

**MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING
HUE UNIVERSITY
UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES**

NGUYEN THI LE HANG

**EFL TEACHERS' BELIEFS AND PRACTICES ON THE
USE OF INTERACTIVE ACTIVITIES IN READING
CLASSES AT TERTIARY LEVEL: A CASE STUDY AT A
LOCAL UNIVERSITY IN VIETNAM**

**DOCTOR OF PHILOSOPHY THESIS IN THEORY AND
METHODOLOGY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

HUE, 2022

**MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING
HUE UNIVERSITY
UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES**

NGUYỄN THỊ LỆ HẰNG

**EFL TEACHERS' BELIEFS AND PRACTICES ON THE
USE OF INTERACTIVE ACTIVITIES IN READING
CLASSES AT TERTIARY LEVEL: A CASE STUDY AT A
LOCAL UNIVERSITY IN VIETNAM**

CODE: 9 14 01 11

**DOCTOR OF PHILOSOPHY THESIS IN THEORY AND
METHODOLOGY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

Supervisor 1. **Dr. Bao Kham**

Supervisor 2. **Assoc. Prof. Dr. Do Minh Hung**

HUE, 2022

CHAPTER 1. INTRODUCTION

1.1. Background of the study

Despite the appearance of various teaching approaches since the early 1970s when English was popularly taught as a foreign language, the issue of the social interactions of the language classroom has attracted the researchers' attention worldwide. Since CI plays important roles in foreign language teaching and learning, investigating IAs deployed by the teachers in English class in general and in English reading class in particular may shed more light on how teachers and learners interact with each other, and what benefit can be brought from applying such activities in the teaching and learning process.

1.2. Statements of the Problem

Previous research has emphasized the importance of reading skill and effectiveness of CI in EFL reading classes at primary level (Yusuf, 2011; Miller, 2002), lower secondary and secondary level (Suryati, 2015; Biswas, 2015), and higher education level (Gao, 2008; Ríos-Revoredo, 2016, Rido, et al. 2014). The issue of CI in reading classes has apparently been concerned by different researchers worldwide (Safriyani, 2017; Monarisa & Suwarno, 2016; Yusuf, 2015; Zhao & Zhu, 2012). However, the topic of IAs in English reading classes has not been thoroughly investigated yet, and it is particularly new in the context of Viet Nam. The present study was carried out with the desire to fill in such research gap of teachers' beliefs and practices of IAs within EFL reading domain in Vietnamese tertiary education context.

1.3. Purposes of the study

This study specifically aims to:

- Investigate the teachers' beliefs of using IAs in their reading classes;
- Identify the EFL teachers' teaching practice in reading classes;
- Explore the factors affecting the application of IAs to better Ss' reading competency;
- Develop an understanding of CI and improve the quality of teaching and learning reading in EFL environment with IAs.

1.4. Research questions

1. What are EFL teachers' beliefs in using interactive activities in EFL tertiary reading classes?
2. How do EFL teachers' beliefs correspond to their actual practice of using interactive activities in EFL tertiary reading classes?
3. What factors do EFL teachers think may affect their employment of interactive activities in EFL tertiary reading classes?

1.5. Scope of the study

The present study was only conducted at the tertiary level, and merely in reading classes, not focus on the IAs in any other basic skills of English at lower levels of education in Vietnam. Although the results of the study are not expected and intended for generalization, its findings were expected to be transferred to other similar teaching contexts.

1.6. Significance of the research

The findings of the research were expected to be beneficial and be able to give contribution to the improvement of the effective English teaching and learning process theoretically and practically. More specifically, it made a positive contribution to the theoretical concepts on the aspects of classroom interaction, interactive activities in English language classroom, to the research field, to the management policy of the institute, to EFL teachers, and to herself as the researcher.

1.7. Definitions of key terms

1.8. Organizational Structure of the Thesis

CHAPTER 2: LITERATURE REVIEW

2.1. Vygotsky's Sociocultural Theory (SCT)

2.1.1. SCT in Language Teaching and Learning

2.1.2. Major Tenets of SCT

2.1.2.1 Zone of Proximal Development (ZPD)

2.1.2.2 Scaffolding

2.2. Reading Comprehension from SCT

2.2.1. Some perspectives about Reading Comprehension

Alpini (2019) Brown (2000), Chamot and Kupper (2010), Millrood (2001)

RC is a cognitive process to decode the meaning encoded from the text with three main components involving the reader, text and activity.

2.2.2. A Sociocultural Perspective of Reading

2.3. Interactive Activities (IAs)

2.3.1. Interactive Activities in Language Teaching

2.3.2. IAs in reading comprehension

A lot of studies conceptualize reading as an act of connecting written symbols to oral language, and structuring the meaning (Anderson, 2003; McKenna and Robinson, 2005; Linse and Nunan, 2006; Israel and Duffy, 2009; Birch, 2007; Paris and Hamilton, 2009; Grabe & Stoller, 2002). From the interactional angle, RC is thought as a process in which a reader with a purpose in mind interacts with the text through a certain activity, extracting meanings for the purpose of comprehension. This idea is supported by Hughes

(2016) saying that reading is an interactive, problem-solving process of making meaning from texts. RC is, therefore, viewed as an interactive process between a reader and a text and the purposes for reading in which learners are involved in processing, constructing texts, and elaborating its meaning to enhance comprehension.

2.3.3 Principles of teaching EFL reading skills

Hizriani (2017)

Mo (2020)

2.4. Teachers' beliefs and practices

2.4.1. Teachers' Beliefs

'Beliefs' have been defined according to a range of psychological and philosophical perspectives (Abelson, 1979; Pajares, 1992; Farrell, 2008; Pehkonen & Pietilä, 2003; Raymond, 1997). According to Borg (2003), terms like "teacher belief" and "teacher cognition" are often applied interchangeably, and they can both be used to describe teachers' conception, perception, and knowledge in the stages of teachers' professional development.

Mo (2020) builds a framework of teachers' beliefs system including:

2.4.1.1 Theoretical Beliefs

2.4.1.2 Action Beliefs

2.4.1.3 Context Beliefs

2.4.1.4 Beliefs about Teachers' Roles

2.4.2. Teachers' practices

2.4.3. Relationships between teachers' beliefs and teachers' practice

Teachers' beliefs (what teachers believe) has been proven to have influence on their behavior (what teachers do in their classroom practices) (Baker, 2014; Basturkmen et al. 2004; Borg, 2003). As stated by Basturkmen et al. (2004), teachers' beliefs could be a factor influencing classroom practices in either compatible or incompatible way. The focus of the current study is investigating what EFL teachers believe and what they actually do when teaching reading skills to EFL students at tertiary level with IAs, identifying the relationship between these two aspects to find out whether the teachers believe may match or mismatch with what they do or perform in their actual reading classes.

2.4.4 Factors affecting teachers' beliefs and practices

- Borg's (2003)

- Mo (2020)

2.5. Previous Related Studies

2.5.1. Previous Related Studies

Up to now, the matter of applying interactive approach to teach RC to EFL students has been widely investigated such as Alshammari (2015), Dong (2017), Yusuf (2015), Babashamsi et al. (2013), Dehqan & Ghafar (2013), Saleem and Azam (2015), Attarzadeh (2011). Together with the research findings on the effect of applying IAs in EFL RC, some typical issues relating to this research topic like the teacher's perception of using IAs in EFL reading class, types of IAs used have also been in favor of the interest of many researchers.

Some major issues relating to teaching reading skills such as reading strategies, impact of background knowledge on EFL reading, or difficulties encountered by EFL university students in reading or the teacher's belief and perception of the teaching reading in Vietnam (Nguyen, 2012; Do & Nguyen, 2014; Bui 2017; Nguyen, 2018) were investigated.

2.5.2. Gaps in the Literature Review

Very few studies have been conducted in Vietnam teaching and learning context. Furthermore, the research conducted so far mostly for the sake of improving English reading skills for lower-level students at primary, lower-secondary or secondary education system rather than for students with higher critical thinking at tertiary level. In addition, very few among the studies conducted clearly show the link between IAs and EFL reading, or portray the various types of IAs in EFL reading classes. In addition, very little attention has been paid to analyze the teachers' perceptions of IAs in reading class to seek the answer whether they approve or disapprove to use the IAs in their actual reading classes. Furthermore, these above studies fail to identify and classify the IAs frequently used by EFL teachers, which raises the researcher's curiosity in investigating this unanswered issue in the Vietnamese teaching context. Those above reasons urged the researcher to carry out the present study.

2.6. Theoretical Framework of the Study

In this study, the researcher borrowed Vygotsky's (1978) SCT theory on social interaction in combination with Mo (2020) teachers' beliefs system as the theoretical framework. Mo's (2020) model of teachers' belief system views teachers' beliefs as a mediational tool in which a teacher transforms external activities of social interactions into internal activities for teacher thinking. because his model can serve the purpose of investigating the teachers' belief of IAs in teaching reading skills in a local university in Vietnam. Besides, his study used Vygotsky's

SCT as theoretical foundation for his study which is the same as the researcher's intention to use this theory to explore the social interaction in reading classes with IAs. Therefore, the present study is expected to give an insight into how EFL teachers perceive about the potentialities of deploying IAs in teaching reading skills to EFL students in university context.

2.7. Summary of the Chapter

CHAPTER 3: RESEARCH METHODOLOGY

3.1. Research Approach and Research Design

3.1.1. Research Approach

Qualitative approach was regarded to be the best choice for the present study since it appropriates with the research aims of understanding the EFL teachers' beliefs of deploying IAs in RC classes and their practices within their teaching context

3.1.2. Research Design

A case study was employed to conduct this study grounding on the main objectives, the scope of the study, and the nature of a case study that fits its requirements.

3.2. The Research Setting

Within the scope of this study, the researcher does not intend to cover the beliefs and practices of all EFL teachers from different universities in Vietnam but only tries to focus on EFL teachers who are currently teaching EFL reading skill at a local university in the northern central Vietnam. This selection is based on the following criteria: geographical location, the development process of the selected university, the research design and the representativeness.

3.3 Participants of the study and the researcher's roles

3.3.1 Participants of the study

3.3.1.1. Some characteristics of Vietnamese EFL teachers

3.3.1.2. Participants of the study

In this study, three teachers coming from Faculty of Foreign Languages of the selected university are invited to be the participants of the study.

3.3.3. Researcher's role in the study

3.4. Data Collection methods and Procedures

3.4.1 Research Triangulation

3.4.2. Research Instruments

3.4.2.1. In-depth Interviews

3.4.2.2. Classroom Observations

3.4.2.3. Simulated-Recall Interviews

3.4.3. Pilot Study

In this study, qualitative pilot study was conducted through discussions with two teachers who were not selected to be the participants of the main study.

3.5. Data Transcription

In this study, all of the interviews were carried out in Vietnamese, so the excerpts for analysis in the presentation of findings were firstly transcribed in Vietnamese to ensure the accuracy of the participants' responses, and then they were translated into English. In order to ensure the authenticity and accuracy of the transcriptions, they were sent back to the participants for double checking.

3.6. Data Analysis Procedures

In this study, two main types of data were collected, i.e. interview data and classroom observational data. Thematic analysis method was employed to gather and analyze the data collected.

3.6.1. Interview Data Analysis

Because of its flexibility and accessibility, such Braun & Clarke's (2006) thematic analysis guideline was employed to analyze the data in this present study.

3.6.2. Observational Data Analysis

The phases of analyzing observational data were generally the same as the ones applied for the interview data.

3.7. Trustworthiness of the Study

3.7.1. Credibility

3.7.2. Transferability

3.7.3. Dependability

3.7.4. Confirmability

3.8. Ethical Considerations

3.9. Summary of the Chapter

CHAPTER 4

EFL TEACHERS' BELIEFS OF INTERACTIVE ACTIVITIES IN READING CLASSES

4.1. Findings about teachers' beliefs

4.1.1 Teachers' perception about interactive activities

Lisa shared her idea that IAs were classroom activities that needed the collaborative participation of the students with the support and guidance of the teacher. Rosie viewed IAs as the communicative activity between two or more people or groups of people to exchange ideas in the

process of teaching and learning. Similarly, according to Maria, IAs could be understood as activities to exchange information in classroom settings between teacher and students, or among students themselves. Their conception of IAs showed that interactive means acting together, and the actions were in the form of verbal communication with the aim of exchanging ideas in classroom settings.

4.1.2. Teachers' beliefs of goals in using interactive activities in teaching EFL reading skills

4.1.2.1. Motivating students' participation

Lisa highly appreciated setting goals for organizing IAs in every reading class. She tried to provide her students with as many opportunities to discuss the reading tasks as possible, and understand the intended meaning of the reading text as thoroughly as they could.

Rosie's response revealed that her main goals were motivating the participation of the first-year students who were learning English in a completely new learning environment in the process of learning reading skill. She also emphasized the purpose of using IAs to activate the students' involvement in reading class with the explanation that because her students were freshmen, they needed to be motivated in their new learning environment so that they could have "more positive attitudes toward learning" at the university.

Maria aimed to engage her students into a collaborative atmosphere where they could work actively with their friends to improve their reading skill and comprehend the meaning of the reading text. For her, classroom is a social environment where she and her students were the active members.

4.1.2.2. Increasing students' communicative competence

When asked whether IAs in the reading classes helped students increase the frequency and amount of language use, all of the teacher participants showed their agreement that increasing students' use of communicative language is also a goal that they set for their reading course.

Lisa and Rosie responded that IAs help create good opportunities for her students to maximize their language use, especially for those who are often shy, unconfident, and passive in the lesson (Int.1. Rosie. Q1.3). She emphasized the teachers' goal to create opportunities for the students to increase their English communicative competence. With the teachers' creativeness in designing IAs, the students enthusiastically play their part in learning. In the case of reading class, engaging students in a reading activity or reading task that can make them think and analyze such activity

or task in an active way. It might occur at every stage or level of a reading lesson, from pre-reading stage in order to get the students engaged in the topic, through actively and consciously taking part in discovering the reading content in while-reading stage, to the post-reading stage where students were often required to do integrated tasks.

Maria's response was also a support for the importance of maximizing students' use of English language in reading classroom. According to her, through IAs, students are encouraged to interact orally with their friends not only in group activities but also the whole class ones. And it is a good way to help the students overcome shyness, passiveness, anxiety or lack of confidence when participating in any collaborative activities.

4.1.2.3. Improving students' social interaction skills

Concerning whether IAs deployed in RC class can help improve students' social interaction skill or not, teacher participants also shared the same responses. It appears that the more chances students are given to work collaboratively in a social environment like a classroom, the more skills of discussing, negotiating, sharing, arguing, etc. are more fostered and enhanced. The participating teachers' responses showed that IAs not only helped students remember what was in the reading text, understand what the reading text is about or apply what they know to the new contexts or unfamiliar contexts, but also encouraged them to be active with higher order thinking skills such as analyzing skill, evaluating skill and creating skill.

4.1.3. Teachers' principles of teaching EFL reading skills with IAs

4.1.3.1. Establishing students' active engagement

It was clear that Lisa did not want her students to be passive in her RC class. She wanted all of them to be as interactive as possible. Therefore, instead of asking her students to read and handle the reading tasks individually, she boosted their interaction through engaging them into reading activities. She confessed that although she knew that some of her students were still passive and unconfident, she tried to encourage, even require them to "open their mouth" as much as possible for the sake of improving their comprehension of the reading text in the most interactive way.

That the teacher tries to engage the students into reading activities as much as possible is necessary. Rosie did not want her students to be passive in the RC class or lack of concentration on the reading text; therefore, she believed that when the teacher encouraged the students to get involved in the reading activities, these problems could be solved.

Maria agreed that IAs motivates students to participate in the reading lesson, and helps students improve their confidence and creativeness in the learning process. Her opinion, once again, clarified the teachers' positive awareness of the importance of IAs in English language teaching and learning in general and in RC in particular. From the participants' opinions, it can be concluded that engaging students into the reading activities is one of the principles that should be followed in RC classroom.

4.1.3.2. Fostering IAs in reading classes with collaborative work

Teacher participants also emphasized group work or team work as a good way to foster interactive reading.

Lisa's response showed that she did not support the traditional ways of teaching RC which mainly followed the structure: teacher's initiation → students' response → teacher's evaluation and feedback. She highly appreciated group work/ team work as an effective collaborative way to foster students' participation in the reading lessons.

Rosie's and Maria's responses were nearly the same as Lisa's in the point that they supported interactive ways of teaching reading rather than traditional ways. They affirmed that reading could be as interesting as other productive skills. They also regarded reading classroom as a social environment where the students can join to improve their skills of communication, team work and group work. Thus, the students should be encouraged to collaborate to share ideas, discuss, negotiate, evaluate or debate reading tasks in English as the target language even though their language competence was not high enough.

From the participants' response, it could be seen that student-centered activities such as group work or team work, which force students to talk to each other spontaneously, ask each other questions, and respond in a natural way are examples of IAs that were worth being applied in reading classes.

4.1.3.3. Facilitating students in building collaborative learning community

Lisa's response revealed that students should be equipped with proactive and active habit of working in an interactive environment as the classroom to acquire knowledge and skills in reading and understanding the intended meaning of the reading text.

Rosie's response was the same with Lisa's in the point that building collaborative working manners was a good way to help students better at comprehending the assigned reading text. In addition, she believed that forming a habit of mutual sharing was also beneficial in providing students

with opportunities to interact and share ideas with others. Maria also supported the necessity of building collaborative learning community in reading classes. She explained that establishing a strong sense of community in the students' awareness can help them have a sense of belongingness to their groups and the class. Therefore, one of the principles she applied when teaching reading with IAs was to help the students with as many opportunities to learn in a collaborative environment as possible.

4.1.3.4. Building good rapport with students

As revealed by Lisa, when she interacted with students or provided students chances to interact with each other, the relationship between teacher and students was more promoted, which made students more positive in her lesson.

Together with viewing collaboration as a principle in teaching RC, Rosie highly paid her attention to the teacher – student rapport. For her, this relationship not only facilitates teaching and learning process but also mediates students' confidence and eagerness in dealing with all reading tasks required.

Maria also regarded the teacher – student relationship as one of the major principles in teaching RC with IAs. The friendly atmosphere in RC class is created by the good rapport between the members involving in it.

From the findings taken from the in-depth interviews, it could be concluded that teachers who were in charge of teaching EFL RC for tertiary students have been trying build a good relationship with their students in the classes.

4.1.4. Teachers' beliefs of context in teaching EFL reading with IAs

4.1.4.1. Teaching contexts and IAs: Teachers' beliefs of advantages.

- The University supports

The interview results revealed that three teachers showed their happiness and satisfaction towards the university and the department's concerns. Their supports bring a lot of benefits to both teachers and students in the process of teaching and learning this subject. They all have positive attitude towards the benefits that IAs bring to reading classes, since "IAs make the students more autonomous in learning".

Maria also shared her positive viewpoint about the university policy in English language teaching and the responsibility of the management board of both university and department in building up an interactive teaching approach for teachers of English;

- The main textbooks

Regarding the main textbooks used to teach reading skills for the

first-year students at the university, three teacher participants revealed that they were partly satisfied with the textbook selected by the whole teaching staff of English division. Since the reading texts contained in the book were all based on The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) format, “it is easy for the teacher to adapt without worrying about the level of difficulty” (Rosie. Q4.3).

- The students’ eagerness in collaborative work

The last perceived advantage in the implementation of IAs is the students’ efficacy of collaborative work in RC class.

All three participants’ responses revealed that the students’ activeness and creativeness in the process of learning reading skills right at the first year at the university were an encouragement for them to devote wholeheartedly to the teaching job, and helped release the teachers’ anxiety about the quality of reading lessons they were taking on. Here, the socially interactional aspect of reading is highly appreciated, and both teachers and students were active participants in this interactional environment.

4.1.4.2. Teaching contexts and IAs: Teachers’ beliefs of disadvantages

- Time limitation

The findings showed that time limitation was one of the common difficulties that the teachers often encountered in deploying IAs for their students in RC classes. They all revealed that the time spent on such IAs was insufficient, which was seen as an external factor that the teachers cannot avoid.

Time limitation was also seen as a disadvantage that the teacher had to confront in their process of teaching reading with IAs since, according to Rosie (Int.1. Rosie. Q3.4), the teachers’ performance may be better in the unlimited time than in the limited time condition.

In fact, the total duration allocated for Reading skill (the name of the subject) from B1.1 to C.1.2 for the English major students at the university is 30 in-class periods. This amount of time was too limited for the teachers to provide adequate knowledge and organize IAs for students to improve their language skills. Due to the limitation of the time set for the reading course, there are only from 3 to 4 periods of reading with teacher instruction per week, and the whole course often lasts 8-10 weeks on average. The credit-based program requires student to self-study more; however, since the students are in their first year at the university, they need more instruction from the teacher.

- Students’ background knowledge

As responded by the teacher participants, the various levels of

students' background knowledge of English appeared to be a challenging obstacle when designing IAs for their students to participate in.

In addition, the data from the interview with Rosie revealed that some EFL students seem not to understand accurately the meaning of unknown words and their knowledge of the English language is not substantial enough to understand the whole content of the reading texts,

Maria found the matter of students' diversity of English background knowledge and language proficiency problematic and needed to be adjusted and upgraded. She said:

Although the problem of students' low-level background knowledge and language proficiency were not the fault of the university, the faculty or the teachers currently teaching reading, it has negative effect on the quality of teaching and learning RC, particularly when the teaching procedure adapts the student-centered approach. The low levels of students' English background knowledge and proficiency pose challenges for both teachers and students at the University in applying IAs into reading tasks. From the participant's viewpoint, there is an asymmetry between students' levels of English background knowledge, their language proficiency and the output competency they are required to achieve which makes it difficult for the teachers in charge of RC to fulfill the reading outcome with IAs.

- Classroom management

Problems relating to classroom management was also the challenge commonly faced by the teachers when teaching RC with IAs. In addition, when students participate in group work/ team work, the noise and the chaos are unavoidable, which may cause troubles to the teacher (Rosie).

All of the participants were aware that an interactive classroom management creates an environment for students that allows them to learn without distractions. Teachers can support students' learning by reducing poor behavior and distractions so that students are more focused on learning. Good classroom management can facilitate social and emotional development, promotes positive interactions between peers and gives students more time and space to focus on improving their comprehension of the reading text assigned. However, Maria blamed for herself that she did not manage the class well, which led to "the ignorance of some students in some IAs organized." (Int.1. Maria. Q4.10).

4.1.4. Beliefs about teacher's roles in teaching EFL reading with interactive activities

The interview result with three participants revealed that the teachers themselves play an important role in the teaching reading process

and can impact positively or negatively on their students' RC.

Although Lisa highly appreciated the student-centered approach in RC class, she emphasized the main roles of the teacher, i.e., instructing, facilitating and motivating the students in every stage of the reading lesson with the aim of helping them comprehend the reading text and do the assigned tasks quickly and effectively.

Rosie's response revealed that teacher is the person who not only motivates students to participate in different IAs organized at different stages of reading process, but creates a friendly environment that supports the students' participation as well.

Maria confessed that she lacked systematic understanding about interactive teaching approach. However, with the teaching experience she had, she was confident enough to design an interactive learning environment with different IAs for her students to engage in.

The participants' responses revealed the teachers are regarded as the crucial factor to decide whether RC class is interactive or not. Together with designing or initiating activities for the students to participate in, the teacher also facilitates and encourage the students' active participation. That the students' comprehension is effective or not depends largely on the teacher's support and guidance since it is generally difficult for them to comprehend the reading text and do the comprehension tasks without teachers' instruction and support. Therefore, teacher's teaching experience and interest in their job support their confidence and readiness in creating an interactive RC class.

4.2. Discussion

Motivating participation of the students was one of the most remarkable concerns of the teachers when deploying IAs to teach their students a reading lesson. This finding is supported by Barber & Klauda (2020) and Rahaman (2014) who identifies that text reading can be better understood by sharing, exchanging and socializing.

That the teachers' motivation to the students' participation in the language classroom generally helps the process of language teaching and learning is indispensable, which was supported by Diaz, Alarcon & Ortiz (2015), and Ebrahim & Amanis (2014); By giving students opportunities to show their ideas or their choices in a reading question or statement, the teachers creates an effective way to give students ownership of their own learning, which can increase student confidence and ensure their interest and engagement. These findings share the viewpoint with Brozo & Flynt (2008, cited in Guthrie, J. T., & Humenick, N. M., 2004)

IAs employed in teaching EFL RC helps facilitate classroom interaction between teacher and student(s), and promote students to use the

target language in communication (Nguyen, 2000). Student-centered approach was emphasized. In group/team work pattern, the students were given a collaborative task to handle with the collaboration with group members. This finding is supported by Meng & Wang's (2011), Jones' (2007), Lightbown & Spada (1999) who affirm that "students produce not only a greater quantity but also a greater variety of language functions, for example, disagreeing, hypothesizing, requesting, clarifying, and defining" (p. 85).

Regarding building students' working community in collaborative environment and building teacher – student rapport in interactive RC classes, establishing a collaborative working community was seen as a mediation to increase learner's motivation, develop their critical thinking and problem-solving skills, enhance problem articulation, and learn how to interact and work with each other. This finding is strongly supported by Haythornthwaite, (2006), Smith, (2005), Stariba, Wallace, & Walberg (2004) and Storch (2001) who said that "collaboration seems to be a good idea for teachers to give communicative activities because it immediately develops the amount of student practice" (p. 53).

Findings from teachers' beliefs of context in teaching EFL RC with IAs revealed that beside major advantages that can be made use of in reading teaching process.

Management policies, main textbook and students' efficacy in collaborative work in RC class are regarded as a beneficial factor that may have positive effect on the students' RC.

Three main obstacles confronted by the teacher participants were time limitation, students' background knowledge and language proficiency, and classroom management.

4.3. Summary of the Chapter

CHAPTER 5

EFL TEACHERS' PRACTICES OF EMPLOYING INTERACTIVE ACTIVITIES IN READING CLASSES

5.1. Findings about teachers' practices of employing interactive activities in teaching EFL reading subjects

5.1.1. Lisa's classes

5.1.1.1. Using IAs for motivating students' comprehension

Observational data showed that this teacher tried to motivate students' engagement into the reading lesson right from the beginning stage. She stimulated her students' interest in the text by introducing a set

of different kinds of messages on the slide and asking them some simple questions. With a vocabulary game after introducing the lesson to be taught, this teacher leads the students to the reading lesson in a natural way. Leading-in or warming-up activities were organized in about fifteen minutes out of 50 minutes of a reading lesson, which somewhat conflicted with her response in the interview 1 that she did not have enough time to organize IAs for her students. When asked about this mismatch, she said that since her students were in their first year at the university, they were not familiar with the teaching speech at the university level. And when they were at high school, the reading lesson was organized quite differently, so she spent more time on such activities to engage the students into the reading lesson with a friendly and natural classroom environment rather than forcing them to focus on the reading text immediately.

Lisa provided her students with clear and meticulous instructions before asking them to handle the attached exercises. This teacher instructed the students what they had to do in the assigned activity, then gave her students a certain amount of time to read the notices one by one and decide the best option for each of the statements before checking with their friends' answers. In this activity, the teacher not only instructed her students as explicitly as possible but also reminded them about the hints when choosing the correct answer. With her scaffolding as an IAs, the students felt more encouraged and facilitated to do the reading task.

5.1.1.2. Facilitating students' oral language use with IAs

By asking the students to describe pictures or discuss a certain point in the reading lesson, the teacher could provide students with more opportunities to increase their communicative ability and activate their knowledge about the reading topic, which may help foster their comprehending of the meaning conveyed in the reading text, and make the reading class more interactive.

At this point, Lisa's beliefs and her practices were completely consistent together. What she thought about the necessity of motivating students to maximize their use of language in RC class was compatible with what she did in her actual RC class.

5.1.1.3. Establishing students' collaborative working community with IAs

Building the students' collaborative working community in RC class is a matter of Lisa's concern. As observed in Lisa's RC class 3, after a short pause for the students to write a few sentences to describe a kind of book they like best, this teacher asked them to share their writing to the whole class. It appears that the teacher was quite right when she creates a

collaborative environment for her students to discuss the reading activities and integrated ones.

As previously stated, the students are freshmen, so many of them are unconfident and dare not share anything voluntarily. Even when they are in group discussion, they still keep silent and wait for other students to speak first. Thus, the teacher tried to encourage her students to share their thoughts or ideas with other group members, and she used their response as an indication of forming a collaborative community in her reading classroom.

5.1.1.4. Forming teacher - student rapports with IAs

From the observational data, the researcher found out that although the teacher- students greeting was quite normal in any English class, it should be seen as an indication of classroom interaction since there was not any boundary in the relationship between Lisa and her students. Their greeting conversation used informal words or phrases with a very natural style.

The observation also revealed that with the teacher's support and guidance, students were not only more attentive in the collaborative work but also felt motivated right from the pre-reading stage. The teacher - student rapport was accordingly improved. However, from the classroom observations with Lisa, it seemed that this teacher spent a very small amount of time on post-reading activities. While pre-reading and while-reading stages were explicitly implemented with a wide variety of interactive activities, post- reading stage was either minor integrated speaking/writing activities or "out-class" activities in the form of homework due to the fact that "the reading tasks assigned in each reading text were overwhelmed in comparison with the teaching hours allocated for this subject".

5.2.1.5. Summary of Lisa's actual practice of teaching RC with IAs

5.1.2. Rosie's classes

5.1.2.1 Using IAs for motivating students' comprehension

This teacher tried to motivate her students' participation by giving all of them a chance to express their own ideas voluntarily. Instead of nominating some students to share their answers with the class, she encouraged them to raise their hand. It appeared that the students were much eager and more positive in joining the discussion of the teacher's question.

This teacher led her students to the reading text in a very interactional and natural way. She attracted her students' attention and participation from the general questions to more specific ones to activate students' prior knowledge and check their understanding about the current reading topic, and then asked them to interact in group to deal with a certain task. During brainstorming activity, findings from the observation

showed that by giving such pre-reading questions, the teacher could motivate the students to apply their background knowledge as well as establish an interactive learning environment from the starting point. This IA is seen as “the guidance before reading” (Nuttall, 1996, p.152).

The teachers as the facilitators in their teaching process seemed to be very careful when showing their dissatisfaction with any wrong-doings of the students. Although they were not pleased with the students’ behavior, they expressed their judging manner in a positive way for their students not to feel hurt.

5.1.2.2. Facilitating students’ oral language use with IAs

The findings showed that what the teacher did to scaffold her students in order to maximize their oral language competence. A combination of different techniques was employed by the teacher such as asking students to read the texts out loud, rereading, confirming, correcting their pronunciation, explaining difficult words, using the first language to scaffold her students.

More interestingly, by giving the rule “No Vietnamese is used when discussing”, this teacher aimed at encouraging her students to increase their ability in using English as the main language in class in addition to improving their RC skill.

On observing Rosie’s class, the researcher also found out that this teacher sometimes repeated student’s response verbatim. This finding showed the opposition with the traditional viewpoint which viewed reading as receptive skill and regarded the students as passive listeners seemed to be wrong in this case. Instead, the students were very active to give their responses to the teacher’s questions during the learning process, and their precise and accurate responses were repeated by the teacher. That the teacher tried to repeat the students’ response completely without any changes showed that her students could give the correct answers and she should use it to reconfirm the answer and praise students for what they shared. By doing such activities, the teacher aimed to appreciate the students’ interactions, which makes them more engaged and active to give their responses to the next questions.

In brief, Rosie’s beliefs about deploying IAs to increase the students’ language use in RC class and her actual reflected performance were almost the same; in other words, her beliefs and her practice was completely consistent with one another.

5.1.2.3. Establishing students’ collaborative working community with IAs

In the three observed RC classes with Rosie, the researcher could find out that this teacher made her effort to help the students form the habit of co-working.

It appears collaborative working is indispensable in language class in general and RC class in particular. Building this collaborative working community in English classes in general and in RC classes in particular from the first year at the university not only helps students in collaborative learning but provides them with soft skills which is crucially important for their future job.

The observational notes showed that she used different IAs to facilitate the students' collaboration. Those activities included games with competitive elements, role-playing, retelling, sharing completed ideas, matching, sorting, information exchanging, and so on, which were mostly organized under the form of pair work, group work or team work. Rosie tried to make her students be familiar with a collaborative working environment, so she minimized asking her students to handle the reading tasks individually, as she thought that individual work could help students do the tasks faster, but collaborative work would help them go farther in their knowledge acquisition.

5.1.2.4 Forming teacher - student rapports with IAs

On observing Rosie's reading classes, it seemed that using students' ideas is one of her preferred ways to establish the teacher - student rapport.

Using ideas of students in reading class is to encourage the students to be more confident and to show them that their ideas are valuable. In such observations, it could be seen that the teacher paid their attention to the students' contribution in different ways such as repeating what students say, modifying the students' ideas, comparing the student's ideas, summarizing what students described, and reaching the conclusion before moving to the next step. By doing so, this teacher not only helped the students to gain their goal of comprehension but also encouraged their independent thinking, as well as setting up a good rapport with them.

5.1.2.5. Summary of Rosie's practices of teaching reading subject with IAs

5.1.3. Maria's classes

5.1.3.1 Using IAs for motivating students' comprehension

By asking the students questions as well as giving them some hints or suggestions to complete the reading activity assigned, this teacher tried to attract the students' attention to the lesson and motivate them to participate actively in the learning process right from the beginning stage. Although she did not divide the class into smaller groups or teams and chose to interact directly with all students, this teacher could still attract the students' attention and engagement into the questioning-responding, matching, evaluating and arguing activities. The finding also showed that skipping pre-reading stage may affect students' eagerness in the lesson.

However, on observing Maria to organize activities in her class, the researcher could see that she shifted the activities smoothly and logically, and her students were very engaged with the activities she deployed.

5.1.3.2. Facilitating students' oral language use with IAs

Maria used "guessing" and "take-turn reading" as IAs to increase students' communicative competence in RC class. The observation findings showed that she did not always ask the students to form group, pair or team to discuss the reading tasks. Instead, she asked them to reread the text, check the new words by themselves and work individually first, then exchanging their ideas with friends.

5.1.3.3. Establishing students' collaborative working community with IAs

Different from two younger teachers who always tried to build the students' collaborative working in RC class, Maria did very little on this point. Most of the class time the teacher and the students exchange interaction directly. She did not organize group work or team work, apart from some pair work activities for the students to share or check their answers before showing to the teacher.

The data from her responses in the interview 2 and her performance in the actual teaching practice indicated that although what she thought and what she did in actual teaching were somewhat different, but this difference did not show the inconsistency. Although she did not tell her students the way to form and improve the collaborative working community in language class, they could learn that from her demonstration and interaction with them through all activities she deployed.

5.1.3.4. Forming teacher - student rapport with IAs

Among different ways to build good teacher – student rapport, Maria frequently praised her students in every reading activity they performed well. In fact, praising was important in EFL teaching and learning in general and in RC in particular since it affected the relationship between the teacher and the students. Her compliment and encouragement showed that she wanted to build a friendly and close relationship with her students, so that they could be more confident in participating and sharing their ideas. Even when any of the students could not give the right answers, her response did not show her dissatisfaction or criticism, but encourage them to try more. By this way, as observed, the researcher found out that the students seemed not to be shy or discouraged.

5.1.3.5. Summary of Maria's practices of teaching reading classes with IAs

5.2. Discussion of the Findings

5.2.1. Discussion about teachers' actual practices of employing IAs in teaching EFL reading subjects

The findings of this study showed that all of the teachers more or less tried to organize IAs with the aim of motivating their students to involve into the reading texts and maximizing their use of English as actively as possible with different kinds of IAs such as question – response, role-playing, guessing, exchanging ideas, matching, arguing or evaluating, they could make their students more engaged into the reading texts. Findings from observational data revealed that motivating students' active participation was one of the decisive elements to make the reading class successful.

It is necessary to use IAs to increase students' communicative competence in reading class. The selected teachers tried to organize IAs for their students to participate and discuss in pair or in group, or to share their ideas after individual thinking. All of the teachers highly appreciated the students' use of the target language in all communicative activities in the reading lessons despite the students' limitation in background knowledge and language competence.

Using IAs in reading classes helps create a collaborative environment. Finding of this study revealed that all of the participating teachers shared the same viewpoints that this relationship is of great importance in creating an interactive and friendly learning atmosphere for both teachers and students, which contributes to bettering students' reading ability.

5.2.2. Discussion about the correspondence between teachers' beliefs and practices in teaching EFL reading comprehension subject with IAs

It can be seen from the findings of the study that while Lisa and Rosie's beliefs were more consistent with what they acted in reality in all four items in comparison with Maria's. From the findings, the researcher found out that there was less inconsistency or lower frequency of consistency between Maria's beliefs and practice in comparison with Lisa' and Rosie's. That is, this teacher focused on guiding and explaining the reading texts and asked her students to read and did the reading tasks attached individually instead of organizing pair, group or team activities for the students to join. Another inconsistency which was found out from the findings was the time allocation for each stage of the reading lessons. Normally, the leading-in or warming-up activities often take a little amount of time in the whole reading lesson. Yet, in Lisa's reading classes, the teacher spent about ten to fifteen minutes out of 50 minutes allocated for a reading lesson on the leading-in activities, which somewhat conflicted with her response in the interview 1 that she did not have enough time to organize IAs for her students. When asked about this mismatch,

she said that since her students were in their first year at the university, they were not familiar with the teaching speech at the university level.

In this study, the students are novices and they need guidance and assistance from the teachers who are much more skillful in order to make sense of the reading texts and the relating tasks or activities coming along with the texts. In other words, they need the teachers' scaffolding to develop their reading skills, gradually withdraw their dependence on the teachers. Vygotsky (1978) suggests that teachers should use cooperative learning exercises where the novice can interact more with the teachers, and the less competent students can interact with more capable peers to develop their skills within their ZPD. However, due to the limited teaching hours, it seems not easy for the teachers to mediate them as they should do.

5.3. Summary of the second research question findings

CHAPTER 6

FACTORS AFFECTING EFL TEACHERS' EMPLOYMENT OF INTERACTIVE ACTIVITIES IN READING CLASSES

6.1. Findings about factors affecting EFL teachers' application of IAs in tertiary reading classes

6.1.1. Teachers' professional training

From the participants' responses, the researcher found out that although they were aware of the important role of English RC and IAs in developing English RC for EFL tertiary students at their university, these teachers had limited access to professional development activities and expertise theories relating to interactive teaching approach and guidance to apply IAs in teaching RC to EFL tertiary students.

6.1.2. Teachers' access to updated pedagogical theories from experts

This finding revealed one important point that these teacher participants, on one hand, lacked opportunities to access to expert theories related to classroom interaction, IAs in language teaching, and IAs in teaching reading; on the other hand, they showed their cursory or unenthusiastic attitude towards these theories, and they did not show much about their need to seek for such channels, either.

6.1.3. Students' background knowledge and language proficiency

The study finding showed that, from the lower level of education, they mostly depended on the teachers' guidance in class. They followed what the teachers said passively without any reactions and actively involving in classroom activity. As revealed in the in-depth interviews with the three teacher participants, the students mainly came from rural

areas in the province and neighboring provinces where the necessary conditions for serving English teaching and learning is still inadequate, so their English language level was still low. Although the teachers were very eager to apply the interactive teaching method, the application of IAs in teaching English in general and RC skills in particular was still limited due to the students' low language level and language ability.

6.1.4. Authentic teaching and learning materials

All three teachers perceived the current assigned textbook, to some extents, incompatible with their desire. Some of the reading activities needed to be modified to fit the students' language level and the time frame allocated for the reading course. They confessed that in order to fulfill the goals set before their real reading teaching practice, they had to reduce, add, or even omit some unnecessary or unsuitable parts in the reading lesson designed in the selected textbook to make it both simplified and concise.

6.1.5. Exam-oriented teaching approach

Given that the exam – oriented teaching approach was addressed as a factor that might affect the teachers' beliefs and practices in the investigated issue, the findings added more evidences for the previous study by Bock (2000, cited in Nguyen Thi Nguyet Minh, 2016) reporting that “most students seem to be concerned with passing exams, most of which do not test for communicative competence” (p. 25), and another study by Vuong (1976, p. 69, cited in Nguyen Thi Nguyet Minh, 2016) pointing out that “in Vietnamese society, learning success is conventionally equated to exam scores” (p. 91).

6.1.6. Teaching and learning facilities

On observing the RC classes, the researcher found out that the technical facilities equipped for language classes is comparatively sufficient; however, they are not frequently and properly used. The university has equipped a computer system connected to the network to help teachers and learners easily find materials for reading and understanding the assigned reading texts; nonetheless, as revealed by the teachers, the Internet connection was usually in low capacity, sometimes it was in “not-connected” mood, which made it problematic for the teachers and students to use the network. In addition, since all of the reading texts and the relating exercises were all presented in the textbook, as observed, the teachers preferred using textbook in their RC classes rather than designing the activities on the PowerPoint and showed them to the students. They said that “heavy workload” at the university prevented them from designing the PowerPoint lesson plans.

6.1.7. Time allocation for reading class

The finding of this study added to the picture of time issue in the aspect of the hindrance of deploying IAs in teaching RC due to time limitation. All three teachers reported that the inadequate class hours reduced teacher - student interaction in classroom but aimed to emphasize the importance of students' self-learning. The shift to credit-based learning at university level forced to decrease teacher-instructed hours and increase the students' self-learning.

6.1.8. Other relating factors

- The complexity of the reading texts
- Environmental conditions
- Heavy workload

6.2. Discussion

These teachers had limited access to professional development activities and expertise theories and guidance to apply IAs in teaching reading comprehension to EFL tertiary students.

Although the teachers were very eager to apply the interactive teaching method, the application of IAs in teaching English in general and reading skills in particular was still limited due to the students' low language level and ability.

The culture of "learning for test" or "running for exam scores" as reckoned by the teachers made both teachers and students focus too much on the test rather than developing students' collaborative and interactional ability.

It is difficult for teachers to employ as many IAs for their students to join, although teachers have tried very hard to arrange time and be flexible in teaching due to limited teaching hours.

Developing an appropriate reading curriculum for the students at the selected university so as to assist both teachers and students in collaborative practice is essential.

Due to their heavy workload at the university, sometimes, teachers did not have enough time to prepare for their lectures carefully.

6.3. Summary of the Chapters

CHAPTER 7

CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS

7.1. Conclusions

This study investigated EFL teachers' beliefs and practices of employing IAs in teaching reading skills in tertiary context as well as some influential factors affecting the way teachers perceived and performed in

their actual teaching practices. With the aim of gaining a deep insight into the ways EFL teachers think about IAs and behave in actual teaching reading with IAs, the researcher adopted the qualitative case study paradigm, in which a single case study was chosen because of its fitness to the purpose of the study. In this study, Vygotsky's (1978) SCT and Mo's (2020) perspective of teachers' belief system was adopted as the theoretical frameworks, which allowed the researcher to investigate into the selected EFL teachers' beliefs and practice in regard to the issue of IAs in teaching reading subject at the university which was chosen as the case of the study. Three main findings were analyzed to clarify three research questions under investigated.

7.2. Implications

7.2.1 Implications for theory

7.2.2. Implications for research

7.2.3 Implications for institute policy

7.2.4 Implications for EFL teachers

7.3. Limitations of the study

7.4. Recommendations for future research

Following are some of possible interesting dimensions for future research relating to the present study:

Within the same contexts, further research should be carried out at primary schools and high schools so as to provide for those who concern with a broader and deeper insight into the use of IAs in teaching reaching, a basic practical skill of English.

It may be worthy to explore this issue from the perspectives of other stakeholders such as students, administrators and foreign teachers who are currently teaching EL in Vietnam so as to gain a more comprehensive picture of classroom interaction in EFL teaching in Vietnamese context.

It would be more insightful if more empirical studies were conducted to compare the teachers' beliefs and practices before and after professional training courses on interactive teaching approach.

References

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
ĐẠI HỌC HUẾ
TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ

NGUYỄN THỊ LỆ HẰNG

NIỀM TIN VÀ THỰC TIỄN TRIỂN KHAI HOẠT ĐỘNG
TƯƠNG TÁC TRONG LỚP ĐỌC HIỂU TIẾNG ANH Ở BẬC
ĐẠI HỌC: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP GIẢNG VIÊN TẠI
MỘT TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐỊA PHƯƠNG Ở VIỆT NAM

TÓM TẮT LUẬN ÁN TIẾN SĨ
NGÀNH: LÝ LUẬN VÀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC
BỘ MÔN TIẾNG ANH

HUẾ, 2023

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
ĐẠI HỌC HUẾ
TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ**

NGUYỄN THỊ LỆ HẰNG

**NIỀM TIN VÀ THỰC TIỄN TRIỂN KHAI HOẠT ĐỘNG
TƯƠNG TÁC TRONG LỚP ĐỌC HIỂU TIẾNG ANH Ở BẬC
ĐẠI HỌC: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP GIẢNG VIÊN TẠI
MỘT TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐỊA PHƯƠNG Ở VIỆT NAM**

MÃ SỐ: 9 14 01 11

**TÓM TẮT LUẬN ÁN TIẾN SĨ
NGÀNH: LÝ LUẬN VÀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC
BỘ MÔN TIẾNG ANH**

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC

- 1. TS. Bảo Khâm**
- 2. PGS.TS. Đỗ Minh Hùng**

HUẾ, 2023

CHƯƠNG 1. MỞ ĐẦU

1.1. Bối cảnh nghiên cứu

Mặc dù có sự xuất hiện của nhiều phương pháp giảng dạy khác nhau kể từ đầu những năm 1970 khi tiếng Anh (TA) được giảng dạy phổ biến như một ngoại ngữ, vấn đề tương tác trong lớp học ngôn ngữ đã thu hút sự chú ý của các nhà nghiên cứu trên toàn thế giới. Vì tương tác đóng vai trò quan trọng trong việc dạy và học ngoại ngữ, nên việc điều tra các hoạt động tương tác (HĐTT) được giáo viên (GV) triển khai trong lớp học tiếng Anh nói chung và trong lớp đọc hiểu TA nói riêng cũng được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm với mong muốn có thể làm sáng tỏ hơn về cách GV và người học tương tác với nhau cũng như những lợi ích mà việc vận dụng các HĐTT có thể mang lại cho quá trình dạy và học.

1.2. Lý do chọn đề tài

Một số nghiên cứu trước đây đã nhấn mạnh tầm quan trọng của kỹ năng đọc hiểu và hiệu quả của tương tác lớp học trong các lớp đọc hiểu TA ở cấp tiểu học (Yusuf, 2011; Miller, 2002), THCS (Suryati, 2015; Biswas, 2015), THPT và đại học (Gao, 2008; Ríos-Revoredo, 2016, Rido và cộng sự, 2014). Qua đó cho thấy rằng vấn đề tương tác lớp học nhận được sự quan tâm của nhiều nhà nghiên cứu trên thế giới. (Safriyani, 2017; Monarisa và Suwarno, 2016; Yusuf, 2015; Zhao và Zhu, 2012). Tuy nhiên, chủ đề HĐTT trong dạy-học đọc hiểu TA vẫn chưa được nghiên cứu kỹ lưỡng và nó đặc biệt mới trong bối cảnh của Việt Nam. Nghiên cứu này được thực hiện với mong muốn lấp đầy khoảng trống nghiên cứu về niềm tin và thực hành của GV đối với HĐTT trong các lớp đọc hiểu TA trong một ngữ cảnh cụ thể tại một trường đại học địa phương ở Việt Nam.

1.3. Mục đích nghiên cứu

Nghiên cứu này đặc biệt nhằm mục đích:

- Điều tra niềm tin của GV về việc sử dụng HĐTT trong các lớp đọc hiểu TA,
- Tìm hiểu thực tế giảng dạy của GV trong các lớp đọc hiểu TA
- Xác định các yếu tố ảnh hưởng đến việc áp dụng HĐTT để nâng cao năng lực đọc của SV;
- Nâng cao chất lượng dạy và học đọc hiểu TA qua HĐTT.

1.4. Câu hỏi nghiên cứu

1. Niềm tin của giáo viên trong việc sử dụng các HĐTT trong các lớp đọc TA ở cấp đại học là gì?

2. Niềm tin của giáo viên tương ứng với thực tế giảng dạy của họ qua sử dụng HĐTT trong các lớp đọc hiểu TA ở cấp đại học như thế nào?

3. Những yếu tố nào có thể ảnh hưởng đến việc sử dụng các hoạt động tương tác của giáo viên trong các lớp đọc hiểu TA ở bậc đại học?

1.5. Phạm vi nghiên cứu

Nghiên cứu này chỉ thực hiện trong các lớp đọc hiểu ở bậc đại học, các HĐTT không tập trung vào các kỹ năng khác và cũng không thực hiện ở các cấp học thấp hơn ở Việt Nam. Mặc dù kết quả của nghiên cứu không được mong đợi là có thể nhân rộng ra trong toàn hệ thống giáo dục, nhưng nhà nghiên cứu hi vọng những phát hiện của nghiên cứu này sẽ được áp dụng cho các bối cảnh giảng dạy tương tự khác ở Việt Nam.

1.6. Tầm quan trọng của nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu được kỳ vọng là hữu ích và có khả năng đóng góp vào việc cải thiện quá trình dạy và học TA hiệu quả về mặt lý luận cũng như thực tiễn. Cụ thể hơn, nghiên cứu này có thể bổ sung cho các khái niệm lý thuyết về các khía cạnh tương tác trong lớp học, các hoạt động tương tác trong lớp học TA, cho lĩnh vực nghiên cứu, cho chính sách quản lý của viện, cho giáo viên và cho chính bản thân nhà nghiên cứu.

1.7. Khái niệm thuật ngữ dung trong nghiên cứu

1.8. Bố cục đề tài

CHƯƠNG 2: TỔNG QUAN TÀI LIỆU

2.1. Thuyết Văn hóa xã hội (VHXH) của Vygotsky

2.1.1. Thuyết VHXH trong dạy học Ngoại ngữ

2.1.2. Nguyên lý chính của Thuyết VHXH

2.1.2.1 Vùng phát triển gần

2.1.2.2 Sự hỗ trợ (trợ giúp)

2.2. Quan điểm của thuyết VHXH về đọc hiểu

2.2.1. Một số quan điểm về đọc hiểu

Alpini (2019) Brown (2000), Chamot & Kupper (2010), Millrood (2001)

Đọc hiểu là một quá trình nhận thức nhằm giải mã nghĩa được mã hóa từ văn bản với ba thành phần chính liên quan đến người đọc, văn bản và hoạt động đọc.

2.2.2. Quan điểm của thuyết VHXH về đọc hiểu

2.3. Hoạt động tương tác (HĐTT)

2.3.1. HĐTT trong dạy ngoại ngữ

2.3.2. HĐTT trong lớp học đọc hiểu

Rất nhiều nghiên cứu đã khái niệm hóa việc đọc như một hành động kết nối các văn bản viết với ngôn ngữ nói và cấu trúc ý nghĩa của chúng. (Anderson, 2003; McKenna & Robinson, 2005; Linse & Nunan, 2006; Israel & Duffy, 2009; Birch, 2007; Paris & Hamilton, 2009; Grabe & Stoller, 2002).

Từ góc độ tương tác, đọc hiểu được coi là một quá trình trong đó người đọc tương tác với văn bản thông qua một số hoạt động cụ thể để từ đó hiểu nội dung bài đọc. Hughes (2016) ủng hộ quan điểm này khi ông cho rằng đọc là một quá trình tương tác, giải quyết vấn đề để hiểu nghĩa từ văn bản. Do đó, đọc hiểu được xem như một quá trình tương tác giữa người đọc và văn bản và mục đích đọc trong đó người học tham gia vào quá trình xử lý, xây dựng văn bản và xây dựng ý nghĩa của bài đọc để nâng cao khả năng hiểu.

2.3.3 Các nguyên tắc chính khi dạy đọc hiểu

Hizriani (2017)

Mo (2020)

2.4. Niềm tin và thực tiễn giảng dạy của giáo viên

2.4.1. Niềm tin của giáo viên

“Niềm tin” được khái niệm hóa từ góc nhìn của tâm lý học và triết học. (Abelson, 1979; Pajares, 1992; Farrell, 2008; Pehkonen & Pietilä, 2003; Raymond, 1997). Theo Borg (2003), Các thuật ngữ “niềm tin” và “nhận thức” của GV thường được dùng thay cho nhau, cả hai đều nhằm mô tả quan niệm, nhận thức và kiến thức của GV trong các giai đoạn phát triển chuyên môn nghiệp vụ của họ.

Mo (2020) đã xây dựng khung khái niệm về hệ thống niềm tin GV bao gồm:

2.4.1.1 Niềm tin lý thuyết

2.4.1.2 Niềm tin hành động

2.4.1.3 Niềm tin bối cảnh

2.4.1.4 Niềm tin về vai trò của giáo viên

2.4.2. Thực tiễn giảng dạy

2.4.3. Mối quan hệ giữa niềm tin và thực tiễn của giáo viên

Niềm tin của GV (những gì GV tin) đã được chứng minh là có ảnh hưởng đến hành vi của họ (những gì GV làm trong lớp học của họ) (Baker, 2014; Basturkmen et al. 2004; Borg, 2003). Như Basturkmen et al. (2004) đã nhận định, niềm tin của GV có thể là một yếu tố ảnh hưởng đến sự tương thích hoặc không tương thích đối với các hoạt động trong lớp học. Trọng tâm của nghiên cứu này là điều tra những gì GV TA tin và những gì họ thực sự làm khi dạy kỹ năng đọc ở bậc đại học với HĐTT; xác định mối quan hệ giữa hai khía cạnh này để tìm hiểu xem những gì GV tin và những gì họ thực hiện trong các lớp đọc thực tế của mình có thể tương thích với nhau không.

2.4.4 Yếu tố ảnh hưởng đến niềm tin và thực tiễn

- Borg's (2003);

- Mo (2020)

2.5. Các nghiên cứu trước đây và khoảng trống cần nghiên cứu

2.5.1. Các nghiên cứu trước đây

Cho đến nay, việc vận dụng HĐTT trong dạy học đọc hiểu TA đã được nhiều nhà nghiên cứu dày công tìm hiểu như Aishammari (2015), Dong (2017), Yusuf (2015), Babashamsi et al. (2013), Dehqan & Ghafar (2013), Saleem and Azam (2015), Attarzadeh (2011). Cùng với các kết quả nghiên cứu về tác dụng của việc áp dụng HĐTT trong lớp học đọc hiểu, một số vấn đề tiêu biểu liên quan đến đề tài nghiên cứu này như nhận thức của giáo viên về việc sử dụng HĐTT trong lớp dạy kỹ năng đọc hiểu, các loại HĐTT được sử dụng cũng nhận được sự quan tâm của nhiều nhà nghiên cứu.

Một số nghiên cứu liên quan đến việc dạy kỹ năng đọc như chiến lược đọc, tác động của kiến thức nền đến việc đọc hiểu TA, những khó khăn mà sinh viên đại học gặp phải khi đọc, hay niềm tin và quan điểm của giáo viên về việc dạy đọc ở Việt Nam (Nguyen, 2012; Do & Nguyen, 2014; Bui 2017; Nguyen, 2018) đã được thực hiện.

2.5.2. Khoảng trống cần nghiên cứu

Rất ít nghiên cứu về HĐTT được thực hiện trong bối cảnh dạy và học ở Việt Nam. Hơn nữa, các nghiên cứu được thực hiện cho đến nay chủ yếu nhằm mục đích cải thiện kỹ năng đọc tiếng Anh cho người học ở các bậc học thấp hơn như tiểu học, trung học cơ sở hoặc trung học phổ thông hơn là cho đối tượng có tư duy phân biện cao hơn ở bậc đại học. Ngoài ra, rất ít trong số các nghiên cứu được thực hiện chỉ ra rõ ràng mối liên hệ giữa HĐTT và việc đọc hiểu TA, hoặc mô tả các loại HĐTT khác nhau trong các lớp đọc hiểu. Ngoài ra, rất ít nhà nghiên cứu quan tâm đến việc phân tích nhận thức của giáo viên về các HĐTT trong lớp đọc để tìm hiểu xem liệu giáo viên chấp nhận hay không chấp nhận sử dụng các HĐTT trong các lớp đọc thực tế của họ. Hơn nữa, những nghiên cứu trên không xác định và phân loại được các HĐTT thường được sử dụng bởi các giáo viên TA, chính điều này đã thúc giục tác giả tiến hành thực hiện nghiên cứu này để góp phần tìm hiểu vấn đề nói trên trong bối cảnh giảng dạy TA Việt Nam.

2.6. Cơ sở lý thuyết để thực hiện nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, tác giả dựa vào thuyết VHXH của Vygotsky (1978) về tương tác xã hội kết hợp với hệ thống niềm tin của giáo viên do Mo (2020) đề xuất làm khung lý thuyết. Mô hình hệ thống niềm tin của giáo viên của Mo (2020) xem niềm tin của GV như một công cụ trung gian, trong đó GV biến các HĐTT xã hội bên ngoài thành các hoạt động

bên trong để tư duy. Mô hình của Mo (2020) có thể được vận dụng để điều tra niềm tin của GV về HĐTT trong việc dạy kỹ năng đọc ở một trường đại học địa phương ở Việt Nam. Bên cạnh đó, ông cũng đã sử dụng thuyết VHXH của Vygotsky làm nền tảng lý thuyết cho nghiên cứu của mình, điều này cũng giống như mục đích của đề tài này là sử dụng thuyết này để tìm hiểu tương tác xã hội trong các lớp đọc với HĐTT. Do đó, nghiên cứu này được kỳ vọng sẽ cung cấp một cái nhìn sâu sắc về cách GV TA nhận thức về tiềm năng của việc triển khai HĐTT trong việc dạy kỹ năng đọc cho sinh viên đại học ở Việt Nam.

2.7. Tiểu kết Chương 1

CHƯƠNG 3: PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Phương pháp tiếp cận và thiết kế của nghiên cứu

3.1.1. Phương pháp tiếp cận

Nghiên cứu này chọn cách tiếp cận định vì nó phù hợp với mục tiêu nghiên cứu là tìm hiểu niềm tin của GV TA về việc triển khai HĐTT trong các lớp đọc hiểu và thực tế giảng dạy của họ.

3.1.2. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu trường hợp (case study) đã được sử dụng để thực hiện nghiên cứu này dựa trên các mục tiêu chính, phạm vi nghiên cứu và bản chất và yêu cầu của một nghiên cứu trường hợp.

3.2. Bối cảnh nghiên cứu

Trong phạm vi nghiên cứu này, người nghiên cứu không có ý định bao quát niềm tin và thực tế giảng dạy của tất cả các GV dạy TA từ các trường đại học khác nhau ở Việt Nam mà chỉ cố gắng tập trung vào các GV dạy tiếng Anh hiện đang dạy kỹ năng đọc TA tại một trường đại học địa phương ở Bắc Trung Bộ. Việc lựa chọn này dựa trên các tiêu chí: vị trí địa lý, quá trình phát triển của trường được chọn, thiết kế nghiên cứu và tính đại diện.

3.3 Khách thể của nghiên cứu và vai trò của nhà nghiên cứu

3.3.1 Khách thể

3.3.1.1. Đặc điểm của giáo viên tiếng Anh ở Việt Nam

3.3.1.2. Người tham gia

Trong nghiên cứu này, ba giáo viên TA đến từ Khoa Ngoại ngữ của trường đại học được chọn được mời tham gia nghiên cứu.

3.3.3. Vai trò của nhà nghiên cứu

3.4. Phương pháp và tiến trình thu thập dữ liệu

3.4.1 Đặc giác nghiên cứu

3.4.2. Công cụ thu dữ liệu

- 3.4.2.1. Phỏng vấn sâu
- 3.4.2.2. Quan sát lớp học (dự giờ)
- 3.4.2.3. Phỏng vấn hồi tưởng

3.4.3. Nghiên cứu thử nghiệm

Trong nghiên cứu này, nghiên cứu thử nghiệm định tính được thực hiện với hai GV không được chọn làm đối tượng tham gia nghiên cứu chính. Sau phỏng vấn thử nghiệm, một số điều chỉnh đã được thực hiện để đảm bảo sự thành công của các cuộc phỏng vấn trong nghiên cứu chính thức.

3.5. Gỡ băng dữ liệu

Tất cả các cuộc phỏng vấn đều được thực hiện bằng tiếng Việt nên các đoạn trích để phân tích trong phần trình bày kết quả điều tra trước hết được gỡ băng tiếng Việt để đảm bảo tính chính xác trong câu trả lời của người tham gia. Sau khi hoàn thành, nội dung phần gỡ băng được chuyển cho các GV đã trả lời phỏng vấn xem lại trước khi dịch sang tiếng Anh. Để đảm bảo tính chính xác của bản dịch, chúng đã được gửi lại cho những người tham gia và một giảng viên có kinh nghiệm dịch thuật để kiểm tra lại một lần nữa. Dữ liệu từ quan sát lớp học cũng được tiến hành tương tự.

3.6. Phân tích dữ liệu

Trong nghiên cứu này, hai loại dữ liệu chính được thu thập, đó là dữ liệu phỏng vấn và dữ liệu quan sát lớp học. Phương pháp phân tích theo chủ đề được sử dụng để thu thập và phân tích dữ liệu thu thập được.

3.7. Độ tin cậy của nghiên cứu

3.8. Yếu tố đạo đức của nghiên cứu

3.9. Tiểu kết Chương 3

CHƯƠNG 4

NIỀM TIN CỦA GIÁO VIÊN TIẾNG ANH VỀ HOẠT ĐỘNG TƯƠNG TÁC TRONG LỚP HỌC ĐỌC HIỂU

4.1. Kết quả

4.1.1 Quan điểm của GV về HĐTT

Lisa chia sẻ rằng HĐTT là các hoạt động trong lớp học cần sự tham gia hợp tác của người học với sự hỗ trợ và hướng dẫn của GV. Rosie xem HĐTT là hoạt động giao tiếp giữa hai hay nhiều người hoặc một nhóm người để trao đổi ý kiến trong quá trình dạy và học. Tương tự, theo Maria, HĐTT có thể được hiểu là các hoạt động trao đổi thông tin trong môi trường lớp học giữa người dạy và người học, hoặc giữa các người học với nhau. Quan niệm của họ về HĐTT cho thấy rằng tương tác có nghĩa là

hành động cùng nhau và các hành động ở dạng giao tiếp bằng lời nói với mục đích trao đổi ý kiến trong môi trường lớp học.

4.1.2. Niềm tin của GV về mục tiêu của HĐTT trong dạy đọc hiểu

4.1.2.1. Khuyến khích sự tham gia của SV

Lisa đánh giá cao việc tổ chức HĐTT trong lớp dạy đọc hiểu. Cô ấy đã cố gắng tạo cho sinh viên (SV) của mình càng nhiều cơ hội để thảo luận về các nhiệm vụ đọc càng tốt và hiểu ý nghĩa của bài đọc một cách thấu đáo nhất có thể.

Rosie tiết lộ rằng mục tiêu chính của cô là thúc đẩy sự tham gia của các SV năm thứ nhất đang học TA trong một môi trường học tập hoàn toàn mới qua giờ học kỹ năng đọc. Cô cũng nhấn mạnh mục đích của việc sử dụng HĐTT để khuyến khích sự tham gia của SV trong lớp đọc vì SV của cô là chỉ mới học năm thứ nhất, họ cần được động viên trong môi trường học tập mới để bản thân họ hình thành “thái độ học tập tích cực hơn” ở môi trường đại học.

Maria cho rằng HĐTT nhằm mục đích thu hút học sinh của mình vào một bầu không khí hợp tác, nơi họ có thể làm việc tích cực với bạn bè của mình để cải thiện kỹ năng đọc và hiểu ý nghĩa của văn bản đọc. Đối với cô, lớp học là một môi trường xã hội nơi cô và SV là những thành viên tích cực.

4.1.2.2. Nâng cao năng lực giao tiếp của SV

Khi được hỏi liệu HĐTT trong các lớp đọc có giúp SV tăng tần suất và thời lượng sử dụng ngôn ngữ hay không, cả 3 GV tham gia đều đồng ý rằng việc tăng khả năng sử dụng ngôn ngữ giao tiếp của SV cũng là mục tiêu mà họ đặt ra cho khóa học đọc của mình.

Lisa và Rosie trả lời rằng HĐTT giúp tạo cơ hội tốt cho SV của họ phát huy tối đa khả năng sử dụng ngôn ngữ, đặc biệt với những em thường nhút nhát, thiếu tự tin và thụ động trong giờ học. Họ nhấn mạnh việc GV nên tạo cơ hội để SV nâng cao năng lực giao tiếp tiếng Anh. Với sự sáng tạo của GV trong việc triển khai các HĐTT, SV hăng hái tham gia học tập. Trong trường hợp của lớp học đọc hiểu, HĐTT còn thu hút SV vào một hoạt động đọc hoặc nhiệm vụ đọc có thể khiến họ suy nghĩ và phân tích hoạt động hoặc nhiệm vụ đó một cách tích cực. HĐTT có thể xảy ra ở mọi giai đoạn, cấp độ của một tiết học đọc, từ giai đoạn trước khi đọc nhằm thu hút học SV tham gia vào chủ đề đọc. Thông qua việc tham gia một cách chủ động và có ý thức vào việc khám phá nội dung đọc ở giai đoạn vừa đọc. HĐTT còn được triển khai ở giai đoạn sau khi đọc. Đây là giai

đoạn đọc mà SV thường được yêu cầu làm các nhiệm vụ tích hợp đọc với các kỹ năng khác.

Maria cũng ủng hộ cho tầm quan trọng của việc tối đa hóa khả năng sử dụng tiếng Anh của SV trong lớp học đọc. Theo cô, thông qua HĐTT, SV được khuyến khích giao tiếp với bạn bè không chỉ trong các hoạt động nhóm mà còn là hoạt động chung của cả lớp. Và đó là cách tốt để giúp họ có thể vượt qua sự nhút nhát, thụ động, lo lắng hay thiếu tự tin khi tham gia HĐTT tác nào.

4.1.2.3. Nâng cao kỹ năng tương tác xã hội của SV

Liên quan đến việc liệu các HĐTT được triển khai trong lớp đọc hiểu có thể giúp cải thiện kỹ năng tương tác xã hội của SV hay không, các nghiên cứu viên có chung phản hồi. Theo họ, có vẻ như SV càng có nhiều cơ hội để làm việc cộng tác trong môi trường xã hội như lớp học, thì các kỹ năng thảo luận, đàm phán, chia sẻ, tranh luận... càng được bồi dưỡng và nâng cao. Phản hồi của GV tham gia cho thấy HĐTT không chỉ giúp SV nhớ nội dung trong bài đọc, hiểu bài đọc nói về vấn đề gì hoặc áp dụng những gì đã biết vào ngữ cảnh mới hoặc ngữ cảnh không quen thuộc, mà còn khuyến khích họ phát triển các kỹ năng ở cấp độ cao hơn như kỹ năng phân tích, kỹ năng đánh giá và kỹ năng sáng tạo.

4.1.3. Niềm tin của GV về nguyên tắc dạy đọc hiểu với HĐTT

4.1.3.1. Thiết lập sự tham gia tích cực của SV

Lisa không muốn SV thụ động trong lớp đọc. GV này muốn tất cả SV tương tác nhiều nhất có thể. Do đó, thay vì yêu cầu SV đọc và xử lý các nhiệm vụ đọc riêng lẻ, cô đã tăng cường tương tác với SV thông qua việc lôi cuốn họ vào các hoạt động đọc. Cô thổ lộ, dù biết một số SV còn thụ động, thiếu tự tin nhưng cô vẫn cố gắng khuyến khích, thậm chí yêu cầu các em “mở miệng” hết mức có thể để các em hiểu bài đọc một cách tốt nhất.

Việc GV cố gắng thu hút SV vào các hoạt động đọc càng nhiều càng tốt là cần thiết. Rosie không muốn SV của mình thụ động trong lớp đọc hoặc thiếu tập trung vào bài đọc; do đó, cô ấy tin rằng khi giáo viên khuyến khích SV tham gia vào các hoạt động đọc, những vấn đề này có thể được giải quyết.

Maria đồng ý rằng HĐTT thúc đẩy SV tham gia vào bài học và giúp họ nâng cao sự tự tin và sáng tạo trong quá trình học tập. Ý kiến của cô một lần nữa làm rõ nhận thức tích cực của giáo viên về tầm quan trọng của HĐTT trong dạy và học tiếng Anh nói chung và đọc hiểu nói riêng. Từ ý kiến của các nghiên cứu viên, có thể kết luận rằng việc thu hút SV tham gia

vào các hoạt động đọc là một trong những nguyên tắc cần tuân thủ trong lớp học đọc hiểu.

4.1.3.2. Sử dụng các hoạt động phối hợp để thúc đẩy sự tương tác

Các GV nhấn mạnh rằng làm việc nhóm /đội là một cách tốt để thúc đẩy việc đọc hợp tác.

Lisa không ủng hộ cách dạy đọc truyền thống chủ yếu theo cấu trúc: GV khởi xướng → SV trả lời → GV đánh giá và phản hồi. Cô đánh giá cao làm việc nhóm/đội như một cách hợp tác hiệu quả để khuyến khích SV tham gia vào các bài đọc.

Câu trả lời của Rosie và Maria gần giống với câu trả lời của Lisa ở điểm họ ủng hộ cách dạy đọc tương tác hơn là cách truyền thống. Họ khẳng định rằng việc đọc có thể thú vị như các kỹ năng thực hành tiếng khác. Họ cũng coi lớp học đọc như một môi trường xã hội nơi SV có thể tham gia để nâng cao kỹ năng giao tiếp qua làm việc nhóm/đội. Vì vậy, SV nên được khuyến khích cộng tác để chia sẻ ý tưởng, thảo luận, thương lượng, đánh giá hoặc tranh luận về các nhiệm vụ đọc bằng TA cho dù năng lực ngôn ngữ của họ chưa được tốt.

Từ phản hồi của những người tham gia, có thể thấy rằng các hoạt động lấy người học làm trung tâm như yêu cầu SV làm việc nhóm/ đội hay SV phải trao đổi với nhau một cách tự nhiên, đặt câu hỏi cho nhau và trả lời một cách tự nhiên là những ví dụ về HĐTT nên được áp dụng trong các lớp học đọc hiểu.

4.1.3.3. Khuyến khích SV xây dựng cộng đồng học tập hợp tác

Lisa cho rằng SV cần được trang bị thói quen chủ động và tích cực làm việc trong môi trường tương tác như lớp học để tiếp thu kiến thức và tăng cường rèn kỹ năng đọc để hiểu ý nghĩa của bài đọc.

Câu trả lời của Rosie giống với câu trả lời của Lisa. Cô cho rằng xây dựng tác phong làm việc hợp tác là một cách tốt để giúp SV hiểu bài đọc được giao nhanh hơn và hiệu quả hơn. Ngoài ra, cô tin rằng việc hình thành thói quen chia sẻ lẫn nhau cũng có lợi trong việc tạo cơ hội cho SV tương tác và chia sẻ ý kiến với người khác. Maria cũng ủng hộ sự cần thiết của việc xây dựng cộng đồng học tập hợp tác trong các lớp học đọc. Cô giải thích rằng việc hình thành ý thức cộng đồng mạnh mẽ trong nhận thức của SV có thể giúp các em có cảm giác thân thuộc với nhóm/ lớp học của mình. Do đó, một trong những nguyên tắc cô áp dụng khi dạy đọc với HĐTT là giúp SV có nhiều cơ hội học tập trong môi trường hợp tác nhất có thể.

4.1.3.4. Tạo mối quan hệ tốt với SV

Theo Lisa tiết lộ, khi cô tương tác với SV hoặc tạo cơ hội cho SV tương tác với nhau, mối quan hệ giữa cô và trò được thúc đẩy nhiều hơn, khiến học sinh tích cực hơn trong bài học của cô.

Cùng với việc coi sự cộng tác là một nguyên tắc trong dạy học đọc hiểu, Rosie rất chú trọng đến mối quan hệ giữa GV-SV. Theo cô, mối quan hệ này không chỉ tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình dạy và học mà còn tạo điều kiện cho SV tự tin và hào hứng giải quyết mọi nhiệm vụ đọc được yêu cầu.

Maria cũng coi mối quan hệ cô trò là một trong những nguyên tắc chính trong dạy học với HDTT. Không khí thân thiện trong lớp học được tạo nên bởi mối quan hệ tốt đẹp giữa các thành viên tham gia lớp học.

Từ kết quả phỏng vấn sâu, có thể kết luận rằng các GV đã cố gắng xây dựng mối quan hệ tốt với SV của mình trong lớp học đọc hiểu.

4.1.4. Niềm tin của GV về bối cảnh giảng dạy kỹ năng đọc

4.1.4.1. Thuận lợi

- Sự tạo điều kiện của trường

Kết quả phỏng vấn cho thấy cả 3 GV tỏ ra hài lòng với sự quan tâm của nhà trường. Điều đó mang lại rất nhiều thuận lợi cho cả GV và SV trong quá trình dạy và học bộ môn này. Các em đều có thái độ tích cực đối với những lợi ích mà HDTT mang lại cho các lớp học vì “HDTT giúp SV tự chủ hơn trong học tập”.

Maria cũng chia sẻ quan điểm tích cực về chính sách giảng dạy tiếng Anh của nhà trường và trách nhiệm của ban giám hiệu nhà trường cũng như của khoa trong việc công tác giảng dạy.

- Giáo trình và tài liệu học tập

Về giáo trình chính dùng để dạy kỹ năng đọc cho SV năm thứ nhất của trường, ba GV tham gia cho biết họ phần nào hài lòng với bộ sách giáo khoa do toàn thể đội ngũ giảng viên khoa Tiếng Anh lựa chọn. Vì các bài đọc trong sách đều dựa trên định dạng của Khung tham chiếu ngôn ngữ chung châu Âu (CEFR), nên “giáo viên dễ dàng điều chỉnh mà không cần lo lắng về mức độ khó” (Rosie. Q4.3).

- Sự hào hứng của SV trong tương tác

Cả ba GV tin rằng sự chủ động, sáng tạo của SV trong rèn luyện kỹ năng đọc ngay từ năm đầu tiên tại trường đại học là một trong những động lực để họ toàn tâm toàn ý với công việc giảng dạy, đồng thời giúp giải tỏa tâm lý lo lắng của GV về chất lượng của các bài học đọc mà họ trực tiếp

giảng dạy. Ở đây, khía cạnh tương tác xã hội của việc đọc được đánh giá cao. Cả GV và SV đều là những người tham gia tích cực trong môi trường tương tác này.

4.1.4.2. Bất lợi

- Sự hạn chế về thời gian

Kết quả cho thấy giới hạn thời gian là một trong những khó khăn phổ biến mà GV thường gặp phải khi triển khai HĐTT cho SV trong các lớp đọc hiểu. Họ đều tiết lộ rằng thời lượng dành cho các HĐTT là không đủ. Đây được coi là yếu tố khách quan mà GV không thể tránh khỏi. Theo Rosie (Int.1. Rosie. Q3.4), GV sẽ có thể triển khai HĐTT tốt hơn khi có thêm thời gian.

Thực tế, tổng thời lượng phân bổ cho kỹ năng Đọc (tên môn học) từ B1.1 đến C.1.2 của sinh viên ngành Tiếng Anh tại trường là 30 tiết học trên lớp. Khoảng thời gian này là quá hạn chế để GV có thể cung cấp đầy đủ kiến thức và tổ chức các HĐTT để SV nâng cao kỹ năng ngôn ngữ của mình. Do hạn chế về thời lượng của khóa học đọc nên mỗi tuần chỉ có từ 3 đến 4 tiết đọc có sự hướng dẫn của GV và cả khóa học thường kéo dài trung bình 8-10 tuần. Chương trình học theo tín chỉ yêu cầu SV phải tự học nhiều hơn; tuy nhiên, vì SV đang học năm thứ nhất nên họ cần được GV hướng dẫn thêm.

- Kiến thức nền của SV

Theo phản hồi của những người tham gia, kiến thức TA của SV không đồng đều có thể coi là một trở ngại khi thiết kế HĐTT cho SV.

Ngoài ra, dữ liệu từ cuộc phỏng vấn với Rosie cho thấy rằng một số SV dường như không hiểu chính xác nghĩa của từ và kiến thức về ngôn ngữ TA của họ cũng chưa đủ để hiểu toàn bộ nội dung của bài đọc.

Maria nhận thấy vấn đề hạn chế về kiến thức TA nền và khả năng ngôn ngữ của SV là vấn đề cần được điều chỉnh. Theo cô, mặc dù vấn đề về kiến thức nền và trình độ đầu vào của SV thấp không phải là lỗi của trường đại học, khoa hay GV đang dạy đọc, nhưng nó có ảnh hưởng tiêu cực đến chất lượng dạy và học kỹ năng này, đặc biệt khi phương pháp giảng dạy lấy người học làm trung tâm đang được áp dụng. Trình độ TA của SV đặt ra thách thức cho cả GV và SV trong việc triển khai HĐTT vào thực tế dạy-học. Maria cho rằng sự bất cân xứng giữa kiến thức nền và trình độ ngôn ngữ SV khi vào trường với chuẩn đầu ra mà SV cần đạt được khi tốt nghiệp khiến GV gặp khó khăn trong việc triển khai các HĐTT trong giờ dạy kỹ năng TA nói chung đọc hiểu nói riêng.

- Quản lý lớp học

Các vấn đề liên quan đến quản lý lớp học cũng là thách thức mà GV thường gặp phải khi dạy đọc với các HĐTT. Ngoài ra, khi SV tham gia làm việc cặp/nhóm/đội thì không tránh khỏi ồn ào, lộn xộn. Điều đó có thể gây chút phiền phức cho GV (Rosie).

Tất cả những người tham gia đều nhận thức được rằng việc quản lý lớp học tốt sẽ tạo ra một môi trường tương tác xã hội cho phép SV học tập mà không bị phân tâm hay lo lắng điều gì. GV có thể hỗ trợ SV học tập bằng cách giảm thiểu sự mất tập trung để SV tập trung hơn vào việc học. Quản lý lớp học tốt có thể tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển về mặt xã hội và cảm xúc, thúc đẩy sự tương tác tích cực giữa các bạn đồng lứa và cho SV nhiều thời gian và không gian hơn để tập trung vào việc cải thiện khả năng hiểu bài đọc được giao. Tuy nhiên, Maria cũng thổ lộ rằng đôi khi cô quản lý lớp chưa tốt dẫn đến “một vài SV còn thiếu ý thức trong một số HĐTT được tổ chức”. (Int.1. Maria. Q4.10).

4.1.4. Niềm tin về vai trò của GV trong dạy đọc hiểu với HĐTT

Cả 3 GV cho rằng chính GV đóng vai trò quan trọng trong quá trình dạy đọc và có thể tác động tích cực hoặc tiêu cực đến năng lực đọc hiểu của SV.

Mặc dù Lisa đánh giá cao phương pháp lấy người học làm trung tâm trong lớp đọc hiểu, nhưng cô vẫn nhấn mạnh vai trò chính của GV là hướng dẫn, tạo điều kiện và động viên, khuyến khích SV trong từng giai đoạn đọc nhằm giúp các em hiểu và làm bài tập được giao một cách nhanh chóng và hiệu quả.

Rosie tiết lộ rằng GV là người không chỉ thúc đẩy SV tham gia vào các HĐTT được tổ chức ở các giai đoạn khác nhau của quá trình đọc mà còn tạo ra một môi trường thân thiện để khuyến khích sự tham gia của SV.

Maria thú nhận rằng cô ấy chưa thực sự nắm một cách có hệ thống phương pháp giảng dạy tương tác. Tuy nhiên, với kinh nghiệm giảng dạy mà cô ấy có, cô ấy đủ tự tin để thiết kế một môi trường học tập tương tác với các HĐTT khác nhau.

Phản hồi của những người tham gia cho thấy GV được coi là yếu tố quan trọng để quyết định liệu SV trong lớp học đọc hiểu có tương tác tốt hay không. Cùng với việc thiết kế hoặc khởi xướng các hoạt động để SV tham gia, GV còn khuyến khích SV tham gia tích cực. Việc hiểu bài của SV có hiệu quả hay không phần lớn phụ thuộc vào sự hỗ trợ, hướng dẫn của GV vì nhìn chung các em khó có thể hiểu được bài đọc và thực hiện các nhiệm vụ đọc hiểu nếu không có sự hướng dẫn, hỗ trợ của GV.

Do đó, kinh nghiệm giảng dạy và sự tận tâm trong công việc của GV giúp họ tự tin hơn trong việc triển khai HĐTT.

4.2. Thảo luận

Khuyến khích sự tham gia của SV là một trong những mối quan tâm đáng chú ý nhất của GV khi triển khai HĐTT trong lớp đọc hiểu. Phát hiện này cơ bản giống nghiên cứu của Barber & Klauda (2020) và Rahaman (2014) xác định rằng việc đọc có thể được hiểu rõ hơn bằng cách chia sẻ, trao đổi và thảo luận giữa GV-SV và giữa SV với nhau.

Việc GV tạo động lực để SV tham gia vào lớp học ngôn ngữ nói chung giúp quá trình dạy và học ngôn ngữ hiệu quả hơn. Diaz, Alarcon & Ortiz (2015), và Ebrahim & Amanis (2014) cũng đã chứng minh điều đó trong nghiên cứu của họ. Bằng cách cho SV cơ hội thể hiện ý tưởng hoặc quyết định lựa chọn của mình, GV đã trao cho SV quyền tự chủ trong việc học, điều này có thể làm tăng sự tự tin của SV và đảm bảo sự hứng thú tham gia của các em. Những phát hiện này chia sẻ quan điểm với Brozo & Flynt (2008, trích dẫn trong Guthrie, J. T., & Humenick, N. M., 2004)

Các HĐTT được sử dụng trong giảng dạy đọc hiểu giúp tạo điều kiện thuận lợi cho sự tương tác trong lớp học giữa GV và SV, đồng thời thúc đẩy SV sử dụng ngôn ngữ mục tiêu trong giao tiếp (Nguyen, 2000). Phương pháp lấy người học làm trung tâm được nhấn mạnh. Trong mô hình làm việc theo nhóm/đội, SV được yêu cầu làm việc hợp tác với nhau để xử lý nội dung nào đó liên quan đến bài đọc. Kết quả này ủng hộ thêm cho kết quả nghiên cứu của Meng & Wang (2011), Jones (2007), Lightbown & Spada (1999) khẳng định rằng “SV không chỉ học được nhiều hơn mà còn vận dụng tốt hơn các chức năng của ngôn ngữ như phản đối, đưa ra giả thuyết, yêu cầu, làm rõ và xác định...” (tr. 85).

Nghiên cứu cũng chỉ ra rằng việc xây dựng môi trường học tập mang tính hợp tác và xây dựng mối quan hệ giữa GV và SV trong các lớp học đọc hiểu có sử dụng HĐTT là rất cần thiết. Việc thiết lập một cộng đồng làm việc hợp tác được coi là một yếu tố làm tăng thêm động lực của người học, phát triển tư duy phản biện và kỹ năng giải quyết vấn đề, tăng cường khả năng diễn đạt, và học cách tương tác khi làm việc cùng nhau.

Những phát hiện từ niềm tin của GV về ngữ cảnh trong việc dạy đọc hiểu TA với HĐTT cho thấy rằng bên cạnh những lợi thế chính có thể được sử dụng trong quá trình dạy đọc như sự hỗ trợ từ phía nhà trường, giáo trình và tài liệu học tập, sự hứng thú của SV trong các HĐTT được coi là một yếu tố thuận lợi có tác động tích cực đến việc hiểu bài của SV.

Tuy nhiên, giới hạn thời gian, kiến thức nền tảng và trình độ ngôn ngữ của SV, và quản lý lớp học là những trở ngại chính ít nhiều ảnh hưởng tiêu cực đến việc triển khai HĐTT.

4.3. Tiểu kết Chương 4

CHƯƠNG 5

THỰC TẾ VẬN DỤNG CÁC HĐTT TRONG LỚP ĐỌC HIỂU TIẾNG ANH CỦA GIÁO VIÊN

5.1. Kết quả sử dụng HĐTT trong dạy học đọc hiểu TA

5.1.1. *Lớp của Lisa*

5.1.1.1. Dùng HĐTT để thúc đẩy việc hiểu bài của SV

Dữ liệu từ quan sát lớp học cho thấy GV này đã cố gắng tập trung vào việc thúc đẩy sự tham gia của SV vào bài đọc ngay từ giai đoạn đầu. Bằng cách yêu cầu SV làm việc theo cặp để thực hiện một nhiệm vụ được giao, sau đó mời một số cặp đọc đoạn hội thoại cho các cặp khác kiểm tra câu trả lời trước khi cả lớp kiểm tra với giáo viên, cô có thể tạo ra bầu không khí hợp tác trong SV ngay đầu bài đọc. Quan sát hoạt động này, nghiên cứu viên nhận thấy GV này đã cố gắng hết sức để lôi cuốn SV với các hoạt động của cô, và SV tỏ ra rất hứng thú với hoạt động mà cô tổ chức.

Với trò chơi học từ vựng, sau khi giới thiệu bài học, Lisa dẫn dắt SV vào bài đọc một cách tự nhiên. Các hoạt động dẫn nhập, khởi động được tổ chức trong khoảng 15 phút trong tổng số 50 phút của bài đọc, điều này không đồng nhất với sự phản hồi của cô ấy trong cuộc phỏng vấn 1 khi cô nói rằng cô không có đủ thời gian để tổ chức nhiều HĐTT cho SV. Khi được hỏi về sự không đồng nhất này, cô cho biết SV của cô mới học năm thứ nhất nên chưa quen với cách giảng dạy ở bậc đại học. Do đó, cô phải dành nhiều hoạt động như vậy để lôi cuốn các em vào bài đọc một cách tự nhiên chứ không yêu cầu các em phải tập trung ngay vào bài đọc.

Quan sát lớp học cũng cho thấy Lisa đã hướng dẫn rất rõ ràng và tỉ mỉ cho SV về nội dung bài đọc trước khi yêu cầu họ xử lý các bài tập liên quan. GV này đã hướng dẫn SV những gì các em phải làm trong hoạt động được giao, sau đó cho SV một khoảng thời gian nhất định để đọc từng thông báo và quyết định phương án tốt nhất cho từng câu trước khi đối chiếu câu trả lời với bạn bên cạnh. Ở hoạt động này, GV không chỉ hướng dẫn SV một cách rõ ràng nhất có thể mà còn nhắc nhở các em về các gợi ý khi chọn đáp án đúng. Có vẻ như hoạt động hỗ trợ của cô đã giúp SV

cảm thấy được khuyến khích và tạo điều kiện thuận lợi hơn để thực hiện nhiệm vụ đọc.

5.1.1.2. Khuyến khích SV sử dụng ngôn ngữ nói qua HĐTT

Bằng cách yêu cầu SV mô tả tranh hoặc thảo luận về một nội dung nào đó trong bài đọc, GV có thể tạo cho SV nhiều cơ hội hơn để tăng khả năng giao tiếp và kích hoạt kiến thức của SV về chủ đề đọc, giúp SV hiểu được ý nghĩa được truyền đạt trong bài đọc và làm cho lớp tương tác hơn.

Có thể thấy rằng ở điểm này, niềm tin của Lisa và thực tế giảng dạy của cô ấy hoàn toàn phù hợp với nhau. Những gì cô ấy nghĩ về sự cần thiết của việc thúc đẩy học sinh sử dụng ngôn ngữ tối đa trong lớp đọc hiểu tương thích với những gì cô ấy đã làm trong lớp của mình.

5.1.1.3. Tạo môi trường làm việc phối hợp thông qua HĐTT

Xây dựng cộng đồng làm việc hợp tác của SV trong lớp đọc hiểu là vấn đề Lisa quan tâm. Theo quan sát, sau một khoảng dừng ngắn để SV viết một vài câu mô tả một loại sách mà các em thích nhất, GV này đã yêu cầu các em chia sẻ bài viết của mình cho cả lớp. Có vẻ như rất phù hợp khi Lisa đã tạo ra một môi trường hợp tác để SV thảo luận về các hoạt động đọc cũng như các hoạt động tích hợp.

Như đã nói, SV năm nhất còn bỡ ngỡ, chưa dám chủ động chia sẻ trong học tập. Ngay cả khi thảo luận nhóm, một số em vẫn thường giữ im lặng và đợi các SV khác nói trước. Vì vậy, Lisa đã cố gắng khuyến khích SV của mình chia sẻ suy nghĩ hoặc nêu ý tưởng của họ với các thành viên khác trong nhóm, và GV này đã sử dụng câu trả lời của SV để tạo tính tương tác trong lớp học đọc của mình.

5.1.1.4. Thiết lập mối quan hệ giữa GV-SV qua HĐTT

Từ dữ liệu quan sát lớp học, nhà nghiên cứu phát hiện ra rằng mặc dù việc chào hỏi giữa GV và SV là việc thường xuyên trong bất kỳ lớp học TA nào, nhưng hành động này cũng được xem là một dấu hiệu của sự tương tác trong lớp học. Dữ liệu thu thập được cho thấy dường như không có bất kỳ ranh giới nào trong mối quan hệ giữa Lisa và SV của cô ấy. GV và SV đã sử dụng những từ hoặc cụm từ thân mật với phong cách rất tự nhiên để chào nhau.

Quan sát cũng cho thấy với sự hỗ trợ và hướng dẫn của GV, SV không chỉ chú ý hơn trong các hoạt động hợp tác mà còn cảm thấy có động lực ngay từ giai đoạn trước khi đọc. Mối quan hệ cô - trò theo đó được cải thiện. Tuy nhiên, từ những quan sát trong lớp học với Lisa, có vẻ như GV này dành rất ít thời gian cho các hoạt động sau khi đọc. Trong khi các giai đoạn trước khi đọc và trong khi đọc được thực hiện rõ ràng với nhiều hoạt

động tương tác, thì giai đoạn sau khi đọc là các hoạt động nói/viết tích hợp nhỏ hoặc các hoạt động “ngoài lớp học” dưới dạng bài tập về nhà do thực tế là “nhiệm vụ đọc được thiết kế trong từng bài đọc còn quá nhiều so với thời lượng thời gian phân bổ cho môn học này”.

5.2.1.5. Tiêu kết về việc sử dụng HĐTT trong lớp học đọc hiểu TA của Lisa.

5.1.2. *Lớp học của Rosie*

5.1.2.1 Dùng HĐTT để thúc đẩy việc hiểu bài của SV

Lisa đã cố gắng khuyến khích SV tham gia vào HĐTT để họ có cơ hội bày tỏ ý kiến của mình một cách tự nguyện. Thay vì chỉ định một số SV chia sẻ câu trả lời của họ với cả lớp, cô khuyến khích họ giơ tay. Có vẻ như SV háo hức hơn và tích cực hơn khi tham gia thảo luận về câu hỏi của GV.

Rosie đã dẫn dắt SV của mình đến với bài đọc một cách rất tự nhiên. Cô thu hút sự tham gia của SV từ những câu hỏi chung đến những câu hỏi cụ thể hơn để kích hoạt kiến thức sẵn có của SV và kiểm tra mức độ hiểu của các em về bài đọc, sau đó yêu cầu các em tương tác theo nhóm để giải quyết một nhiệm vụ nhất định. Kết quả quan sát cho thấy bằng cách đưa ra những câu hỏi trước khi đọc, GV có thể khuyến khích SV áp dụng kiến thức nền cũng như thiết lập môi trường học tập tương tác ngay từ đầu, mà Nuttall (1996, tr.152) gọi là hoạt động “hướng dẫn trước khi đọc”.

Với tư cách là người hỗ trợ trong quá trình giảng dạy, có vẻ như Rosie rất cẩn thận khi thể hiện sự không hài lòng với bất kỳ câu trả lời sai nào của SV. Mặc dù có thể Cô không hài lòng nhưng cô bày tỏ thái độ đánh giá của mình theo hướng tích cực để SV hiểu ra vấn đề mà không cảm thấy bị tổn thương.

5.1.2.2. Khuyến khích SV sử dụng ngôn ngữ nói qua HĐTT

Dữ liệu thu thập được cho thấy Rosie đã nỗ lực hỗ trợ SV của mình nhằm tối đa hóa năng lực ngôn ngữ nói của họ. GV này đã kết hợp nhiều kỹ thuật khác nhau như yêu cầu SV đọc to các văn bản, đọc lại, xác nhận, sửa lỗi phát âm, giải thích các từ khó, sử dụng tiếng Việt để hướng dẫn SV trong quá trình đọc.

Thú vị hơn, Rosie đã đưa ra quy định “Không được sử dụng tiếng Việt khi thảo luận” nhằm khuyến khích SV tăng khả năng sử dụng tiếng Anh là ngôn ngữ chính trong lớp.

Khi quan sát lớp học của Rosie, nhà nghiên cứu cũng phát hiện ra rằng GV này đôi khi lặp lại nguyên văn câu trả lời của SV. Rosie không đồng ý với quan điểm truyền thống xem đọc hiểu là kỹ năng tiếp nhận kiến

thức thụ động và SV là người nghe thụ động. Cô cho rằng SV rất tích cực trả lời các câu hỏi trong quá trình học, và các câu trả lời chính xác của các em đã được cô nhắc lại. Việc GV cố gắng lặp lại hoàn toàn câu trả lời của SV mà không có bất kỳ thay đổi nào cho thấy khi SV có câu trả lời đúng thì GV nên sử dụng nó để xác nhận lại câu trả lời và nên khen SV về sự cố gắng của họ. Bằng cách thực hiện các hoạt động như vậy, GV này đã đánh giá cao sự tương tác của SV, điều này khiến các em tham gia tích cực hơn ở các câu hỏi và/hoặc bài tập tiếp theo.

Tóm lại, niềm tin của Rosie về việc vận dụng HĐTT để tăng khả năng sử dụng ngôn ngữ của SV trong lớp đọc hiểu và việc triển khai trong giảng dạy thực tế của cô ấy tương thích với nhau.

5.1.2.3. Tạo môi trường làm việc phối hợp thông qua HĐTT

Sau 3 buổi dự giờ lớp đọc của Rosie, nhà nghiên cứu có thể thấy rằng GV này đã nỗ lực giúp SV hình thành thói quen hợp tác,

Có vẻ như làm việc hợp tác là điều không thể thiếu trong lớp ngôn ngữ nói chung và lớp đọc hiểu nói riêng. Việc xây dựng cộng đồng làm việc hợp tác trong các lớp học TA nói chung và đọc hiểu nói riêng ngay từ năm đầu tiên tại trường đại học không chỉ giúp SV rèn luyện kỹ năng làm việc tập thể trong học tập mà còn cung cấp cho họ những kỹ năng mềm vô cùng quan trọng cho công việc sau này.

Kết quả quan sát lớp học cũng cho thấy rằng GV này cũng đã sử dụng các HĐTT khác nhau để tạo điều kiện thuận lợi cho SV phối hợp làm việc. Các hoạt động đó bao gồm các trò chơi (có yếu tố cạnh tranh), nhập vai, chia sẻ ý tưởng, ghép nối, sắp xếp, trao đổi thông tin, v.v., hầu hết được tổ chức dưới hình thức làm việc theo cặp, làm việc theo nhóm/ đội. Rosie cố gắng để SV của mình làm quen với môi trường làm việc hợp tác, vì vậy cô hạn chế tối đa việc yêu cầu SV giải quyết các nhiệm vụ đọc một cách riêng lẻ, vì cô cho rằng làm việc cá nhân có thể giúp SV làm bài nhanh hơn, nhưng làm việc hợp tác sẽ giúp các em tiến xa hơn.

5.1.2.4 Thiết lập mối quan hệ giữa GV-SV qua HĐTT

Khi quan sát các lớp học đọc của Rosie, nhà nghiên cứu thấy rằng GV này thường sử dụng ý tưởng, phản hồi của SV như là một trong những kỹ thuật để thiết lập mối quan hệ giữa GV và SV.

Sử dụng ý kiến hay câu trả lời của SV trong lớp học đọc hiểu là để khuyến khích SV tự tin hơn và cho các em thấy rằng ý kiến của mình có giá trị. Qua quan sát, có thể thấy rằng Rosie đã chú ý đến sự đóng góp vào phần hiểu nội dung bài đọc của SV theo nhiều cách khác nhau như sử dụng lại toàn bộ ý kiến/câu trả lời của SV, sử dụng ý kiến/ câu trả lời của SV có

chỉnh sửa, so sánh ý kiến của SV, tóm tắt những gì SV mô tả và đưa ra kết luận... Với những HĐTT này, Rosie không chỉ giúp SV đạt được mục tiêu hiểu bài mà còn khuyến khích tư duy độc lập của SV, cũng như thiết lập mối quan hệ tốt với lớp học.

5.1.2.5. Tiêu kết về việc sử dụng HĐTT trong lớp học đọc hiểu TA của Rosie.

5.1.3. *Lớp học của Maria*

5.1.3.1 Dùng HĐTT để thúc đẩy việc hiểu bài của SV

Bằng cách đặt câu hỏi cho SV nghiên cứu kèm hướng dẫn, gợi ý để các em hoàn thành hoạt động đọc được giao, GV này đã cố gắng thu hút sự chú ý của SV vào bài học và khuyến khích các em tham gia tích cực vào quá trình học tập ngay từ đầu của buổi học. Dù không chia lớp thành các nhóm hay tổ nhỏ mà chọn cách tương tác trực tiếp với tất cả SV nhưng Maria vẫn có thể thu hút sự chú ý và tham gia tích cực của sinh viên vào các HĐTT như đặt câu hỏi - trả lời, đối sánh, đánh giá và tranh luận. Kết quả cũng cho thấy việc bỏ qua giai đoạn khởi động có thể ảnh hưởng đến sự hào hứng của SV trong bài học. Tuy nhiên, khi quan sát cô Maria tổ chức các hoạt động trên lớp, nghiên cứu viên có thể thấy cô chuyển đổi các hoạt động một cách nhuần nhuyễn, logic và SV rất hứng thú với các hoạt động cô triển khai.

5.1.3.2. Khuyến khích SV sử dụng ngôn ngữ nói qua HĐTT

Maria đã sử dụng kỹ thuật “đoán” và “đọc thay phiên nhau” như những HĐTT để nâng cao năng lực giao tiếp của SV trong lớp học đọc hiểu. Kết quả quan sát cho thấy không phải lúc nào GV này cũng yêu cầu SV thành lập nhóm, cặp hoặc đội để thảo luận về các nhiệm vụ đọc. Thay vào đó, cô yêu cầu SV đọc lại bài đọc, tự kiểm tra từ mới và làm việc cá nhân trước, sau đó trao đổi ý kiến với bạn bè.

5.1.3.3. Tạo môi trường làm việc phối hợp thông qua HĐTT

Khác với Lisa và Rosie, những người luôn cố gắng tạo cho SV môi trường học tập hợp tác trong lớp học đọc hiểu, Maria có vẻ ít quan tâm hơn đến điều này. Phần lớn thời gian trên lớp GV và SV trao đổi, tương tác trực tiếp cô - trò. Cô ít tổ chức làm việc theo nhóm, đội, thay vào đó, cô thường tổ chức hoạt động cặp đôi để SV chia sẻ hoặc kiểm tra lại đáp án trước khi trình bày với GV. Dữ liệu từ câu trả lời của cô trong cuộc phỏng vấn 2 và cách cô thể hiện trong thực tế giảng dạy cho thấy mặc dù những gì cô nghĩ và những gì cô làm trong thực tế giảng dạy có phần khác nhau, nhưng sự khác biệt này không thể hiện sự mâu thuẫn. Mặc dù cô không nói cho SV yêu cầu của cô về vấn đề hợp tác trong lớp học ngôn ngữ,

nhưng các em có thể học được điều đó từ phần trình bày của cô cũng như qua những HĐTT mà cô triển khai trong lớp.

5.1.3.4. Thiết lập mối quan hệ giữa GV-SV qua HĐTT

Among different ways to build good teacher – student rapport, Maria frequently praised her students in every reading activity they performed well. In fact, praising was important in EFL teaching and learning in general and in RC in particular since it affected the relationship between the teacher and the students. Her compliment and encouragement showed that she wanted to build a friendly and close relationship with her students, so that they could be more confident in participating and sharing their ideas. Even when any of the students could not give the right answers, her response did not show her dissatisfaction or criticism, but encourage them to try more. By this way, as observed, the researcher found out that the students seemed not to be shy or discouraged.

5.1.3.5. Tiểu kết về việc sử dụng HĐTT trong lớp học đọc hiểu TA của Maria.

5.2. Thảo luận

5.2.1. *Thảo luận về thực tế sử dụng HĐTT của GV trong dạy học kỹ năng đọc TA*

Kết quả của nghiên cứu này cho thấy rằng cả 3 GV ít nhiều đã cố gắng tổ chức các HĐTT với mục đích thúc đẩy SV của mình tham gia vào các bài đọc và tối đa hóa việc sử dụng tiếng Anh của SV một cách tích cực nhất có thể với nhiều HĐTT khác nhau như hỏi - đáp, nhập vai, đoán, trao đổi ý kiến, ghép nối, tranh luận hoặc đánh giá. Từ những HĐTT này, các GV có thể khuyến khích SV của mình tham gia nhiều hơn vào các bài đọc. Kết quả từ dữ liệu quan sát cho thấy rằng việc thúc đẩy sự tham gia tích cực của SV là một trong những yếu tố quyết định để làm cho lớp học đọc hiểu thành công.

Việc sử dụng HĐTT để nâng cao năng lực giao tiếp của SV trong lớp đọc là cần thiết. Các GV trong nghiên cứu đã cố gắng tổ chức các HĐT để SV có cơ hội tham gia và thảo luận theo cặp hoặc theo nhóm để chia sẻ ý kiến của mình sau khi suy nghĩ cá nhân. Cả 3 GV đều đánh giá cao việc SV sử dụng ngôn ngữ mục tiêu trong mọi hoạt động giao tiếp trong các bài tập đọc mặc dù nhiều SV còn hạn chế về kiến thức nền và năng lực ngôn ngữ.

Sử dụng HĐTT trong các lớp đọc giúp tạo ra một môi trường học tập hợp tác. Kết quả của nghiên cứu này cho thấy tất cả GV tham gia đều có chung quan điểm rằng mối quan hệ này có ý nghĩa rất quan trọng trong

việc tạo ra bầu không khí học tập tương tác, thân thiện cho cả GV và SV, góp phần nâng cao khả năng đọc hiểu TA của SV.

5.2.2. Thảo luận về sự tương thích giữa niềm tin và thực hành của GV trong giảng dạy môn đọc hiểu TA với các HĐTT

Có thể thấy từ những kết quả của nghiên cứu rằng trong khi phần lớn niềm tin của Lisa và Rosie về HĐTT tương thích với những gì họ thể hiện trong thực tế giảng dạy học phần đọc hiểu TA cho SV. Từ kết quả nghiên cứu này, nhà nghiên cứu cũng phát hiện ra rằng, so với của Lisa và Rosie, có sự không đồng nhất hoặc tương thích thấp giữa niềm tin và thực hành của Maria. Đó là, GV này tập trung hướng dẫn, giải thích bài đọc và yêu cầu SV đọc và làm các bài tập cá nhân thay vì tổ chức hoạt động cặp, nhóm, đội để SV cùng tham gia. Một điểm không nhất quán khác được phát hiện từ kết quả nghiên cứu là việc phân bổ thời gian cho từng giai đoạn của bài đọc. Thông thường, các hoạt động mở đầu hay khởi động thường chiếm một khoảng thời gian ngắn trong toàn bộ quá trình dạy đọc. Tuy nhiên, trong các lớp đọc của Lisa, giáo viên đã dành khoảng 10 đến 15 phút trong số 50 phút được phân bổ cho một bài đọc về các hoạt động dẫn nhập, điều này phần nào mâu thuẫn với phản hồi của cô ấy trong cuộc phỏng vấn rằng cô ấy không có đủ thời gian để tổ chức các HĐTT cho SV của mình vì không đủ thời gian. Khi được hỏi về sự không đồng nhất này, cô cho biết do SV của cô mới học năm thứ nhất nên chưa quen với cách giảng dạy ở cấp đại học, chính vì vậy, cô phải dành thời gian cho phần này để kích thích sự hứng thú tham gia của SV.

Trong nghiên cứu này, các sinh viên là những người mới năm đầu học ở trường đại học và họ rất cần sự hướng dẫn và hỗ trợ từ các GV, những người có kỹ năng, kinh nghiệm cũng như kiến thức để hiểu được các bài đọc và các nhiệm vụ hoặc hoạt động liên quan với các bài đọc. Nói cách khác, các em cần sự hỗ trợ của GV để phát triển kỹ năng đọc để có thể giảm dần sự phụ thuộc vào GV, tiến tới là người đọc độc lập. Vygotsky (1978) gợi ý rằng GV nên thực hiện nhiều dạng hoạt động hợp tác để SV, đặc biệt là SV năm đầu có thể tương tác nhiều hơn với GV và những SV có năng lực ngôn ngữ chưa tốt có thể tương tác với các bạn có năng lực hơn để phát triển kỹ năng của họ. Tuy nhiên, do thời lượng giảng dạy có hạn, GV dường như không dễ dàng phân bổ thời gian cho các HĐTT như họ mong muốn.

5.3. Tiểu kết Chương 5

CHAPTER 6

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN VIỆC SỬ DỤNG HOẠT ĐỘNG TƯƠNG TÁC CỦA GV TRONG LỚP ĐỌC HIỂU

6.1. Kết quả nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến việc áp dụng HĐTT của GV trong các lớp đọc TA

6.1.1. Tập huấn chuyên môn nghiệp vụ

Từ câu trả lời của những người tham gia, nhà nghiên cứu phát hiện ra rằng mặc dù họ nhận thức được vai trò quan trọng của kỹ năng đọc hiểu TA cũng như các HĐTT trong việc phát triển kỹ năng đọc hiểu cho sinh viên đại học tại trường của mình, những GV này chưa có nhiều cơ hội tiếp cận với các hoạt động phát triển chuyên môn nghiệp vụ liên quan đến giáo học pháp, đặc biệt là phương pháp giảng dạy tương tác và hướng dẫn áp dụng HĐTT trong giảng dạy đọc hiểu cho SV.

6.1.2. Tiếp cận với lý thuyết sư phạm cập nhật từ các chuyên gia

Kết quả nghiên cứu cho thấy một điểm quan trọng là các GV tham gia nghiên cứu thiếu cơ hội tiếp cận với các lý thuyết chuyên môn liên quan đến tương tác trong dạy ngôn ngữ và trong dạy đọc hiểu. Thêm vào đó, các GV này cũng thừa nhận họ không có nhiều thời gian để tìm hiểu sâu về vấn đề mang tính lý thuyết này.

6.1.3. Kiến thức nền tảng và trình độ ngôn ngữ của SV

Kết quả nghiên cứu cho thấy, ở các cấp học thấp hơn, SV chủ yếu phụ thuộc vào sự hướng dẫn của GV trên lớp. Họ làm theo những gì GV hướng dẫn một cách thụ động và không có bất kỳ phản ứng nào. Qua phỏng vấn 3 GV tham gia cho thấy, SV chủ yếu đến từ các vùng nông thôn trong tỉnh và các tỉnh lân cận, nơi điều kiện phục vụ cho việc dạy và học TA còn nhiều thiếu thốn nên trình độ TA của SV năm đầu cơ bản còn thấp. Mặc dù các GV này rất mong muốn áp dụng phương pháp dạy học tương tác nhưng việc áp dụng HĐTT trong giảng dạy TA nói chung và kỹ năng đọc hiểu nói riêng còn nhiều hạn chế do trình độ ngoại ngữ và khả năng ngôn ngữ còn hạn chế của SV.

6.1.4. Tài liệu, giáo trình giảng dạy chuẩn

Cả ba giáo viên đều cho rằng giáo trình được sử dụng hiện tại có một số nội dung chưa thực sự phù hợp với mong muốn của họ. Một số hoạt động đọc cần được sửa đổi để phù hợp với trình độ ngôn ngữ của SV và khung thời gian được phân bổ cho khóa học đọc. Họ thú nhận rằng để hoàn thành mục tiêu đặt ra thì trước giờ dạy đọc, họ phải nghiên cứu thêm, bớt, thậm chí lược bỏ một số phần không cần thiết, chưa phù hợp trong bài học đọc được thiết kế trong giáo trình để phù hợp với trình độ SV của mình.

6.1.5. Phương pháp dạy học theo định hướng kiểm tra

Phương pháp dạy học hướng vào thi cử cũng được GV đề cập đến như một yếu tố có thể ảnh hưởng đến niềm tin và thực hành của GV liên quan đến đề tài này. Kết quả nghiên cứu đã bổ sung thêm bằng chứng cho nghiên cứu trước đây của Bock (2000, trích dẫn trong Nguyễn Thị Nguyệt Minh, 2016) kết luận rằng “hầu hết người học dường như quan tâm đến việc vượt qua các kỳ thi hơn là phát triển năng lực ngôn ngữ” (tr. 25), và một nghiên cứu khác của Vương (1976, tr. 69, trích dẫn trong Nguyễn Thị Nguyệt Minh, 2016) chỉ ra rằng “trong xã hội Việt Nam, thành công trong học tập thường được đánh giá qua điểm thi” (tr. 91).

6.1.6. Cơ sở vật chất được trang bị cho việc dạy học

Qua quan sát các lớp học đọc hiểu, nghiên cứu viên nhận thấy cơ sở vật chất kỹ thuật trang bị cho các lớp học ngoại ngữ nhìn chung là tương đối đầy đủ; tuy nhiên, những trang thiết bị đó không được sử dụng thường xuyên và đúng cách. Nhà trường đã trang bị hệ thống máy tính nối mạng giúp người dạy và người học dễ dàng tìm kiếm tư liệu để đọc hiểu các bài đọc được giao; tuy nhiên, theo tiết lộ của các GV, đường truyền Internet thường ở dung lượng thấp, đôi khi rơi vào tình trạng “không kết nối” khiến GV và SV gặp khó khăn trong việc sử dụng mạng. Ngoài ra, do tất cả các bài đọc và các bài tập liên quan đều được trình bày trong giáo trình nên theo quan sát, GV thích sử dụng giáo trình trong các lớp dạy đọc hiểu của mình hơn là thiết kế các hoạt động trên PowerPoint và cho SV theo dõi. Họ nói rằng khối lượng công việc nhiều khiến họ có ít thời gian cho việc thiết kế bài giảng, tìm kiếm bài tập bổ trợ cho từng chủ đề đọc...

6.1.7. Phân bổ thời gian cho lớp đọc

Kết quả nghiên cứu đã bổ sung thêm vấn đề thời gian như là một yếu tố cản trở việc vận dụng HĐTT trong dạy kỹ năng đọc hiểu. Cả 3 GV đều cho rằng số giờ lên lớp không phù hợp làm giảm tương tác giữa GV và SV trong lớp, đồng thời họ nhấn mạnh tầm quan trọng của việc tự học của SV, vì như chia sẻ của họ, có một thực tế là việc chuyển sang học theo hệ thống tín chỉ ở bậc đại học buộc phải giảm số giờ GV hướng dẫn và tăng cường tự học của SV.

6.1.8. Các yếu tố khác

- Độ khó của bài đọc
- Môi trường học tập
- Khối lượng công việc ngoài dạy của GV
-

6.2. Thảo luận

GV tham gia nghiên cứu phần nào bị hạn chế hoặc ít có cơ hội tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn nghiệp vụ cũng như những hướng dẫn để có thể vận dụng tốt hơn HĐTT trong việc dạy đọc hiểu cho SV.

Mặc dù GV rất mong muốn áp dụng phương pháp dạy học tương tác nhưng việc áp dụng các HĐTT trong dạy học TA nói chung và kỹ năng đọc nói riêng còn nhiều hạn chế do trình độ và khả năng ngôn ngữ của SV còn thấp.

Văn hóa “học để thi” hay “học để lấy điểm” vẫn còn tồn tại, do vậy SV tập trung quá nhiều vào luyện bài kiểm tra hơn là phát triển khả năng hợp tác và tương tác trong lớp học.

GV không đủ thời gian thiết kế, triển khai nhiều HĐTT cho SV tham gia mặc dù họ đã rất cố gắng sắp xếp thời gian và linh hoạt trong giảng dạy do thời lượng giảng dạy học phần có hạn.

Phát triển một chương trình dạy đọc phù hợp cho SV để SV có thể tham gia nhiều HĐTT, hợp tác trong các giờ học kỹ năng đọc hiểu các là điều cần thiết.

Do khối lượng công việc dày đặc ở trường đại học, đôi khi giáo viên không có đủ thời gian để chuẩn bị kỹ lưỡng cho bài giảng của mình như soạn slide trên PowerPoint, chuẩn bị các hình ảnh, bài đọc bổ trợ....

6.3. Tiểu kết Chương 6

CHƯƠNG 7

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

7.1. Kết luận

Nghiên cứu này đã điều tra niềm tin và thực tiễn của GV về việc sử dụng HĐTT trong việc dạy kỹ năng đọc hiểu cho SV hệ đại học tại một trường đại học địa phương ở miền Trung Việt Nam cũng như một số yếu tố ảnh hưởng đến cách GV nhận thức và thực hiện trong thực tế giảng dạy của họ. Với mục đích có một cái nhìn sâu sắc về cách GV nghĩ về HĐTT và vận dụng HĐTT trong thực tế dạy đọc hiểu, nhà nghiên cứu đã áp dụng mô hình nghiên cứu định tính. Trong nghiên cứu này, thuyết Văn hóa – xã hội của Vygotsky (1978) và hệ thống niềm tin của giáo viên do Mo (2020) đề xuất đã được sử dụng làm khung lý thuyết, cho phép nhà nghiên cứu điều tra niềm tin và thực hành của 3 GV được chọn để nghiên cứu. Ba phát hiện chính đã được phân tích để làm rõ ba câu hỏi nghiên cứu đang được điều tra.

7.2. Khuyến nghị

7.2.1 Khuyến nghị về mặt lý thuyết nghiên cứu

7.2.2. Khuyến nghị cho các nhà nghiên cứu

7.2.3 Khuyến nghị đối với các nhà quản lý chính sách

7.2.4 Khuyến nghị đối với GV

7.3. Hạn chế của nghiên cứu

7.4. Đề xuất hướng nghiên cứu trong tương lai

Sau đây là một số nội dung có thể phù hợp cho những nghiên cứu trong tương lai liên quan đến đề tài:

Trong bối cảnh tương tự, các nghiên cứu sâu hơn nên được thực hiện ở các trường tiểu học và trung học phổ thông để cung cấp cho những người quan tâm đến một cái nhìn sâu rộng hơn về việc sử dụng HĐTT trong việc giảng dạy kỹ năng Đọc hiểu.

Có thể tìm hiểu vấn đề này từ quan điểm của các bên liên quan khác như sinh viên, nhà quản lý và GV nước ngoài hiện đang dạy TA ở Việt Nam để có được bức tranh toàn diện hơn về tương tác lớp học trong giảng dạy EFL trong bối cảnh Việt Nam.

Sẽ sâu sắc hơn nếu tiến hành nhiều nghiên cứu thực nghiệm để so sánh niềm tin và thực hành của GV trước và sau các khóa bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ phương pháp dạy học tương tác.

Tài liệu tham khảo