và cảm xúc

Rõ ràng những vấn đề về thông tin và sự khác biệt trong cách người Việt và người bản ngữ cấu trúc thông tin do có sự khác biệt về ngôn ngữ và văn hóa không phải là vấn đề hoàn toàn mới và người học có thể nhận thức được tính hiệu quả của việc học nếu chú ý đến khía cạnh này trong quá trình học.

Trong quá trình chuẩn bị bài, kiến thức và từ vựng liên quan đến việc người học tiếp thu ngôn ngữ thứ hai như thế nào được xem là khó khăn lớn nhất. Dù người học vẫn còn gặp khó khăn về ngữ pháp (ở cấp độ câu), nhưng nhìn chung đây không phải là vấn đề lớn. Điều quan yếu ở đây là ngữ pháp ở cấp độ trên câu – việc tổ chức thông tin trong từng đoạn văn cũng như giữa các đoạn văn.

Nội dung chú ý đầu tiên là thuộc về hành vi luận, đa số người học không chú ý đến cách người bản ngữ cấu trúc thông tin cũ và mới giữa các đoạn văn với nhau.

Điều này xảy ra là do sự phân bố thông tin có phần phức tạp hơn nhiều so với những gì đã được học. Khi được giải thích cấu trúc thông tin một cách tường minh, người học cảm thấy mọi việc trở nên rõ ràng và dễ hiểu. Vì vậy, họ có thể dễ nhớ ý hơn, mong muốn đọc được như thế để có thể làm rõ được lập luận của người viết, chú ý hơn cách dùng từ vựng, ngoài các phương tiện liên kết hình thức, để kết nối ý giữa các đoạn văn với nhau.

Nội dung thứ hai thuộc về tương tác luận ghi nhận sự tự tin hơn, dù rằng không nhiều lắm, của người học khi có nhiều người hơn cho rằng mình có thể xác định chính xác số lượng các ý chính cũng như đó là những ý nào trong phần dẫn nhập. Tuy vậy, số người nghĩ rằng mình không làm được việc này vẫn còn khá cao do không chú ý đến các người bản ngữ gắn kết thông tin giữa phần dẫn nhập, phần nội dung chính và phần kết luận. Khi giải thích bằng sơ đồ, người học nghĩ họ có cái nhìn khái quát về những vấn đề được học, các trình bày dễ hiểu, có tính thuyết phục và giúp xác định ý chính xác và mong muốn có thể đọc được như vậy.

Nội dung thứ 3 về các chiến lược người học sử dụng khi học ngôn ngữ thứ hai so với 2 nội dung trước có sự khác biệt về mặt thông tin: người bản ngữ đưa thông tin mới khi tổng quan tài liệu liên quan. Vì vậy, khá nhiều học viên vẫn không tự tin là mình có thể xác định đủ và đúng các mô hình năng sản trong ngôn ngữ thứ hai. Đặc biệt là họ thậm chí ít tự tin hơn khi phải xác định sự khác biệt

tin tức giữa các mô hình này. Hiển nhiên, giải thích của giảng viên giúp họ nắm số lượng, biết rõ nguồn, nhận thức có thông tin mới, thấy rõ đóng góp của từng tác giả, chú ý cách tổ chức ý, dễ tiếp thu, hiểu rõ hơn. Vì vậy, họ mong muốn đọc và hiểu như vậy.

Nội dung cuối cùng, sự biến thiên, rõ ràng gây nhiều khó khăn nhất cho người học. Cách cấu trúc và phân bố thông tin trên thực tế cũng giống như những gì người học đã học ở chương trình giáo dục đại học hoặc ở các nội dung trước. Tuy nhiên, do có sự khác biệt ở chỗ các ý chi tiết đều lấy từ các nghiên cứu thực chứng nên người học cảm thấy lúng túng trong việc xác định khi chuẩn bị bài ở nhà. Sau khi được hướng dẫn, học cảm thấy có thể nắm rõ các ý chính và bổ trợ, biết ý bổ trợ lấy từ nghiên cứu thực chứng, hiểu rõ hơn, dễ tiếp thu, củng cố kiến thức cũ. Vì vậy, họ thấy cần thiết phải chú ý các người bản ngữ tổ chức và phân bố thông tin.

6. Kết luận và gợi ý

6.1. Kết luận

Kết quả nghiên cứu, như được phân tích và bình luận, cho thấy:

(i) Ngoài cấp độ nghĩa gắn với ngôn ngữ ở cấp độ câu là từ vựng và ngữ pháp theo cách hiểu truyền thống, còn có cấp độ thuộc trật tự cao hơn là tổ chức ý nghĩa giữa các câu trong đoạn văn và sự phân bố thông tin giữa các đoạn văn với nhau.

(ii) Dù gặp không ít khó khăn do kiến thức về việc tiếp thu ngôn ngữ thứ hai đối với người học, nhưng chúng ta vẫn có thể

vận dụng được kiến thức liên quan đến việc tổ chức và cấu trúc thông tin vào trong giảng dạy để giúp người học tiếp nhận văn bản do người bản ngữ viết.

(iii) Khi được hướng dẫn về cách người bản ngữ tổ chức và cấu trúc thông tin nhằm làm rõ lối tư duy tuyến tính, người học dần dần tiếp nhận thông tin tốt hơn: có sự khác biệt có ý nghĩa về mặt thống kê trong hành vi đọc.

(iv) Người học có suy nghĩ và đánh giá khá tích cực. Đối với toàn bộ các nội dung được khảo sát, người học cho rằng đã có biết về sự khác biệt trong cách tư duy của 2 nền văn hóa và điều này dẫn đến hành vi ngôn ngữ không giống nhau, nhưng do sự mới lạ và phức tạp trong kiến thức và từ vựng ngoài những yếu tố khác nên họ hoặc không để ý lắm hoặc có để ý những cảm thấy khó nhận diện được các người bản ngữ tổ chức và cấu trúc thông tin. Khi được hướng dẫn khám phá theo cách tiếp cận khác truyền thống, họ nhận ra được khá nhiều mặt tích cực như tính chính xác trong vấn đề về thông tin, dễ hiểu, có thể tiếp thu được, giúp nhớ nội dung học.

6.2. Gợi ý

Trong quá trình chuẩn bị bài giảng người dạy cần chú ý phân tích cách tổ chức và cấu trúc thông tin của người bản ngữ không chỉ trong từng mục của chương mà còn cả toàn bộ chương.

Trên lớp, người dạy hướng sự chú ý của người học đến những vấn đề về thông tin, giải thích bằng cách khái quát hóa lên thành mô hình nhằm giúp người học có thể dễ dàng nhận ra các kiểu tổ chức và

cấu trúc thông tin dù có sự đa dạng, phức tạp đối với trình độ này. Việc nhận dạng này có thể giúp họ áp dụng từng kiểu cho phù hợp nhằm cải thiện khả năng hiểu người bản ngữ.

Tùy theo tình hình cụ thể có thể áp dụng 2 quá trình đọc từ trên xuống (top-down process) và từ dưới lên (bottom-up process).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Downing, A. (2001), *Thematic progression as a functional resource in analysing texts*, Retrieved from <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/downing.htm>
2. Ellis, R. (1985), *Understanding second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
3. Erteschik-Shir, N. (2007), *Information structure: The syntax-discourse interface*. Oxford: Oxford University Press.
4. Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.), London: Arnold.
5. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985), *Language, context and text: A social semiotic perspective*, Geelong: Deakin University Press.
6. Jianghong, M., Hairong, W., & Xiangfeng, C. (2005, February), The implications and applications of theme-rheme theory to the teaching of EFL reading, *The CELEA Journal*, 28(1), 18-22.
7. Kaplan, R. B. (1966), Cultural thought patterns in intercultural education, *Language Learning*, 16, 1-20.
8. Lambrecht, K. (2000), When subjects behave like objects: An analysis of the merging of S and O in sentence-focus construction across languages, *Studies in Language*, 24(3), 611-682.
9. Lock, G. (1996), *Functional English grammar: An introduction for second language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
10. Love, K. (2003), *Language education: Functional grammar*, 483-626, Melbourne: The University of Melbourne.