

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC ĐỌC PHÊ PHÁN CHO NGƯỜI HỌC TIẾNG ANH NHƯ MỘT NGOẠI NGỮ

Nguyễn Minh Hạnh
Khoa NN&VH Anh, Trường ĐHNN, ĐHQGHN

Tóm tắt: Trong thời đại ngày càng bị định hình bởi thông tin và phương tiện kỹ thuật số, khả năng tiếp cận văn bản một cách phân biện là một thành phần thiết yếu cho sự thành công trong học tập, đặc biệt là đối với người học tiếng Anh như một ngoại ngữ (EFL). Nghiên cứu này khám phá các phương pháp thực tế để thúc đẩy các chiến lược đọc phân biện cho sinh viên EFL, tập trung vào việc nâng cao tư duy phân tích, kỹ năng diễn giải và nhận thức văn bản của người học. Dựa trên nền tảng lý thuyết về sự phạm phân biện và đọc hiểu, các phát hiện cho thấy rằng khi người học được khuyến khích tìm hiểu ý định của tác giả, cách sử dụng ngôn ngữ và các giả định cơ bản trong văn bản, họ sẽ trở thành những người đọc chủ động và độc lập hơn. Bài báo kết luận bằng cách nhấn mạnh tầm quan trọng của việc thực hành liên tục, sự hướng dẫn của giáo viên và các tài liệu ngữ cảnh trong việc bồi dưỡng năng lực đọc hiểu phân biện trong các lớp học EFL.

Từ khóa: Đọc phân biện, người học EFL, chiến lược đọc, các bài tập đọc chủ động, phân tích văn bản, giảng dạy tiếng Anh, năng lực đọc hiểu phân biện, đọc học thuật, tính tự chủ của người học.

DEVELOPING CRITICAL READING STRATEGIES FOR EFL STUDENTS

Nguyen Minh Hanh
Faculty of English Linguistics and Culture, University of Languages and International Studies,
Vietnam National University, Hanoi

Abstract: In an era increasingly shaped by information and digital media, the ability to engage with texts critically is an essential component of academic success, particularly for learners of English as a Foreign Language (EFL). This study explores practical approaches to fostering critical reading strategies among EFL students, with a focus on enhancing learners' analytical thinking, interpretive skills, and textual awareness. Drawing on theoretical foundations in critical pedagogy and reading comprehension, the findings suggest that when learners are encouraged to interrogate authorial intent, language use, and underlying assumptions within texts, they become more active, independent readers. The paper concludes by emphasizing the importance of sustained practice, teacher facilitation, and contextualized materials in cultivating critical literacy within EFL classrooms.

Keywords: Critical reading, EFL learners, reading strategies, , active reading tasks, textual analysis, English language teaching, critical literacy, academic reading, learner autonomy.

Nhận bài: 20/06/2025

Phản biện: 23/07/2025

Duyệt đăng: 27/07/2025

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Đọc không chỉ giúp nâng cao kỹ năng sống và mở rộng tri thức, mà còn góp phần định hình năng lực tư duy của con người trên nhiều phương diện. Harrison (2004) nhấn mạnh rằng đọc tác động đến sự phát triển trí tưởng tượng, cảm xúc, đạo đức và góp phần hình thành nhân cách của mỗi cá nhân. Vì vậy, năng lực đọc và hiểu văn bản tiếng Anh là kỹ năng thiết yếu trong việc tiếp thu tiếng Anh như một ngoại ngữ. Đặc biệt, trong bối cảnh xã hội hiện đại chuyển mình từ công nghiệp sang thông tin, kỹ năng đọc phê phán càng trở nên quan trọng. Việc tìm kiếm, chọn lọc, áp dụng thông tin và tạo ra tri thức đóng vai trò then chốt trong sự phát triển cá nhân và xã hội.

Kress (2003) chỉ ra rằng sự chuyển dịch từ phương tiện truyền thống sang các công nghệ truyền thông mới làm gia tăng nhu cầu giao tiếp và tiềm năng lựa chọn thông tin của người đọc. Vì vậy, người học cần có năng lực tư duy bậc cao để xử lý thông tin một cách phê phán (Fisher, 2001).

Bài viết đề xuất một cách tiếp cận dạy kỹ năng đọc phê phán trong lớp học tiếng Anh, kết hợp các hoạt động đọc tích cực, giúp người học trở thành những độc giả năng động và phân biện hơn.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Khái niệm đọc phê phán

Đọc phê phán là việc vận dụng tư duy phê phán trong quá trình đọc hiểu. Theo Highered (2010), đọc phê phán là khi người đọc tư duy trong lúc đọc, phản ứng với nội dung và tác giả, chủ động chấp nhận hoặc bác bỏ quan điểm của người viết, đồng thời liên hệ nội dung với tri thức và niềm tin cá nhân. Kurland (2011) cho rằng đọc phê phán là quá trình phát hiện thông tin và ý tưởng trong văn bản, trong khi tư duy phê phán là quá trình đánh giá, lựa chọn thông tin để quyết định điều nên tin tưởng.

Chaffee (2000) và Reichenbach (2001) đồng quan điểm rằng đọc phê phán chính là việc vận dụng tư duy phê phán vào quá trình đọc và viết. Từ những định nghĩa trên, có thể khẳng định rằng

đọc phê phán giúp người học trở thành độc giả chủ động và có tư duy phản biện. Trong lĩnh vực nghiên cứu ngôn ngữ, các học giả theo trường phái lý thuyết phê phán như Kress (1990), Pennycook (1997), và Luke (2004), nhấn mạnh rằng người học cần được khuyến khích tương tác tích cực với văn bản thay vì đọc một cách thụ động.

Wallace (2003) cũng khẳng định rằng dưới góc nhìn phê phán, người đọc không chỉ tiếp nhận thông tin mà còn truy vấn ý đồ của tác giả, đánh giá độ tin cậy và thiên kiến của văn bản. Hoạt động đọc vì vậy trở thành một tiến trình đối thoại giữa người đọc và người viết.

Đọc phê phán bao gồm việc phân tích, tổng hợp, suy luận, diễn giải và đánh giá nội dung. Kurland (2000) cho rằng người đọc cần nhận diện giọng điệu, yếu tố thuyết phục, lựa chọn từ ngữ, và thiên kiến trong văn bản. Như vậy, người đọc phê phán có khả năng hiểu cấu trúc, ngôn ngữ, thông điệp và phản hồi lại quan điểm của tác giả dựa trên hiểu biết và trải nghiệm cá nhân.

2.2. Hoạt động đọc phản biện

Theo Davies (1995), hoạt động đọc có thể phân thành hai loại: đọc thụ động và đọc phản biện. Đọc thụ động thường bao gồm các bài đọc lướt nhằm trả lời câu hỏi trắc nghiệm, điền từ, đúng/sai hoặc tra từ điển – những nhiệm vụ không yêu cầu hiểu sâu văn bản. Ngược lại, hoạt động đọc phản biện yêu cầu người học đọc kỹ để hiểu thông tin ngầm ẩn trong văn bản, thường thông qua việc làm việc theo cặp/nhóm để thảo luận và hoàn thành các nhiệm vụ như điền bảng, vẽ sơ đồ.

Grabe (1997) cho rằng sơ đồ và bảng biểu giúp người học hiểu được mạch logic và cấu trúc thông tin, từ đó dễ xác định ý chính. Các hoạt động đọc phản biện khác bao gồm viết tóm tắt, ghi chú, viết cảm nhận sách – thường được thực hiện cá nhân dưới sự hướng dẫn của giáo viên.

Lợi ích của đọc phản biện nằm ở việc khuyến khích người học tương tác với văn bản và với nhau. Người học được khuyến khích đặt câu hỏi, trao đổi ý kiến, và giáo viên đóng vai trò hỗ trợ thay vì kiểm tra. Thảo luận nhóm cũng giúp hình thành nhiều cách hiểu khác nhau, phản ánh sự đa dạng về trải nghiệm cá nhân.

Đọc phản biện còn giúp người học không mặc định tính chân thực tuyệt đối của văn bản. Người đọc được khuyến khích đưa ra quan điểm và phân tích văn bản trong bối cảnh xã hội rộng lớn hơn, bao gồm cả tác giả và người tiếp nhận.

2.3. Giảng dạy đọc phê phán

Theo Brown (1994), giảng dạy kỹ năng đọc gồm ba giai đoạn: trước khi đọc, trong khi đọc và sau khi đọc. Trong đó, hoạt động trước khi đọc giúp kích hoạt kiến thức nền và thiết lập mục tiêu; hoạt động trong khi đọc hướng dẫn cách đọc có mục đích; và hoạt động sau khi đọc giúp người học phân tư, thảo luận, và tóm tắt nội dung.

2.3.1. Giai đoạn trước khi đọc

Trong giai đoạn trước khi đọc, giáo viên đóng vai trò như người hướng dẫn tư duy nhằm khơi gợi sự hứng thú và kết nối cá nhân của người học với nội dung văn bản. Một chiến lược hữu hiệu là tổ chức các hoạt động thảo luận ngắn xoay quanh chủ đề của bài đọc để kích hoạt kiến thức nền tảng (background knowledge) – yếu tố được xem là quan trọng trong tiếp nhận và xử lý thông tin mới (Wallace, 1993). Sau đó, giáo viên có thể yêu cầu người học dự đoán nội dung bài đọc dựa vào tiêu đề, hình ảnh minh họa (nếu có), và một vài câu mở đầu. Việc dự đoán nội dung không chỉ là kỹ thuật tiền đọc, mà còn giúp người học xác lập một khung tư duy ban đầu, từ đó nâng cao khả năng định hướng khi đọc.

Đặc biệt, thay vì cung cấp sẵn các câu hỏi theo kiểu trắc nghiệm hoặc hướng dẫn, giáo viên khuyến khích người học tự đặt hai câu hỏi cá nhân mà họ mong muốn được giải đáp sau khi đọc văn bản. Hoạt động này được gọi là ReQuest (Reciprocal Questioning) – một kỹ thuật được chứng minh là giúp người học phát triển tư duy phản biện và ý thức học tập tự chủ, khi họ chủ động xây dựng mục tiêu đọc cho riêng mình. Cách tiếp cận này giúp chuyển đổi người học từ vị trí tiếp nhận thụ động sang người kiến tạo ý nghĩa, đồng thời làm gia tăng động lực nội tại trong quá trình tiếp nhận thông tin. Những kỳ vọng riêng của mỗi người học cũng mở rộng phạm vi tương tác với văn bản, vì mỗi người đọc giờ đây mang theo một mục tiêu cá nhân khi tiếp cận nội dung.

2.3.2. Giai đoạn trong khi đọc

Trong quá trình đọc, người học không còn đơn thuần tìm kiếm thông tin để trả lời các câu hỏi có sẵn, mà chủ động đọc để truy vết và xác thực những điều họ thực sự muốn biết – chính là hai câu hỏi do bản thân đề xuất từ trước. Hoạt động này kích hoạt khả năng tư duy độc lập và đọc tương tác, bởi người học giờ đây vừa là người tìm kiếm thông tin, vừa là người đánh giá chất lượng nội dung dựa trên mức độ thỏa mãn kỳ vọng của họ. Điều đặc biệt là không phải tất cả các câu hỏi

đều sẽ được văn bản trả lời đầy đủ – và chính khoảng trống đó tạo cơ hội cho thảo luận phản biện trong lớp học.

Khi người học phát hiện ra một số chi tiết bị lược bỏ, hoặc cảm thấy thiếu sót trong cách trình bày của tác giả, họ sẽ bắt đầu đặt câu hỏi về tính toàn diện và khách quan của văn bản. Đây chính là bước đầu tiên trong việc hình thành năng lực đọc phê phán - khả năng nhận diện không chỉ những gì được viết ra, mà còn cả những gì bị ẩn đi hoặc cố ý bỏ qua. Việc phân tích những điểm còn mơ hồ, thiếu rõ ràng hay có khả năng mang định kiến trong văn bản giúp người học nhận ra rằng tất cả các văn bản - kể cả văn bản học thuật - đều chịu ảnh hưởng từ bối cảnh, mục đích và quan điểm cá nhân của người viết. Từ đó, họ dần phát triển kỹ năng đánh giá thông tin một cách sâu sắc và đa chiều hơn - một năng lực thiết yếu trong xã hội thông tin hiện đại.

2.3.3. Giai đoạn sau khi đọc

Khác với đọc thông thường, các câu hỏi sau bài đọc mang tính mở, yêu cầu lý giải và phân tích. Ví dụ:

- Tác giả dùng thì gì và tại sao?
- Ai là chủ ngữ trong các câu chủ động/ bị động? Có ẩn ý gì?
- Từ vựng mang tính cảm xúc hay lý tính?

Phân tích từ vựng, thì, thể và giọng điệu giúp người học nhận ra mục đích ẩn của văn bản – đưa tin, thuyết phục hay giải trí. Ví dụ, giọng kể sự việc theo thì quá khứ có thể tạo cảm giác về “sự thật lịch sử”, trong khi lối viết bị động có thể làm

lu mờ trách nhiệm của nhân vật.

Sau đó, người học làm việc theo cặp để viết tóm tắt văn bản. Họ được hướng dẫn các bước viết tóm tắt theo Bell và Gower (2000), như xác định ý chính mỗi đoạn, bỏ chi tiết phụ, diễn đạt lại nội dung bằng từ ngữ riêng, và kiểm tra lại ngôn ngữ, lỗi chính tả, độ dài. Các bản tóm tắt được trao đổi và so sánh trong lớp, làm rõ rằng việc diễn giải nội dung luôn có yếu tố chủ quan – một kỹ năng then chốt trong đọc phê phán.

III. KẾT LUẬN

Một trong những lợi ích lớn nhất của giờ học đọc phê phán là sự tham gia tích cực của người học. Họ được chủ động đặt câu hỏi, khám phá nội dung thay vì chỉ trả lời câu hỏi có sẵn. Qua phản hồi, nhiều người học thừa nhận rằng dù có năng lực đọc tốt bằng tiếng mẹ đẻ và tiếng Anh, họ vẫn có xu hướng tiếp nhận thông tin từ văn bản một cách thụ động mà không nghi ngờ gì về tính khách quan hay sự chi phối bởi quan điểm cá nhân trong đó. Việc được hướng dẫn “đọc giữa các dòng” giúp họ phát triển tư duy phê phán hơn.

Mặc dù phát triển kỹ năng đọc phê phán đòi hỏi thời gian và nỗ lực, nhưng điều đó hoàn toàn khả thi. Đọc phê phán giúp người học trao đổi, phản biện và rèn luyện năng lực đánh giá văn bản. Ngoài ra, cần kết hợp tài liệu xác thực và kế hoạch quản lý lớp học phù hợp để đảm bảo hiệu quả của việc giảng dạy. Đọc phê phán là sự tích hợp của nhiều kỹ năng và cần được luyện tập liên tục để mang lại kết quả bền vững.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall Regents.
- Chaffee, J. (2000). *Thinking critically*. Houghton Mifflin Company.
- Davies, F. (1995). *Introducing reading*. Penguin English.
- Harrison, C. (2004). *Understanding reading development*. SAGE Publications.
- Huckin, T. (1997). *Critical discourse analysis*. In T. Miller (Ed.), *Functional approaches to written text: Classroom applications* (pp. 78–92). U.S. Information Agency.
- Kress, G. (1990). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Oxford University Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kurland, D. J. (2000). *What is critical reading?* Retrieved from <https://www.criticalreading.com>
- Kustini, E. (2010). *Critical reading strategies in English for academic purposes*. Jurnal Bahasa dan Seni, 11(1), 25–36.
- Pennycook, A. (1997). *English and the discourses of colonialism*. Routledge.