CÔNG CỤ ĐÁNH GIÁ KĨ NĂNG ĐỌC CỦA HỌC SINH ĐẦU CẤP VÀ KẾT QUẢ KHẢO SÁT THỬ NGHIỆM TẠI VIỆT NAM

PGS. TS. VŨ THỊ THANH HƯƠNG* - ThS. TRẦN MẠNH HƯỞNG** - ThS. TRẦN THỊ BÍCH NGỌC***

Ngày nhận bài: 20/06/2016; ngày sửa chữa: 20/6/2016; ngày duyệt đăng: 21/06/2016.

Abstract: *EGRA (Early grade reading assessment) helps to systematically assess the students' reading skills in their early primary grades and thus to provide immediate interventions. The article introduces the main features of the international and Vietnamese EGRA tools, hightlights the significance and values of EGRA in educational assessment, and analyzes the results of two EGRA assessments in Vietnam (2013 and 2014). Based on the research findings, the paper suggests some recommendations on curriculum and textbooks of Vietnamese in the early primary grades, recommendations for schools, teachers, community, families and education officiers in Vietnam.*

Keywords: *EGRA, pilot EGRA assessment.*

1. Kết quả nghiên cứu gần đây ở nhiều quốc gia trên thế giới cho thấy, nhiều trẻ em sau 5 năm ngồi trên ghế nhà trường vẫn không đọc và hiểu được những văn bản đơn giản nhất. Những em không biết đọc, biết viết trong vài năm đầu đi học thường không được lên lớp và dễ dàng bỏ học sau đó. Rõ ràng, đọc hiểu những văn bản đơn giản là một trong những kĩ năng cơ bản nhất mà đứa trẻ có thể học được ở nhà trường. Thiếu khả năng đọc cơ bản này, đứa trẻ lớn lên sẽ có nhiều nguy cơ rơi vào vòng luẩn quẩn của đói nghèo. Cho đến nay, phần lớn các bài đánh giá quốc gia hay quốc tế (ngôn ngữ và toán) thường là những bài kiểm tra viết, được áp dụng cho trẻ từ lớp 4 trở lên, với giả định các em đã biết đọc, biết viết. Kết quả những bài đánh giá này thường chỉ cho thấy các em còn kém nhưng không chỉ ra được kết quả kém do học sinh (HS) không nắm được kĩ năng đọc hay không hiểu văn bản được đọc.

Để giải quyết vấn đề mang tính toàn cầu và cấp bách này, theo đơn đặt hàng của *Cơ quan Phát triển quốc tế Hoa Kì* (USAID) và *Ngân hàng Thế giới* (WB), năm 2006 các chuyên gia của Viện Nghiên cứu quốc tế (RTI) đã phát triển bộ công cụ *đánh giá kĩ năng đọc đầu cấp* (Early Grade Reading Assessment - gọi tắt EGRA) và năm 2007 đã tiến hành thử nghiệm ở một số nước như Senegal (với tiếng Pháp và tiếng Wolof), Gambia (với tiếng Anh), Nicaragua (với tiếng Tây Ban Nha). Với sự phối hợp giữa USAID, WB và RTI, năm 2009, bộ công cụ

* Viện Ngôn ngữ, Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam
** Nguyên Chuyên viên cao cấp Vụ Giáo dục tiểu học, Bộ Giáo dục và Đào tạo
*** Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

EGRA quốc tế đã chính thức được công bố. Ngay từ khi ra đời, EGRA đã được đón chào như một sáng kiến toàn cầu giúp các nước có thể dễ dàng đánh giá một cách có hệ thống các kĩ năng đọc ban đầu của HS các lớp đầu cấp tiểu học và đưa ra những can thiệp kịp thời. Từ năm 2007 đến giữa năm 2014, EGRA được áp dụng trên 60 nước với khoảng 80 ngôn ngữ khác nhau (UNESCO, 2015).

2. Cơ sở khoa học và nguyên tắc xây dựng công cụ EGRA quốc tế

Những nghiên cứu về quá trình phát triển kĩ năng đọc ở nhiều ngôn ngữ khác nhau cho thấy: để có thể đọc tốt ở một ngôn ngữ có *chữ viết ghi âm* (alphabetic writing) như tiếng Anh hay tiếng Việt, người học cần có các kiến thức và kĩ năng cơ bản dưới đây: 1) *Kiến thức âm vị* (phonemic awareness), thể hiện ở khả năng chia tách hoặc liên kết các âm; 2) *Kiến thức ngữ âm* (phonics), thể hiện ở khả năng liên kết chữ viết với âm thanh; 3) *Khả năng đọc trôi chảy*, thể hiện ở tốc độ, sự chính xác và biểu cảm khi đọc; 4) *Vốn từ cơ bản,* thể hiện ở sự nhận biết và hiểu nghĩa của từ; 5) *Khả năng hiểu* các khái niệm hay ý tưởng do mình đọc hay nghe được.

Mặc dù không phải mọi đứa trẻ đều phát triển các kĩ năng đọc ban đầu theo một cách thức và tốc độ như nhau, nhưng các nghiên cứu đều thống nhất rằng tất cả những người học đọc đều phải trải qua các giai đoạn phát triển các kĩ năng đọc bộ phận như được trình bày ở *bảng 1*.

Theo mô hình các giai đoạn phát triển kĩ năng đọc nói trên, khi đã học được các kĩ năng đọc ban đầu, trẻ em có thể bước qua giai đoạn giải mã văn bản (giai đoạn 1) để bắt đầu sang giai đoạn hiểu nghĩa (giai đoạn 2). Khi trẻ hiểu được cách kết nối các âm để tạo thành tiếng/từ, nó có thể bắt đầu kết nối các âm đó với các chữ/tổ hợp chữ và nghĩa gắn với các tiếng/từ/chữ đó. Khi đó, đứa trẻ có thể biết kết nối các từ để tạo thành câu, kết nối các câu thành đoạn và kết nối các đoạn thành một văn bản. Nói cách khác, từ giai đoạn 3 trở đi, đứa trẻ

Bảng 1. Các giai đoạn phát triển kĩ năng đọc

(*Nguồn*: *RTI, 2010*)

Các giai đoạn	*Tên gọi*	*Thể hiện ở người học*
Giai đoạn 0: Tiền học đường	Xuất hiện kĩ năng đọc ban đầu	Có khả năng kiểm soát ngôn ngữ nói; chủ yếu dựa vào tranh ảnh; có thể chơi trò đọc sách.
Giai đoạn 1: Bắt đầu vào lớp 1	Phát triển khả năng giải mã	Phát triển khả năng nhận biết mối quan hệ âm/chữ; khả năng tách âm trong tiếng và liên kết âm để tạo thành tiếng/từ.
Giai đoạn 2: Từ cuối lớp 1 đến cuối lớp 3	Củng cố và đọc trôi chảy	Phát triển khả năng đọc trôi chảy, nhận biết các mô hình âm tiết, hiểu nghĩa từ và biết một số lượng từ nhất định theo kiểu ghi nhớ mặt chữ.
Giai đoạn 3: Từ lớp 4 đến lớp 8	Học được một điểm nhìn	Sử dụng kĩ năng đọc phục vụ cho việc học; sử dụng các chiến lược đọc; mở rộng vốn từ; có khả năng hiểu văn bản từ quan điểm cá nhân.
Giai đoạn 4: Phổ thông trung học và năm đầu của cao đẳng/đại học	Học được nhiều điểm nhìn	Có khả năng phân tích văn bản vừa đọc với một tư duy phê phán; xử lí các tầng sự kiện và khái niệm; hiểu văn bản từ nhiều điểm nhìn khác nhau
Giai đoạn 5: Cuối đại học và sau đại học	Có một thế giới quan hoàn chỉnh	Phát triển một thế giới quan toàn diện thông qua việc đọc sách.

chuyển từ giai đoạn *học đọc* sang giai đoạn *đọc để học*. Điều này có nghĩa: cuối lớp 3, về cơ bản, HS phải thành thạo các kĩ năng đọc ban đầu để từ lớp 4 có thể sử dụng kĩ năng đọc một cách hiệu quả cho mục đích học tập. Dựa vào mô hình các giai đoạn phát triển kĩ năng đọc này, RTI đã phát triển bộ công cụ EGRA nhằm đánh giá các kĩ năng đọc ban đầu của HS đầu cấp tiểu học (từ lớp 1 đến lớp 3). EGRA quốc tế bao gồm nhiều phần khác nhau. Sự tương ứng giữa các phần EGRA và các giai đoạn phát triển kĩ năng đọc thể hiện ở *bảng 2*.

Bảng 2. Các giai đoạn phát triển kĩ năng đọc và các phần EGRA tương ứng

Các giai đoạn phát triển kĩ năng đọc ban đầu	*Các phần EGRA tương ứng*
Giai đoạn 0 (tiền học đường): Xuất hiện những kĩ năng đọc ban đầu	- Các khái niệm về chữ - Kiến thức âm vị - Nghe hiểu
Giai đoạn 1 (bắt đầu lớp 1): Phát triển khả năng giải mã	Gọi tên chữ cái - Đọc âm chữ cái - Gọi tên âm tiết - Đọctiếng/từ tự tạo - Đọc tiếng/từ quen thuộc
Giai đoạn 2 (cuối lớp 1 đến hết lớp 3): Củng cố các kĩ năng đọc và khả năng đọc trôi chảy	- Đọc hiểu đoạn văn - Đọc trôi chảy thành tiếng - Viết chính tả (*nghe - viết*)

(*Nguồn*: *RTI, 2010*)

3. Công cụ EGRA của Việt Nam

Trên cơ sở bộ công cụ EGRA quốc tế do RTI biên soạn, nhóm chuyên gia tư vấn của *Chương trình Đảm bảo chất lượng giáo dục trường học* (SEQAP) đã xây dựng 3 bộ công cụ EGRA dành cho các lớp 1, 2, 3 ở Việt Nam. Công cụ EGRA của SEQAP được biên soạn dựa trên 3 nguyên tắc cơ bản sau:

- Dựa trên khung khái niệm và các hướng dẫn của công cụ EGRA quốc tế.

- Phù hợp với các yêu cầu về chuẩn kiến thức và kĩ năng cho từng khối lớp của Bộ GD-ĐT Việt Nam.

- Phản ánh các đặc thù của tiếng Việt.

Theo đó, bộ công cụ EGRA tiểu học Việt Nam gồm 9 phần (riêng phần "*Đọc tên chữ cái*" không có ở lớp 1) với nội dung cơ bản như sau:

- *Xác định âm đầu của tiếng*: Phần này đánh giá kiến thức ngữ âm của HS, thể hiện ở khả năng tách âm trong tiếng. Bài khảo sát gồm 10 tiếng được lựa chọn dựa theo tần số xuất hiện của các mô hình âm tiết có trong sách giáo khoa (SGK) *Tiếng Việt* các lớp 1, 2, 3. *Khảo sát viên* (KSV) đọc to từng tiếng và yêu cầu HS nhận diện âm đầu của tiếng vừa được nghe.

- *Đọc các âm của chữ*: Bài này thực hiện trong thời gian 60 giây, HS được yêu cầu nhìn vào bảng chữ ghi các âm tiếng Việt và đọc tên âm của từng chữ. Bảng dùng để kiểm tra HS đọc gồm 80 chữ, được sắp xếp theo quy luật tần suất xuất hiện giảm dần, dựa trên số liệu khảo sát các bài đọc trong SGK *Tiếng Việt* (1, 2, 3); khi lặp lại vòng 2, chữ ghi âm có thể xuất hiện dưới dạng viết hoa.

- *Đọc tên chữ cái*: Phần này chỉ có trong bài EGRA của lớp 2, lớp 3 và được thực hiện trong thời gian 60 giây. HS được yêu cầu nhìn bảng ghi các chữ cái và đọc tên của chúng. Trong bảng có tới 80 chữ cái, được sắp xếp theo quy luật tần suất xuất hiện giảm dần, dựa trên số liệu khảo sát bài đọc trong SGK *Tiếng Việt* (2, 3); khi lặp lại vòng 2, vòng 3, chữ cái có thể xuất hiện dưới dạng viết hoa.

- *Đọc tiếng quen thuộc*: Phần này được thực hiện trong thời gian 60 giây nhằm đánh giá kĩ năng đọc tiếng/từ quen thuộc nhưng phi ngữ cảnh. Bảng từ gồm 80 tiếng quen

thuộc đại diện cho các mô hình âm tiết tiếng Việt được khảo sát qua một số văn bản đọc trong SGK *Tiếng Việt* (1, 2, 3). Các tiếng được sắp xếp theo thứ tự từ dễ đến khó.

- *Đọc tiếng tự tạo*: Tiếng tự tạo là những tiếng do nhóm biên soạn tạo ra theo các mô hình âm tiết tiếng Việt nhưng vô nghĩa. Phần này nhằm đánh giá kĩ năng giải mã mối quan hệ chữ - âm. Khác với phần *Đọc tiếng quen thuộc*, đọc tiếng "xa lạ" cho phép loại trừ khả năng "đọc vẹt" của một số HS đọc được do ghi nhớ mặt chữ quen thuộc. Bảng từ gồm 80 tiếng tự tạo đại diện cho các mô hình âm tiết và *khuôn vần* của tiếng Việt được khảo sát qua các văn bản đọc trong SGK *Tiếng Việt* (1, 2, 3). Phần này cũng được thực hiện trong thời gian 60 giây. Các tiếng được sắp xếp theo thứ tự từ dễ đến khó.

Khảo sát viên và Giám sát viên thực hiện EGRA tại Nghệ An

- *Đọc thành tiếng đoạn văn*: Phần này được thực hiện trong thời gian 60 giây nhằm đánh giá kĩ năng đọc trôi chảy văn bản của HS. Các đoạn văn/bài đọc không nằm trong chương trình học và được lựa chọn, biên tập phù hợp với trình độ HS ở từng khối lớp.

- *Đọc hiểu văn bản*: Sau 60 giây đọc thành tiếng, HS được yêu cầu đọc thầm (hoặc "đọc nhẩm" ở lớp 1) toàn bộ đoạn văn 1 lần và trả lời 6 câu hỏi về bài đọc. Các câu hỏi đánh giá trình độ nhận thức thấp và đánh giá khả năng hiểu từ, nhớ các tình tiết và kết nối các chi tiết trong bài đọc.

- *Nghe hiểu văn bản*: Một đoạn văn ngắn được lựa chọn và biên soạn phù hợp trình độ HS từng khối lớp để sử dụng cho mục đích đánh giá kĩ năng nghe hiểu của HS. Sau khi nghe KSV đọc to 2 lần đoạn văn, HS lần lượt trả lời 6 câu hỏi về nội dung bài đọc. Các câu hỏi đánh giá trình độ nhận thức thấp và đánh giá khả năng hiểu từ, nhớ các tình tiết và kết nối các chi tiết trong bài đọc.

- *Nghe - viết* (*Chính tả*) : Phần này nhằm đánh giá khả năng HS nghe âm và viết lại chính xác tiếng tương ứng với âm nghe được. Một câu ngắn có tính đến sự đa dạng về cấu trúc âm tiết, âm dễ và âm khó phù hợp với từng khối lớp đã được lựa chọn. HS nghe KSV đọc to 3 lần (lần đầu đọc cả câu, lần 2 đọc từng cụm tiếng, lần 3 đọc lại cả câu) và viết lại câu nghe được với thời gian cho phép, phù hợp với chuẩn chương trình đề ra cho từng khối lớp.

4. EGRA trong đánh giá giáo dục

EGRA là công cụ đánh giá các kĩ năng đọc nền tảng cơ bản nhất của HS trong 3 năm đầu ở cấp tiểu học, được thực hiện với từng em, dưới hình thức phỏng vấn trực tiếp. Mỗi HS cần khoảng từ 10 -15 phút để thực hiện bài đánh giá EGRA. Kể từ khi ra đời đến nay, EGRA đã có một "ảnh hưởng chưa từng có" và chiếm một vị trí vô cùng quan trọng trong nền công nghiệp đánh giá giáo dục (Bartlett et al., 2015). Khác với các

chương trình đánh giá quốc tế như PISA hay TIMSS, sự so sánh có tính cạnh tranh kết quả EGRA giữa các nước và giữa các ngôn ngữ nhìn chung không được khuyến khích, bởi lẽ kết quả đo các kĩ năng đọc phụ thuộc phần lớn vào đặc trưng của từng ngôn ngữ. EGRA cần được phát triển sao cho phù hợp với từng bối cảnh ngôn ngữ cụ thể, như cách làm bộ công cụ EGRA của Việt Nam. Khi đặt EGRA vào bối cảnh đánh giá quốc tế, Wagner (2011) đã cho rằng trong số 4 loại đánh giá chính (*đánh giá quốc gia, đánh giá khu vực, đánh giá quốc tế* và *đánh giá tổng hợp*) thì EGRA thuộc loại đánh giá mang tính tổng hợp. Đánh giá tổng hợp lúc đầu có tên gọi là phương pháp đánh giá "nhỏ, nhanh, rẻ" (SQC = smaller, quicker, cheaper), và càng ngày càng chứng tỏ khả năng đáp ứng nhu cầu đánh giá giáo dục ở các nước có thu nhập thấp. Ý tưởng lúc đầu là làm sao có thể chuyển các phương pháp đánh giá giáo dục có quy mô lớn thành những phương pháp đánh giá tổng hợp có quy mô vừa phải, có thể thực hiện, xử lí và thông báo kết quả một cách nhanh chóng với một chi phí rẻ. Và EGRA đã ra đời chính là để đáp ứng những yêu cầu đó, điều mà các loại đánh giá khác không thể có được.

Khi nói về những điểm mạnh của EGRA so với các phương pháp đánh giá khác, Wagner (2011) đã chỉ ra những khả năng sau đây:

- EGRA tập trung vào đánh giá kĩ năng đọc và biện pháp can thiệp đối với HS những năm đầu cấp tiểu học, không giống những đánh giá quy mô lớn khác thường tập trung vào HS lớp 4 hay muộn hơn nữa. Khi đó, có thể trẻ đã bị tụt lại khá xa so với những trẻ phát triển bình thường. Đây là điểm quan trọng về công bằng xã hội và bình đẳng cần được lưu ý.

- EGRA có hình thức và cấu trúc linh hoạt, có thể được điều chỉnh phù hợp với bất cứ một ngôn ngữ hay loại chữ viết nào mà không bị hạn định về khả năng so sánh giữa các nước và các hệ thống giáo dục khác nhau.

- Mẫu khảo sát có thể nhỏ, vì EGRA được thiết kế như một công cụ điều chỉnh hơn là công cụ đánh giá có tính đại diện quốc gia.

- Thời gian từ lúc thiết kế đến khi thông báo kết quả có thể ngắn hơn rất nhiều so với các đánh giá khác, bởi vì mẫu nhỏ hơn.

- Khi công cụ EGRA được phổ biến rộng rãi thì chi phí để thực hiện EGRA sẽ giảm xuống rất nhiều so với các đánh giá khác.

Từ những bài học quốc tế và trong nước qua sử dụng bộ công cụ EGRA, có thể khẳng định: việc triển khai EGRA rất phù

Tập huấn cho cán bộ tham gia Đợt khảo sát đánh giá kĩ năng đọc của HS đầu cấp tiểu học

hợp với quan điểm tiến bộ về dạy học và đánh giá HS tiểu học trong giai đoạn hiện nay, phục vụ tích cực cho sự nghiệp đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam.

5. Kết quả EGRA sau hai đợt khảo sát tại Việt Nam (2013, 2014)

5.1. Mục tiêu khảo sát. Nhận thức được ý nghĩa và tác dụng tích cực của bộ công cụ đánh giá mới (EGRA), thực hiện chỉ đạo của Bộ GD-ĐT, SEQAP đặt mục tiêu khảo sát đánh giá nhằm: xây dựng kế hoạch tổng thể và hoàn thiện quy trình *đánh giá kĩ năng đọc của HS đầu cấp tiểu học*; Thực hiện EGRA ở một mẫu trường thụ hưởng SEQAP và đối chứng; phân tích kết quả để làm cơ sở cho việc đánh giá tác động của SEQAP, đồng thời thực hiện các biện pháp can thiệp nhằm nâng cao kết quả học tập của HS tiểu học Việt Nam. Qua hai đợt khảo sát thử nghiệm, SEQAP đã hoàn thành cơ bản các mục tiêu đề ra.

5.2. Quá trình triển khai khảo sát EGRA. Hai đợt khảo sát EGRA đều được SEQAP tổ chức thực hiện vào cuối năm học 2012-2013 và 2013-2014. Đợt thứ nhất tiến hành vào tháng 5/2013 trong phạm vi mẫu 1.200 HS *lớp 1 và lớp 3* của 40 trường thuộc 4 tỉnh tham gia SEQAP: *Điện Biên, Nghệ An, Gia Lai, Vĩnh Long.* Tháng 4/2014, SEQAP tiếp tục khảo sát với quy mô lớn hơn: 2.160 HS *lớp 1 và lớp 2* của 72 trường thuộc 4 tỉnh nói trên và thêm 2 tỉnh *Lào Cai, Quảng Trị.*

Hoạt động khảo sát EGRA mỗi năm đều được triển khai theo 3 bước:

- *Chuẩn bị:* gồm việc thành lập nhóm chuyên gia thực hiện EGRA do Giám đốc SEQAP trực tiếp chỉ đạo; tổ chức nhóm ra đề EGRA (theo Quyết định của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT) nghiên cứu bộ công cụ EGRA quốc tế (WB và USAID); tiến hành biên soạn bộ công cụ EGRA Việt Nam, gồm: *Đề EGRA-Bảng hỏi HS ở từng khối lớp - Bảng hỏi GV dạy khối lớp được khảo sát*; tiến hành chọn mẫu HS và thử nghiệm bộ công cụ tại một số trường tiểu học thuộc tỉnh khó khăn (*Lào Cai* - 2013, *Lạng Sơn* - 2014) để có căn cứ chỉnh sửa.

Dựa trên kết quả thử nghiệm, nhóm ra đề trao đổi, sửa chữa bộ công cụ để SEQAP chuyển Vụ Giáo dục Tiểu học thẩm định, góp ý nhằm hoàn thiện bộ đề EGRA phục vụ tập huấn cán bộ khảo sát. SEQAP đã tổ chức viết tài liệu *Hướng dẫn khảo sát EGRA* và tập huấn đội ngũ KSV (là GV dạy giỏi ở tiểu học, sinh viên các Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Đại học Thủ đô Hà Nội), *Giám sát viên* (GSV - là chuyên viên chỉ đạo chuyên môn cấp Sở, Phòng GD-ĐT, hiệu phó phụ trách chuyên môn trường tiểu học, cán bộ, giảng viên các trường: Đại học Sư phạm Hà Nội, Đại học Thủ đô Hà Nội và chuyên gia am hiểu về giáo dục tiểu học).

- *Tiến hành khảo sát.* Việc khảo sát EGRA mỗi năm đều được triển khai theo quy trình: Lập danh sách HS tham gia khảo sát ở từng trường theo nguyên tắc chọn mẫu ngẫu nhiên; Lên kế hoạch và tiến hành khảo sát theo nhóm (mỗi nhóm ít nhất 6 người gồm 4 KSV và 2 GSV, khảo sát 3-4 trường, mỗi trường khảo sát trong 1 ngày với 30 HS ở 2 khối lớp); Tổng hợp hồ sơ thu được sau khảo sát (gồm: *Hồ sơ đánh giá kĩ năng đọc của HS* - theo Đề EGRA, *bảng hỏi dành cho HS*, *bảng hỏi dành cho GV* dạy từng khối lớp khảo sát, *Phiếu quan sát KSV* do GSV ghi chép).

- *Đánh giá kết quả.* Sau mỗi đợt khảo sát, SEQAP triển khai việc nhập và làm

sạch dữ liệu khảo sát; hoàn thành báo cáo "*Đánh giá kĩ năng đọc của HS đầu cấp tiểu học ở Việt Nam"* và tổ chức hội thảo góp ý hoàn thiện báo cáo, tiếp theo là hội nghị công bố báo cáo chính thức sau mỗi đợt khảo sát (xem *bảng 3*).

5.3. Kết quả sau hai đợt đánh giá kĩ năng đọc của HS đầu cấp tiểu học. Hai đợt khảo sát EGRA (2013, 2014) được tiến hành với số lượng HS không lớn nhưng nhờ thực hiện nguyên tắc chọn mẫu đáng tin cậy được các chuyên gia quốc tế công nhận, kết quả thu được bước đầu cho thấy thực trạng kĩ năng đọc của HS các lớp 1, 2, 3 và một số nhân tố chi phối sự phát triển các kĩ năng đọc ban đầu của HS đầu cấp tiểu học Việt Nam.

Số liệu thống kê tóm tắt kết quả khảo sát EGRA qua 2 năm 2013, 2014 thể hiện ở *bảng 3*.

Các kết quả thống kê mô tả trong báo cáo chính thức (điểm trung bình, độ lệch chuẩn và kiểm định T-tests) cho thấy một bức tranh khái quát về thực trạng phát triển các kĩ năng đọc ban đầu của HS. Phép hồi quy tuyến tính đã được dùng để đo mối quan hệ giữa các nhân tố của nhà trường, gia đình, HS và GV cùng sự phát triển các kĩ năng đọc bộ phận ở trẻ em.

Dưới đây là những kết quả chính mang tính nghiên cứu về EGRA được công bố trong 2 bản báo cáo chính thức: *Đánh giá kĩ năng đọc của HS lớp 1 và lớp 3 ở Việt Nam* (2013) và *Đánh giá kĩ năng đọc của HS lớp 1 và lớp 2 ở Việt Nam* (2014).

Bảng 3. Kết quả khảo sát EGRA 2013, 2014

TT	Kĩ năng	EGRA 2013		EGRA 2014		Ghi chú
		Lớp 1	Lớp 3	Lớp 1	Lớp 2	
1	*Nhận biết âm đầu*	TB 8,9 /10 *tiếng*	TB 8,7 /10 *tiếng*	TB 9,3 /10 *tiếng*	TB 9,2 /10 *tiếng*	TB: chỉ số trung bình
2	*Đọc âm của chữ*	45,0 chữ/*ph*	54,4 chữ/*ph*	53,3 chữ/*ph*	48,1 chữ/*ph*	
3	*Đọc tên chữ cái*		29,6 chữ cái/*ph*		29,2 chữ cái/*ph*	L1 chưa học tên chữ cái
4	*Đọc tiếng quen*	40,8 tiếng/*ph*	58,4 tiếng/*ph*	34,4 tiếng/*ph*	49,2 tiếng/*ph*	
5	*Đọc tiếng tự tạo*	23,7 tiếng/*ph*	39,2 tiếng/*ph*	24,9 tiếng/*ph*	35,2 tiếng/*ph*	
6	*Đọc thành tiếng*	53,9 /*ph*	95,5 /*ph*	55,2 /*ph*	89,5 /*ph*	
7	*Đọc hiểu*	2,7 /6 câu	4,5 /6 câu	2,9 /6 câu	3,9 /6 câu	TB số câu trả lời đúng
8	*Nghe hiểu*	3,0 /6 câu	4,8 /6 câu	3,1 /6 câu	3,9 /6 câu	TB số câu trả lời đúng
9	*Nghe - viết (Chính tả)*	3,8 /5 chữ	5,2 /7 chữ	3,4 /5 chữ	5,5 /7 chữ	TB số chữ viết đúng

5.3.1. Về thực trạng kĩ năng đọc của HS các lớp 1, 2, 3:

- *Nhận xét chung.* So với kết quả đánh giá EGRA của các nước khác trên thế giới, HS Việt Nam có tỉ lệ phải "*dừng sớm*" (đồng nghĩa với việc *chưa có kĩ năng đọc*) rất thấp. Đây là một tín hiệu đáng mừng, so sánh kết quả đọc của HS ở các lớp 1, 2, 3 cho thấy: nhìn chung HS có tiến bộ đều về tất cả các kĩ năng đọc (trừ kĩ năng *xác định âm đầu của tiếng*) nhưng mức độ tiến bộ ít nhiều không đều ở các kĩ năng khác nhau. 2 kĩ năng tỏ ra khó đối với HS là *đọc tên chữ cái* và *đọc tiếng tự tạo*, chứng tỏ HS còn chưa thành thạo các nguyên tắc ghi âm bằng chữ viết và kĩ năng giải mã tiếng - từ. Điều ngạc nhiên là kết quả *đọc từ quen thuộc* và *đọc thành tiếng* của HS cao hơn so với *Chuẩn kiến thức, kĩ*

năng của Bộ đã đề ra cho mỗi lớp: Lớp 1 - 30 tiếng/phút; Lớp 2 - 50 tiếng/phút; Lớp 3: 70 tiếng/phút. Tuy nhiên, kết quả các phần *đọc hiểu, nghe hiểu* và *nghe - viết* (Chính tả) còn tương đối thấp, đặc biệt thấp đối với HS lớp 1 (xem *bảng 3*).

5.3.2. Kết quả đọc xét từ quan hệ các mặt: - Kết quả đọc trong mối quan hệ với giới tính của HS: Giới tính của HS và kết quả đọc có mối quan hệ không đơn giản và một chiều. Ở lớp 1, sự khác biệt chỉ có ý nghĩa thống kê ở 2 phần, trong đó phần *xác định âm đầu của tiếng* cho thấy HS nam có kết quả cao hơn HS nữ, phần *đọc tiếng tự tạo* thì HS nữ có kết quả cao hơn HS nam. Ở các lớp 2, 3, sự khác biệt giới thể hiện ở 5 phần: *đọc các âm của chữ*, *đọc tên chữ cái*, *đọc tiếng quen thuộc*, *đọc tiếng tự tạo* và *nghe - viết* (chính tả) với xu hướng HS nữ có kết quả cao hơn HS nam.

- *Kết quả đọc theo thành phần dân tộc*: HS dân tộc Kinh và HS dân tộc Thái nhìn chung có kết quả các phần cao hơn kết quả của HS các dân tộc khác. Sự khác biệt giữa các nhóm dân tộc khá lớn đối với HS lớp 1 nhưng được thu nhỏ đáng kể ở các lớp 2, 3. Các em HS dân tộc ít người, đặc biệt HS Ja-rai có những bước tiến nhảy vọt ở lớp 3, ở những kĩ năng quan trọng như *đọc tiếng quen thuộc*, *đọc thành tiếng*, *đọc hiểu* và *nghe hiểu*.

- *Kết quả đọc theo điều kiện kinh tế gia đình*: HS các gia đình khá giả có kết quả trung bình cao nhất trong ba nhóm (*khá giả - trung bình - khó khăn*). Những HS có đầy đủ đồ dùng học tập (cặp sách, bút chì đen, bút bi, bút màu, vở viết, vở nháp, bảng con, thước kẻ,...) có kết quả cao hơn HS tạm đủ hay thiếu thốn đồ dùng học tập. Điều này cho thấy những gia đình khá giả (thể hiện ở vật dụng gia đình) có sự quan tâm và đầu tư nhiều hơn cho con cái sẽ có tác động quan trọng đối với kết quả học đọc của HS những năm đầu cấp tiểu học.

- *Kết quả theo loại hình trường*: Không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về kết quả đọc của HS theo loại hình trường, mặc dù xu hướng chung là HS các trường có sự hỗ trợ của SEQAP có điểm trung bình cao hơn HS các trường không tham gia SEQAP ở hầu hết các phần của EGRA.

5.3.3. Về các nhân tố chi phối sự phát triển kĩ năng đọc ban đầu của HS đầu cấp tiểu học:

- *Các nhân tố của trường học:* + Chất lượng dạy và học ở các điểm trường lẻ và điểm trường chính không đều nhau dẫn đến thực tế HS các điểm trường lẻ có kết quả đọc thấp hơn HS các điểm trường chính ở tất cả các phần EGRA và càng lên lớp trên, sự khác biệt càng lớn; + Người trợ giảng tiếng dân tộc có vai trò tích cực trong việc giúp HS phát triển các kĩ năng đọc ban đầu, đặc biệt là những kĩ năng đòi hỏi sự luyện tập để đạt sự ghi nhớ và thành thạo như *đọc tiếng quen thuộc*, *đọc tiếng tự tạo* và *đọc thành tiếng đoạn văn*, *đọc hiểu*, *nghe hiểu*; + Trong các lớp học đa dân tộc, GV sử dụng đồng thời cả tiếng Việt và tiếng dân tộc có thể giúp cho kết quả đọc của HS tốt hơn khi GV chỉ sử dụng tiếng Việt hoặc chỉ sử dụng tiếng dân tộc.

- *Các nhân tố của gia đình và HS:* + Sự đầu tư và quan tâm của gia đình đến việc học của trẻ có tác động tích cực đến kết quả đọc của HS. Những em được học qua mẫu giáo có kết quả đọc ở nhiều kĩ năng tốt hơn các em không được đi học, và lên lớp 2, lớp 3 thì sự khác biệt càng thể hiện rõ; + Giúp trẻ học tiếng Việt ở nhà

đôi khi chỉ là lắng nghe các em kể những câu chuyện ở trường, thưởng sách truyện để khuyến khích việc đọc và tạo điều kiện học tập tốt ở nhà... Đó là những nhân tố giúp trẻ phát triển tốt các kĩ năng đọc ban đầu. Đối với HS dân tộc ít người, việc tạo môi trường giao tiếp phong phú bằng tiếng Việt ở nhà góp phần đáng kể vào việc giúp trẻ sớm vượt qua rào cản ngôn ngữ và phát triển các kĩ năng đọc ban đầu, sớm theo kịp chuẩn chung; + Thái độ của HS đối với môn *Tiếng Việt* và SGK cũng có tác động đến kết quả đọc. Những HS thích đọc và thích phân môn *Tập đọc* có kết quả đọc tốt hơn. Sự yêu thích dành cho SGK *Tiếng Việt* tiểu học cũng là nhân tố tác động, khiến HS thích học đọc và đạt kết quả tốt.

Khảo sát đánh giá kĩ năng đọc của HS đầu cấp tiểu học tại tỉnh Gia Lai năm 2014

- *Các nhân tố của GV và môi trường dạy học:* + Phương pháp dạy học và đánh giá kĩ năng đọc có tác động đến kết quả đọc. Sử dụng thường xuyên phương pháp cho HS đọc đồng thanh cả lớp không mang lại kết quả tích cực bằng phương pháp cho HS đọc đồng thanh theo nhóm. Phương pháp kiểm tra đọc bằng cách cho HS đọc thầm và trả lời câu hỏi về nội dung đọc cũng chưa phải là phương pháp đánh giá mang lại kết quả tích cực cho sự phát triển các kĩ năng đọc ở các lớp đầu cấp; + Thái độ của GV đối với các loại bài học của môn *Tiếng Việt* liên quan đến kĩ năng đọc và sự nhấn mạnh một số kĩ năng đọc bộ phận cũng có tác động đến kết quả đọc của HS. Việc quá chú trọng đến các bài dạy *Học vần, Chính tả, Tập viết* sẽ khiến GV không đủ thời gian tập trung vào các kĩ năng đọc quan trọng khác, do đó có tác động tiêu cực đến kết quả đọc của HS; + Chương trình đào tạo, các khóa tập huấn chuyên môn có liên quan đến dạy kĩ năng đọc, giúp GV dạy tốt hơn và do đó HS cũng đạt kết quả cao hơn; + Sự thường xuyên trao đổi kinh nghiệm, dự giờ góp ý và chia sẻ khó khăn với hiệu trưởng và các đồng nghiệp sẽ tạo được môi trường làm việc thoải mái và giúp cho các tiết dạy đọc đạt kết quả tốt.

- Tài liệu *Tiếng Việt 1* (*tập một*) Công nghệ giáo dục không chỉ có tác dụng làm cho HS thích học và GV thích dạy mà còn giúp HS đạt được kết quả cao ở một số kĩ năng đọc bộ phận.

6. Một số kiến nghị qua hai đợt khảo sát đánh giá

Trên cơ sở kết quả khảo sát đánh giá thực trạng kĩ năng đọc của HS và phân tích những nhân tố tác động, báo cáo của hai đợt *đánh giá kĩ năng đọc của HS đầu cấp tiểu học* (2013, 2014) đã đưa ra một số khuyến nghị thiết thực.

***6.1. Đối với chương trình, SGK Tiếng Việt các lớp đầu cấp**:*

- Rà soát các nội dung dạy học trong SGK *Tiếng Việt* ở các lớp đầu cấp tiểu học theo hướng chú ý nhiều hơn đến các kĩ năng của HS còn hạn chế, như: *đọc hiểu, nghe hiểu, đọc tiếng tự tạo* và *đọc tên chữ cái*. Bởi vì, *đọc hiểu* và *nghe hiểu* là hai kĩ năng quan trọng nhất, là đích cuối cùng của hoạt động đọc, còn khả năng *đọc tên chữ cái* quan trọng vì kết quả phân tích số liệu khảo sát cho thấy nó có mối quan hệ đồng biến với kết quả *đọc thành tiếng* đoạn văn, và đến lượt mình, kết quả *đọc thành tiếng* đoạn văn lại có mối quan hệ đồng biến với kết quả *đọc hiểu*.

- Xem xét để có thể điều chỉnh yêu cầu cần đạt "chuẩn kiến thức, kĩ năng" đối với kĩ năng đọc trơn của HS các lớp 1, 2, 3 trong chương trình giáo dục phổ thông cấp tiểu học. Bởi lẽ, yêu cầu hiện hành tỏ ra khá thấp so với năng lực của đa số HS, kể cả ở những vùng còn nhiều khó khăn. Đồng thời, cần nghiên cứu đề xuất chuẩn cần đạt cho tất cả các kĩ năng đọc bộ phận khác chưa có trong chương trình.

***6.2. Đối với nhà trường**:*

- Đầu tư nhiều hơn cho các hoạt động dạy học ở các điểm trường lẻ (ở các vùng giáo dục còn nhiều khó khăn) vì hiện nay kết quả đọc của HS điểm trường lẻ chưa theo kịp kết quả đọc của HS ở các điểm trường chính.

- Ở nơi có nhiều HS dân tộc ít người, trình độ tiếng Việt của các em còn kém, nếu điều kiện cho phép, nên khuyến khích sử dụng trợ giảng tiếng dân tộc ở các lớp đầu cấp, đặc biệt lớp 1. Cũng nên khuyến khích GV sử dụng đan xen cả tiếng Việt và tiếng dân tộc trong giảng dạy. Để làm được điều đó, cần tạo điều kiện và khuyến khích GV người Kinh học tiếng dân tộc ở địa phương để có thể sử dụng chúng trong giao tiếp với cha mẹ HS và sử dụng trên lớp học.

Khảo sát EGRA tại Trường Tiểu học Hải Quy - Hải Lăng - Quảng Trị 2014

- Thường xuyên tổ chức các buổi sinh hoạt chuyên môn, dự giờ góp ý cho các tiết dạy đọc và chia sẻ kinh nghiệm dạy đọc giữa các GV trong trường, vì những hoạt động này có tác động tích cực đến kết quả dạy kĩ năng đọc cho HS.

- Tăng cường tuyên truyền trong cộng đồng về năng lực đọc và tiếp nhận của HS các dân tộc ít người, về vai trò quan trọng của gia đình đối với việc học của con trẻ để có được sự hợp tác chặt chẽ giữa gia đình và nhà trường trong việc giúp đỡ các em học tốt hơn.

- Có thể xem xét việc sử dụng sách *Tiếng Việt 1 (tập một)* Công nghệ giáo dục để dạy lớp 1. Tuy nhiên, cần có những biện pháp hỗ trợ tích cực và nhiều mặt đối với các lớp nhiều HS dân tộc ít người có trình độ tiếng Việt còn yếu.

6.3. Đối với gia đình và cộng đồng:

- Quan tâm nhiều hơn đến việc học tập của trẻ, cho trẻ đi học mẫu giáo và tạo điều kiện cho trẻ học tốt ở nhà. Giúp trẻ bước đầu làm quen với các chữ cái ở lớp mẫu giáo lớn (5 tuổi) sẽ tạo điều kiện cho trẻ tự tin, giảm khó khăn cho trẻ khi lần đầu đến trường học đọc, học viết ở lớp 1.

- Tạo môi trường giao tiếp tiếng Việt cho HS dân tộc ít người ở gia đình và cộng đồng để các em có điều kiện phát triển tốt các kĩ năng đọc ban đầu. Sự phối hợp giữa nhà trường, gia đình và địa phương nhằm đẩy mạnh việc sử dụng tiếng Việt trong giao tiếp, hướng dẫn phụ huynh cách giúp trẻ học đọc ở nhà có vai trò tích cực đối với HS những năm đầu của cấp tiểu học.

- Tạo môi trường đọc phong phú và nâng cao văn hóa đọc ở gia đình và cộng đồng, như: tổ chức các thư viện nhà trường, tủ sách lớp học, thư viện cộng đồng, tủ sách gia đình,... Gắn với hoạt động đọc là các phong trào "thi đọc sách" ở nhà trường, tại địa phương sẽ góp phần xây dựng và phát triển văn hóa đọc của HS tiểu học nói riêng và người dân trong xã hội nói chung.

6.4. Đối với các cấp quản lí giáo dục:

- Cần quan tâm chỉ đạo đẩy mạnh những biện pháp can thiệp hướng vào các hoạt động đọc nhằm đạt được sự khác biệt đáng kể ở các kĩ năng đọc bộ phận. Đổi mới phương pháp dạy học nói chung, phương pháp dạy đọc nói riêng cần hướng vào chủ thể tích cực là HS. Do vậy, yêu cầu thực hành trong quá trình học đọc, tạo điều kiện cho HS "đọc và đọc" trên cơ sở tiếp nhận những kĩ năng cơ bản, kích thích hứng thú đọc của HS ở mọi lúc mọi nơi,... là những biện pháp hữu hiệu nhằm phát triển năng lực đọc của HS từ những năm đầu cấp tiểu học.

- EGRA cần được tiếp tục nghiên cứu ứng dụng, đưa vào chương trình đào tạo bồi dưỡng trong các trường sư phạm nhằm nâng cao năng lực đọc của giáo sinh và cải tiến phương pháp dạy đọc cho HS các lớp đầu cấp tiểu học; giải quyết một số khó khăn trong dạy đọc của GV người dân tộc thiểu số thông qua các khóa bồi dưỡng ngắn hạn nâng cao trình độ tiếng Việt cho họ. Tuy nhiên, EGRA không được phát triển cho mục đích đánh giá GV.

- Chỉ đạo và hướng dẫn từng bước đưa EGRA vào đánh giá kĩ năng đọc của HS các lớp đầu cấp tiểu học Việt Nam, theo quan điểm đánh giá mới mang tính nhân văn (Thông tư số 30/2014/TT-BGDĐT của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT về *Ban hành Quy định đánh giá của học sinh tiểu học*). GV thường xuyên sử dụng EGRA một cách sáng tạo trên lớp học sẽ theo dõi được cụ

thể và kịp thời sự phát triển các kĩ năng đọc bộ phận của từng cá nhân HS, từ đó có những can thiệp kịp thời nhằm nâng cao năng lực đọc cho HS các lớp đầu cấp tiểu học.

- Các số liệu qua hai đợt khảo sát EGRA với quy mô khiêm tốn chưa cho phép giải thích một số kết quả khá thú vị của nghiên cứu được ghi nhận tại hai bản báo cáo chính thức (2013, 2014), như: Vì sao sự khác biệt giới ở lớp 3 chỉ diễn ra ở một số kĩ năng đọc này mà không diễn ra ở những kĩ năng đọc khác? Vì sao HS lớp 3 ở gia đình khá giả lại có kết quả ở một số kĩ năng thấp hơn kết quả của HS ở gia đình khó khăn? Tại sao HS dân tộc Ja-rai, H'mông lại có những tiến bộ vượt bậc ở lớp 3, trong khi đầu vào lớp 1 của các em rất thấp?... Để có thể đưa ra câu trả lời thỏa đáng cho những vấn đề này, Bộ GD-ĐT cần chỉ đạo thiết kế một nghiên cứu định tính sau EGRA, đồng thời bổ sung câu hỏi trong bảng hỏi GV về các hoạt động can thiệp khác như thư viện, giao lưu tăng cường giao tiếp bằng tiếng Việt,...

- Khác với một số hình thức đánh giá HS quốc tế như PISA, TIMSS hay PIRLS, EGRA không chỉ góp phần khẳng định vai trò quan trọng trong việc cung cấp thông tin về chất lượng giáo dục tiểu học, được WB và các nhà tài trợ tin cậy và mong đợi mà ứng dụng của nó còn cho phép thử nghiệm các phương pháp dạy đọc, thay đổi chương trình, SGK dạy học và chương trình đào tạo giáo viên theo định hướng phát triển năng lực, góp phần phục vụ đắc lực cho yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện GD-ĐT Việt Nam. Do vậy, EGRA là một hoạt động cần được Bộ GD-ĐT triển khai trên quy mô rộng và chỉ đạo các cơ quan chức năng tham gia với tinh thần chủ động, tích cực và sáng tạo. ❑

Tài liệu tham khảo

[1] Bộ GD-ĐT (2006). *Chương trình Giáo dục phổ thông cấp tiểu học* (ban hành kèm theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 05/5/2006 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).

[2] Bộ GD-ĐT. "Bộ công cụ EGRA lớp 1 và lớp 3 (2013), lớp 1 và lớp 2 (2014)". Kỉ yếu Hội thảo *Đánh giá kĩ năng đọc của học sinh đầu cấp tiểu học năm 2013 và 2014*, SEQAP (2015).

[3] SEQAP (2013). Báo cáo *đánh giá kĩ năng đọc của học sinh lớp 1 và lớp 3 ở Việt Nam* (kết quả khảo sát tháng 5/2013).

[4] SEQAP (2014). Báo cáo *đánh giá kĩ năng đọc của học sinh lớp 1 và lớp 2 ở Việt Nam* (kết quả khảo sát tháng 4/2014).

[5] Bartlett, L., A.J. Dowd & C. Jonason (2015). Problematizing early grade reading: Should the post- 2015 agenda treasure what is measured? International Journal of Educational Development, 40, 308-314.

[6] Ina V.S.Mullis. *Cơ cấu đánh giá và phân loại của tổ chức tăng cường nhận thức quốc tế*, Trung tâm nghiên cứu quốc tế TIMSS&PIRLS Trường Lynch, Đại học Boston, Hoa Kì, 2004 (bản dịch tiếng Việt của Dự án Phát triển giáo viên tiểu học, 2008).

[7] Lawrence, V. W. (1997). Middle and working class black and white children's speech during a picture-labelling task. *The Journal of Genetic Psychology*, 158, 226-240.

[8] RTI (2009). *Early Grade Reading Assessment Toolkit.* Prepared by RTI for the World Bank, Office of Human Development.

[9] RTI (2013). *Education Data for Decision Making. At* www.rti.org/brochures/eddata_ii_gender_gaps.pdf.

[10] UNESCO (2015). Education For All 2000-2015: Achievements and Challenges. UNESCO.

[11] Wagner, D.A. (2011). Smaller, Quicker, Cheaper: Improving Learning Assessments for Developing Countries. Paris: UNESCO.