

# ĐỘ KHÓ VĂN BẢN VÀ VIỆC DẠY TIẾNG VIỆT CHO NGƯỜI NƯỚC NGOÀI

## VIETNAMESE TEXT DIFFICULTY AND TEACHING VIETNAMESE FOR FOREIGNERS

*Trần Trọng Nghĩa* \*

*Nguyễn Hoàng Phương* \*\*

### 1. Đặt vấn đề

Khi đưa ra nhận định văn bản này khó, văn bản kia dễ thì tính chất khó hay dễ không hoàn toàn nằm ở bản thân của văn bản đó mà còn nằm ở thế so sánh của nhiều yếu tố khác như đối tượng, trình độ học viên và cả tính logic khoa học của thiết kế văn bản cũng góp phần làm nên nội hàm của tính chất này. Việc dạy tiếng Việt cho người nước ngoài đang phát triển mạnh mẽ, đòi hỏi công tác biên soạn tài liệu cũng như thiết kế văn bản dạy học cần được chú trọng đầu tư theo hướng quy mô, chuyên nghiệp hơn.

Trong khoảng thời gian trước đây các bài thi, bài kiểm tra ở nước ta nói chung, bài kiểm tra đánh giá học viên nước ngoài học tiếng Việt nói riêng, phần lớn được thực hiện theo cách tự phát, mang dấu ấn cá nhân của từng giáo viên. Phần lớn giáo viên thiết kế bài tập và tự đánh giá độ khó bằng kinh nghiệm bản thân. Điều này tất yếu dẫn đến tình trạng mỗi người làm một kiểu và các kết quả kiểm tra không phản ánh đúng năng lực của từng cá nhân; gây ra sự bất bình đẳng trong nhóm các sinh viên có cùng cấp học. Có những đề bài kiểm tra cho sinh viên mà ngay cả giáo viên khác cũng gặp khó khăn. Thêm vào đó là cách chấm điểm và quy định về thang điểm cũng mỗi người mỗi khác. Thậm chí có trường hợp giáo viên cho điểm trừ trên các lỗi trong bài nên kết quả của bài kiểm tra là số điểm còn lại sau khi đã trừ lỗi.

Tình hình hiện nay đã có những dấu hiệu thay đổi, nhất là từ khi Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành quy định về Khung năng lực tiếng Việt (KNLTV) cho người nước ngoài (từ tháng 9/2015). Từ đây giáo viên có cơ sở để thiết kế bài tập, bài thi để đánh giá năng lực sinh viên. Tuy vậy, những chỉ dẫn mang tính định hướng của KNLTV còn có nhiều điều cần phải xem xét thêm và việc xác định độ khó của bài tập là vấn đề cần phải quan tâm một cách nghiêm túc.

Dựa trên cơ sở một số luận điểm của các tác giả đã trình bày trước đây về văn bản tiếng Việt, bài viết này thảo luận một số vấn đề liên quan đến độ khó trong thiết kế văn bản tiếng Việt.

\* Tiến sĩ, Trường Đại học Khoa học xã hội & Nhân văn, ĐHQG TP HCM.

\*\* Tiến sĩ, Trường Đại học Khoa học xã hội & Nhân văn, ĐHQG TP HCM.

## 2. Lịch sử vấn đề

### 2.1. Ở nước ngoài

Để tìm một định nghĩa về độ khó trong văn bản dùng để dạy tiếng là một việc rất khó khăn và định nghĩa độ khó trong bài tập tiếng Việt thì gần như chúng tôi không có thông tin nào của người đi trước, tuy nhiên một định nghĩa về độ khó trong thể thao thì lại rất phổ biến. Từ điển bách khoa Wikipedia quan niệm: *độ khó* (degree of difficulty)<sup>1</sup> là một khái niệm được dùng rộng rãi trong nhiều môn thể thao và các cuộc thi thể thao, nó cụ thể hóa mức độ phức tạp về mặt kỹ thuật của một kỹ năng, một năng lực nào đó, và hiển nhiên nó là một yếu tố dùng để tính điểm. Độ khó được đo lường một cách hoàn toàn khách quan. Từ điển Collin<sup>2</sup> cũng viết: *độ khó* là một chuẩn đánh giá về sự khéo léo trong động tác mà vận động viên nỗ lực thực hiện nhằm mục đích ghi điểm trong cuộc tranh tài thể thao, chẳng hạn như môn nhảy cầu hoặc môn thể dục dụng cụ... Nếu trong thể thao, sự trình diễn độ khó liên quan nhiều đến yếu tố kỹ thuật, thể chất, kỹ năng thì trong khoa học - vốn thiên về kiến thức, nhận thức và tư duy -, cơ sở của độ khó cần được xác định theo cấp độ của tư duy.

Edgar Dale và Jeanne Chall (1948) cho rằng: “Độ khó của văn bản, hiểu theo nghĩa chung nhất, là tổng hợp các yếu tố (bao gồm cả các yếu tố tương tác) ảnh hưởng đến khả năng đọc - hiểu văn bản của một nhóm đối tượng cụ thể với tốc độ đọc bình thường và thoải mái”<sup>3</sup>. Có bảy yếu tố ảnh hưởng trực tiếp đến độ khó của văn bản: hình thức thể hiện (layout), từ ngữ (vocabulary), độ phức tạp của câu (sentence complexity), sự thu hút của chủ đề (theme interest), ngôn ngữ (literature language), cấu trúc văn bản (text structure) và nội dung văn bản (content). Bài viết của Edgar Dale và Jeanne Chall năm 1948 được cho là ý tưởng nền móng cho các nghiên cứu về độ khó văn bản sau này.

### 2.2. Ở Việt Nam

Về độ khó trong văn bản tiếng Việt, hai tác giả được coi là có công bố sớm nhất về vấn đề này là Liem Nguyen Thanh và Alan B. Henkin trong hai công trình năm 1982 và 1985. Nhóm này đã xây dựng công thức tính độ khó trong văn bản tiếng Việt theo phương thức định lượng. Năm 2016, nhóm nghiên cứu của Đinh Điền<sup>4</sup> đã tiến hành thực nghiệm lại phương pháp đánh giá độ khó của văn bản của nhóm tác giả Shu-yen Lin<sup>5</sup> trên ngữ liệu tiếng Việt và tái xác nhận nhận định: “Văn bản càng khó thì tỉ lệ từ cơ bản càng ít. Tuy vẫn còn một số kết quả không thực sự rõ ràng nhưng tổng quan là văn bản dễ sẽ có nhiều từ cơ bản hơn văn bản khó”. Kết luận này có thể vận dụng vào công việc thiết kế bài tập đọc hiểu,

<sup>1</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Degree\\_of\\_difficulty](https://en.wikipedia.org/wiki/Degree_of_difficulty)

<sup>2</sup> <http://www.dictionary.com/browse/degree-of-difficulty>

<sup>3</sup> Edgar, D. and Chall, J.S (1948), “A Formula for Predicting Readability: Instructions”, *Educational Research Bulletin*, 27:37-5 Feb, 18, 1948.

<sup>4</sup> Nhóm nghiên cứu gồm: Phạm Duy Tâm, Trần Minh Hùng, Lương An Vinh, Đinh Điền.

<sup>5</sup> Lin, S.Y., Su, C.C., Lai, Y.D., Yang, L.C., Hsieh, S.K (2008), “Measuring Text Readability by Lexical Relations Retrieved from Wordnet”, *Proceedings of the 20th Conference on Computational Linguistics and Speech Processing*, 2008.

nhưng vấn đề then chốt là phải xác định được *nhóm từ cơ bản* và sử dụng chúng ở một tỉ lệ thích hợp mới cho kết quả. Vấn đề *nhóm từ cơ bản* đang được một số nhóm nghiên cứu tích cực thực hiện và bước đầu thu được một số kết quả khả quan; tuy nhiên, vấn đề các nhóm này vấp phải là phương pháp và tính thuyết phục trong sự phân chia các nhóm từ.

Theo Vũ Thế Dũng (2013): “Một đề thi tốt được xem là một thang đo tốt. Thang đo này phải đạt được hai yêu cầu bắt buộc: độ chính xác (validity) và độ tin cậy (reliability). Độ chính xác là việc bài thi đo được cái cần đo, độ tin cậy là bài thi phải cho các kết quả như nhau trong các lần đo khác nhau”. Như vậy việc ra bài tập chính là thiết kế một thang đo, trên đó có những nấc từ dễ đến khó. Tùy thuộc vào phạm vi và quy mô của bài tập mà giáo viên có thể thiết kế để đo lường kiến thức của sinh viên. Ví dụ, một đề thi cuối kì sẽ được thiết kế để đo lường các đơn vị kiến thức thuộc phạm vi chương trình mà học viên đã được học trong học kì đó. Những trường hợp bài tập, bài thi không ăn nhập gì với nội dung đã học được cho là kiểu “đánh đố”. Những bài thi kiểu “đánh đố” thông thường là những bài thi không đạt yêu cầu về độ chính xác, độ tin cậy vì nó không được thiết kế để đo cái cần đo.

Như trên đã nói, đối với một bài tập tiếng, quan niệm và cách xác định độ khó còn tùy thuộc vào thể loại bài tập. Nhưng điểm chung khi đề cập đến độ khó là các cấp độ từ thấp đến cao trong thang độ mà chương trình đào tạo quy định người học phải đạt. Về thuật ngữ, cần phân biệt *độ khó* (degree of difficulty) với *bậc* (level) trong KNLTV 6 bậc, từ thấp đến cao gồm: A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2. Gần đây giới nghiên cứu bắt đầu quan tâm nhiều hơn đến vấn đề độ khó; theo những tài liệu mà chúng tôi tiếp cận được, có ít nhất ba quan niệm về phân chia cấp độ khó.

Một là, KNLTV cho người nước ngoài có quy định về hình thức, nội dung từng bậc và lượng hóa bằng một vài số liệu cụ thể. Ví dụ như kỹ năng nghe ở bài tập 1 (trung đương độ khó bậc 1 và 2) có quy định *tốc độ nói, đọc*: rất chậm và rõ ràng; ở bài tập 2 (bậc 2, 3) *tốc độ* là 110-120 tiếng/phút; ở bài tập 3 (bậc 4, 5) *tốc độ* là 130-150 tiếng/phút; ở bài tập 4 (bậc 5, 6) *tốc độ* tương ứng với lời nói tự nhiên của người Việt bản ngữ. Tuy nhiên, không thấy đề cập đến các vấn đề khác như độ dài trung bình của câu hay độ phức tạp của từ. Trong nội tại tại mỗi bậc, KNLTV chia làm ba cấp độ: *dễ, trung bình* và *khó*; đồng thời có những quy định về số lượng các câu hỏi ở các độ khó khác nhau. Ví dụ: phần bài đọc tương ứng với bậc 3<sup>6</sup>, KNLTV yêu cầu thiết kế 6 câu hỏi, trong đó 1 câu dễ, 4 câu hỏi trung bình và 1 câu hỏi khó. Như vậy, tuy không diễn đạt một cách hiển ngôn nhưng KNLTV đã thể hiện độ khó của câu hỏi thành ba cấp độ; vấn đề là ở đây không thấy diễn giải thế nào là *dễ, trung bình* hoặc *khó*.

Hai là, nhóm tác giả Hoàng Hòa Bình - Nguyễn Minh Thuyết<sup>7</sup> đề nghị chia thành ba cấp độ khó gồm: Nhận biết (dễ), Hiểu (trung bình) và Vận dụng (khó). Trong mục “Phác thảo khung đề kiểm tra”, tác giả viết: “Giáo viên cần xác định độ khó của các câu hỏi, bài

<sup>6</sup> KNLTV trang 17

<sup>7</sup> Hoàng Hòa Bình - Nguyễn Minh Thuyết, 2012, tr.391.

tập trong một đề kiểm tra, xem bao nhiêu phần trăm câu hỏi và bài tập kiểm tra khả năng *nhận biết*, bao nhiêu phần trăm câu hỏi và bài tập kiểm tra khả năng *hiểu*, bao nhiêu phần trăm kiểm tra khả năng *vận dụng*”.

Ba là, trong nội dung Công văn số 8773/BGDĐT-GDTrH của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc hướng dẫn biên soạn đề kiểm tra, yêu cầu phân chia nhóm độ khó thành bốn cấp độ: *nhận biết, thông hiểu, vận dụng* (cấp độ thấp) và *vận dụng* (cấp độ cao).

### 3. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp phổ biến để xác định độ khó của văn bản là định tính và định lượng – tất cả các ngữ liệu trong văn bản cần được lượng hóa tới mức chi tiết nhất có thể. Bài tập tiếng, trước hết, là một loại văn bản mà qua đó người thiết kế muốn truyền đạt các thông tin yêu cầu người học phải thực hiện các nhiệm vụ hoặc giải đáp các câu hỏi đặt ra. Tùy theo yêu cầu và cấp độ mà văn bản đó có độ khó khác nhau.

Như trên đã nói, độ khó của bài tập được xây dựng dựa trên cơ sở về các cấp độ của tư duy. Trên thế giới hiện nay có hai kiểu thang đo phổ biến dùng để đánh giá năng lực tư duy gồm:

Một là thang đo 6 bậc của Bloom (1956) gồm: *ghi nhớ, hiểu, vận dụng, phân tích, đánh giá* và *sáng tạo*;

Hai là thang đo 4 cấp độ của Boleslaw Niemierko (1990) gồm: *nhận biết, thông hiểu, vận dụng* (ở cấp độ thấp) và *vận dụng* (ở cấp độ cao).

### 4. Kết quả nghiên cứu

#### 4.1. Độ khó của văn bản là các cấp độ của tư duy

Trong lĩnh vực giáo dục, thang độ tư duy có thể được xem là một công cụ nền tảng để từ đó xây dựng và sắp xếp các mục tiêu giáo dục, xây dựng các chương trình, quy trình giáo dục và đào tạo, xây dựng và hệ thống hóa các câu hỏi, bài tập dùng để kiểm tra, đánh giá quá trình học tập.

Nội dung *Thang cấp độ tư duy* của Benjamin S. Bloom (1956), như sau: 1) *Ghi nhớ* (Remembering), là khả năng ghi nhớ các vấn đề đã được học; 2) *Hiểu* (Understanding), là việc nắm được ý nghĩa của vấn đề, có thể tự mình diễn giải, suy diễn, liên hệ với các vấn đề khác; 3) *Vận dụng* (Applying), là khả năng áp dụng thông tin đã biết vào một tình huống, một điều kiện mới; 4) *Phân tích* (Analyzing), người học có khả năng chia các nội dung, các thông tin thành những phần nhỏ để có thể chỉ ra các yếu tố, các mối liên hệ; 5) *Đánh giá* (Evaluating), là khả năng đưa ra nhận định, phán quyết của bản thân đối với một vấn đề dựa trên các chuẩn mực, các tiêu chí đã có; 6) *Sáng tạo* (Creating), người học có khả năng tạo ra cái mới, xác lập thông tin, sự vật mới trên cơ sở những thông tin, sự vật đã có.

Sau một thời gian vận dụng thang đo của Bloom, giới chuyên môn nhận thấy cần phải điều chỉnh một số tiêu chí cho phù hợp, đặc biệt là hai tiêu chí *phân tích* và *đánh giá*. Vào

những năm 1990, một học trò của Bloom là Lorin Anderson đã cùng một số cộng sự đề xuất thay đổi, nhưng vẫn giữ nguyên số lượng 6 tiêu chí.

Về mặt lí thuyết, cần xây dựng một thang đo sao cho càng chi tiết các tiêu chí cần đo lường, kiểm định càng tốt. Tuy nhiên trong thực tế, do đặc thù của một số chuyên ngành, trong đó có thiết kế bài tập tiếng, người ta không thể lượng hóa chính xác tất cả các mục tiêu đặt ra, hệ quả là một thang đo quá chi tiết rất khó áp dụng, hoặc là cho một kết quả không được như mong đợi. Trong lĩnh vực này, thang đo 4 bậc của Boleslaw Niemierko tỏ ra phù hợp hơn.

## 4.2. Một số phương pháp phổ biến

### 4.2.1. Kiểm tra khả năng đọc Flesch-Kincaid

Các bài kiểm tra khả năng đọc của Flesch-Kincaid là các bài kiểm tra khả năng đọc được thiết kế để chỉ ra mức độ khó hiểu của một đoạn văn bản tiếng Anh. Có hai bài kiểm tra, Mức độ dễ đọc Flesch và Phân cấp Flesch-Kincaid. Mặc dù chúng sử dụng các phép đo cốt lõi giống nhau (độ dài từ và độ dài câu), chúng có các yếu tố trọng số khác nhau. Kết quả của hai bài kiểm tra tương quan nghịch đảo: một văn bản có điểm tương đối cao trong bài kiểm tra Mức độ dễ đọc Flesch sẽ có điểm thấp hơn trong bài kiểm tra Phân cấp Flesch-Kincaid. Trong bài kiểm tra Mức độ dễ đọc Flesch, điểm số cao hơn cho thấy tài liệu dễ đọc hơn; điểm số thấp hơn thể hiện đoạn văn khó đọc hơn. Công thức cho bài kiểm tra điểm Mức độ dễ đọc của Flesch là:

$$206.835 - (1.015 \times ASL) - (84.6 \times ASW)$$

trong đó:

*ASL* = độ dài của câu trung bình (số từ chia cho số câu)

*ASW* = số lượng âm tiết trung bình cho mỗi từ (số lượng âm tiết được chia cho số từ)

Điểm số có thể được giải thích như thể hiện trong bảng dưới đây.

| Điểm số      | Cấp lớp            | Ghi chú   |
|--------------|--------------------|---|
| 100.00-90.00 | Lớp 5              | Rất dễ đọc. Dễ hiểu với một học sinh trung bình 11 tuổi.    |
| 90.0-80.0    | Lớp 6              | Tiếng Anh đàm thoại cho người tiêu dùng.                    |
| 80.0-70.0    | Lớp 7              | Hơi dễ đọc.   |
| 70.0-60.0    | Lớp 8 & 9          | Tiếng Anh đơn giản. Học sinh từ 13 đến 15 tuổi dễ hiểu.     |
| 60.0-50.0    | Lớp 10 đến lớp 12  | Hơi khó đọc.  |
| 50.0-30.0    | Đại học            | Khó đọc.  |
| 30.0-0.0     | Tốt nghiệp đại học | Rất khó đọc. Hiểu rõ nhất bởi sinh viên tốt nghiệp đại học. |

### 4.2.2. Cloze test về khả năng đọc hiểu

Cloze Test cung cấp bằng chứng thực nghiệm về mức độ dễ đọc và hiểu của văn bản cho một nhóm đối tượng mục tiêu cụ thể. Chúng, do đó đo lường khả năng đọc hiểu, không chỉ có điểm số dễ đọc.

Khi chúng ta muốn ước tính mức độ khó đọc của nội dung: đơn giản là sử dụng công thức độ dễ đọc để kiểm tra văn bản. Kết quả là một con số chỉ mức độ đọc, thường cho biết mức độ học vấn tương ứng với số năm giáo dục chính quy cần có để hiểu văn bản. Có nhiều công thức để đo độ dễ đọc, nhưng hầu hết mọi người sử dụng công thức Flesch-Kincaid, đơn giản là vì nó có sẵn trong Microsoft Word. Ví dụ, chỉ số Flesch-Kincaid cho văn bản bạn đang đọc này là cấp độ 11, điều đây nghĩa là nó có thể đọc bởi học sinh cuối cấp 3 – những người đã hoàn thành 11 năm giáo dục.

Tính dễ đọc đánh giá mức độ khó của văn bản trong bối cảnh từ vựng và ngữ pháp; tuy nhiên, nó lại không đánh giá được độ khó của văn bản ở góc độ khả năng hiểu nội dung của người đọc. Ví dụ hai câu sau đây:

*Anh ấy xua tay. (He waved his hands.)*

*Anh ấy từ bỏ các quyền của mình. (He waived his rights.)*

Cả hai câu đều có điểm số tốt khi áp dụng công thức về tính dễ hiểu: các từ đơn giản còn câu thì ngắn. Nhưng trong khi tất cả mọi người đều hiểu được câu thứ nhất mô tả điều gì, thì để hiểu đầy đủ hàm ý của câu thứ hai không phải là một việc dễ dàng. Ngoài kỹ năng đọc viết thuần túy, khả năng hiểu phụ thuộc vào đa dạng các yếu tố như trí tuệ, giáo dục, và tri thức nền. Do vậy để đo khả năng hiểu, chúng ta phải kiểm tra với người dùng thực tế từ đối tượng mục tiêu của chúng ta. Cloze test là bài kiểm tra thực nghiệm phổ biến về khả năng hiểu. Cách thức như sau:

- Thay thế N số từ trong văn bản bằng khoảng trắng. Các bài kiểm tra thường sử dụng  $N = 6$ , nhưng có thể làm cho bài kiểm tra dễ hơn bằng cách sử dụng giá trị  $N$  cao hơn.
- Yêu cầu những người tham gia kiểm tra đọc văn bản đã sửa đổi và điền đầy đủ khoảng trống với khả năng đoán biết tốt nhất của họ cho từ bị mất. Mỗi người phải làm một mình, không có sự giúp đỡ từ người khác.
- Điểm là tỷ lệ phần trăm từ được đoán đúng. Bởi vì chúng ta kiểm tra khả năng hiểu hơn là kỹ năng chính tả, từ đồng nghĩa và từ sai chính tả (miễn là ý hiểu vẫn đúng) vẫn được chấp nhận.

Nếu người đọc trung bình đoán chính xác từ 60% trở lên, chúng ta có thể giả định là văn bản có khả năng dễ đọc. Sự khác nhau rõ ràng giữa điểm số dễ đọc và điểm số hiểu nội dung là điểm số dễ đọc là đặc tính của chính văn bản đó và dự đoán trình độ học vấn cần thiết của một người để người đó có thể đọc văn bản mà không cảm thấy quá khó; Điểm số hiểu nội dung là sự kết hợp của hai đặc tính của văn bản và phân đoạn người dùng cụ thể và cho biết đối tượng mục tiêu có thực sự hiểu ý nghĩa của văn bản hay không.

Sau đây là một ví dụ, sử dụng đoạn văn bản lấy từ chính sách riêng tư của Facebook:

Thông tin hoạt động trên trang. Chúng tôi giữ {1} ————— một số hành động {2} ———  
— thực hiện trên Facebook, thí dụ như {3} ————— kết nối (bao gồm tham gia vào một

nhóm {4} ——— thêm bạn bè), tạo một {5} ——— album, gửi quà tặng, chọc {6} ——— người dùng, bạn “like” một {7} ———, tham dự một sự kiện, hoặc kết nối với {8} ——— một ứng dụng. Trong một số trường hợp {9} ——— cũng đang thực hiện một hành động {10} ——— bạn cung cấp thông tin hoặc nội dung {11} ——— chúng tôi. Lấy ví dụ, nếu bạn {12} ——— một video, thêm vào {13} ——— nội dung thực sự bạn tải lên, {14} ——— có thể ghi lại thực tế là {15} ——— đã chia sẻ nó.

Văn bản đầy đủ – trước khi chèn khoảng trống – có điểm số ở cấp 14 về mức độ dễ đọc, tương ứng với việc hoàn thành 2 năm đầu đại học.

### 4.3. Thử ứng dụng thang đo Boleslaw Niemierko trong bài tập đọc hiểu

Nhu cầu đặt ra là một thang đo ngắn gọn nhưng đầy đủ và chính xác, hiện nay có nhiều nước, trong đó có Việt Nam, đã và đang sử dụng thang đo cấp độ tư duy (4 bậc) của nhà khoa học Ba Lan tên Boleslaw Niemierko với lý do thang đo này ít phức tạp và dễ sử dụng hơn.

**Bảng 1: Cơ sở lý thuyết về độ khó – Thang đo về cấp độ tư duy của Boleslaw Niemierko (1990)**

| Cấp độ tư duy            | Mô tả  |
|--------------------------|--|
| Nhận biết                | Người học nhớ các khái niệm cơ bản, có thể nêu lên hoặc nhận ra chúng khi được yêu cầu.  |
| Thông hiểu               | Người học hiểu các khái niệm cơ bản và có thể vận dụng chúng khi chúng được thể hiện theo các cách tương tự như cách giáo viên đã giảng hoặc như các ví dụ tiêu biểu về chúng trên lớp học.  |
| Vận dụng (ở cấp độ thấp) | Người học có thể hiểu được khái niệm ở một cấp độ cao hơn “thông hiểu”, tạo ra được sự liên kết logic giữa các khái niệm cơ bản và có thể vận dụng chúng để tổ chức lại các thông tin đã được trình bày giống với bài giảng của giáo viên hoặc trong sách giáo khoa.   |
| Vận dụng (ở cấp độ cao)  | Người học có thể sử dụng các khái niệm về môn học - chủ đề để giải quyết các vấn đề mới, không giống với những điều đã được học hoặc trình bày trong sách giáo khoa nhưng phù hợp khi được giải quyết với kỹ năng và kiến thức được giảng dạy ở mức độ nhận thức này. Đây là những vấn đề giống với các tình huống người học sẽ gặp phải ngoài xã hội. |

Thang đo này được vận dụng khá rộng trong nhiều lĩnh vực liên quan đến cấp độ của tư duy, khi vận dụng nó vào trong các nội dung đo lường cụ thể, nó cần được cụ thể hóa bằng những tiêu chí trong nội dung cần đo để đảm bảo tính thực tế; tuy nhiên vẫn phải bám sát những tiêu chí cốt lõi của mỗi cấp độ. Cụ thể công việc thiết kế văn bản tiếng Việt có nhiều nội dung, kỹ năng cần đo, cần lượng hóa.

Ví dụ minh họa về độ khó trong câu hỏi môn đọc hiểu cấp độ 3 (KNLTV):

**Bài đọc:** Nhiều khách du lịch chưa hiểu được hiểm họa mỗi khi họ chụp ảnh selfie ở những vị trí nguy hiểm. Để ghi lại những giây phút đáng nhớ, có người cố chụp ảnh mình với đoàn tàu đang chạy qua, có người lại muốn chụp với gấu, hổ hay bò rừng, v.v. Trong

năm qua, thế giới đã có 12 người thiệt mạng do tai nạn khi chụp ảnh selfie. Con số này còn nhiều hơn so với số người bị thiệt mạng do cá mập tấn công. Theo Mashable, những vụ chết người vì selfie là lời nhắc nhở cho du khách: Đừng quá tập trung vào màn hình điện thoại mà không chú ý gì đến những nguy hiểm xung quanh<sup>8</sup>.

### Các câu hỏi:

|  |   |
|--|---|
| <p><b>1. Theo đoạn trích, khách du lịch chưa hiểu được hiểm họa mỗi khi họ chụp ảnh selfie ở đâu?</b></p> <p>A. ở những vị trí nguy hiểm (đáp án đúng)</p> <p>B. vào những giây phút đáng nhớ</p> <p>C. với đoàn tàu đang chạy qua</p> <p>D. với gấu, hổ hay bò rừng</p>                           | <p><b>2. Trong năm qua, số người thiệt mạng do cá mập tấn công:</b></p> <p>A. ít hơn số người thiệt mạng do chụp ảnh selfie (đáp án đúng)</p> <p>B. nhiều hơn số người thiệt mạng do chụp ảnh selfie</p> <p>C. gần bằng số người thiệt mạng do chụp ảnh selfie</p> <p>D. bằng số người thiệt mạng do chụp ảnh selfie</p>                  |
| <p><b>3. Có nhiều khách du lịch:</b></p> <p>A. thích chụp ảnh selfie với những hiểm họa</p> <p>B. thích chụp ảnh selfie ở những nơi nguy hiểm</p> <p>C. thích chụp ảnh selfie vào những giây phút đáng nhớ</p> <p>D. thích chụp ảnh selfie nhưng không lường trước các nguy hiểm (đáp án đúng)</p> | <p><b>4. Thông điệp của đoạn trích là:</b></p> <p>A. chụp ảnh selfie rất nguy hiểm, cần phải tập trung chú ý</p> <p>B. không nên chụp selfie với đoàn tàu hay động vật</p> <p>C. khi chụp selfie cần quan sát để tránh được nguy hiểm (đáp án đúng)</p> <p>D. khi chụp selfie cần phải tập trung, không cần chú ý tránh nơi nguy hiểm</p> |

Thang đo của Boleslaw Niemierko được minh họa tương ứng với 4 cấp độ khó trong câu hỏi của bài tập đọc hiểu trên như sau: (các câu hỏi 1, 2, 3 và 4 tương ứng với các cấp độ: *dễ, trung bình, khó* và *rất khó*)

| Cấp độ tư duy          | Mức tương đương | Diễn giải   |
|------------------------|-----------------|---|
| Nhận biết              | Dễ              | Câu hỏi sử dụng nguyên dạng từ ngữ trên văn bản đọc, người học chỉ cần nhận diện được khái niệm cơ bản thể hiện ngay trên con chữ và trả lời câu hỏi bằng cách nhắc lại.  |
| Thông hiểu             | Trung bình      | Câu hỏi ở cấp độ đơn giản nhưng có thay đổi hình thức so với hình thức văn bản đọc sao cho người đọc phải hiểu được nội dung thì mới có câu trả lời đúng.   |
| Vận dụng (cấp độ thấp) | Khó             | Ngoài yêu cầu thông hiểu như ở cấp độ trung bình, khả năng vận dụng đòi hỏi học viên phải diễn đạt lại cho phù hợp những nội dung đã được cung cấp trong văn bản đọc để trả lời những yêu cầu của bài tập đặt ra. |

<sup>8</sup> Ví dụ dẫn ở trang 21, *Tài liệu hướng dẫn xây dựng đề thi và chấm thi theo Định dạng đề thi đánh giá NLTV dùng cho người nước ngoài* của Bộ Giáo dục - Đào tạo.



|                       |         |  |
|-----------------------|---------|--|
| Vận dụng (cấp độ cao) | Rất khó | Người học phải hiểu văn bản ở tầm bao quát và có khả năng suy luận, vận dụng thông tin đã học để có thể khái quát thành những nội dung để trả lời câu hỏi của bài tập. |
|-----------------------|---------|--|

Theo đó, ở câu hỏi 1 học viên chỉ cần nhận biết câu hỏi trên bề mặt từ ngữ và tìm thông tin trả lời cũng nằm ngay trên bề mặt từ ngữ trong văn bản, thậm chí trật tự từ trong câu hỏi và câu đáp án cũng được giữ nguyên vẹn như nhau. Ở câu hỏi 2, học viên chỉ cần hiểu và đảo lại câu “Số người thiệt mạng do chụp selfie nhiều hơn số người bị cá mập tấn công thành số người thiệt mạng do cá mập tấn công ít hơn hơn số người thiệt mạng do chụp ảnh selfie”. Ở câu hỏi 3, người học phải vận dụng khả năng hiểu để chuyển đổi từ khái niệm “chưa hiểu được hiểm họa chuyển thành không lường trước các nguy hiểm. Ở câu hỏi 4, cần có sự bao quát cả đoạn để hiểu và rút ra ý chính, đồng thời là thông điệp của bài đọc.

Thử vận dụng các cấp độ của tư duy vào thiết kế bài tập đọc hiểu dạng trắc nghiệm chúng tôi nhận thấy vẫn còn nhiều điều cần phải tiếp tục nghiên cứu, nhưng cho thấy bước đầu hình thành một cơ sở mà người thiết kế có thể dùng công cụ để lượng hóa các ngữ liệu cho độ khó. Trong tương lai, tất cả những dạng của bài tập tiếng Việt rất cần được xem xét.

## 5. Thảo luận và kiến nghị

Đánh giá khả năng ngoại ngữ nói chung và cụ thể là đánh giá năng lực tiếng Việt cho người nước ngoài hiện nay đòi hỏi phải chuyển sang một giai đoạn mới - giai đoạn tiếp cận theo hướng phát triển năng lực. Vấn đề không chỉ nằm ở chỗ đo lường xem người học đã nhớ được bao nhiêu, mà là khả năng vận dụng cái học được vào tình huống thực tế. Thuật ngữ *năng lực* mà nội hàm của nó bao gồm bộ ba: *kiến thức, kỹ năng và thái độ* là mục tiêu công tác dạy tiếng cần hướng đến. Điều này đòi hỏi công tác biên soạn bài tập, bài thi phải chuyên nghiệp hóa bằng những tiêu chí cụ thể về độ khó, độ chính xác và độ tin cậy.

Bài viết xác định, độ khó của văn bản tiếng Việt (dùng cho giảng dạy như một ngoại ngữ) cần phải được xem xét từ nhiều mặt, cần lượng hóa các ngữ liệu tới mức cao nhất có thể. *Độ khó* của văn bản cần xem xét theo cấp độ của tư duy, yêu cầu về hàm lượng thông tin và độ phức tạp của đơn vị ngôn ngữ cần xét trong mối tương quan với trình độ của người học. Công việc này nằm trong hệ thống tổng thể các đơn vị kiến thức từ nội dung khung chương trình đào tạo so với chuẩn đầu ra mà chương trình đó quy định.

KNLTV 6 bậc đã quy định về mặt hình thức, nội dung từng bậc và lượng hóa bằng số liệu cụ thể cho từng kỹ năng ngôn ngữ, đồng thời cũng nhắc đến 3 cấp độ khó, tuy nhiên, KNLTV lại không chỉ dẫn rõ thế nào là độ khó của từng cấp độ. Bài viết đề xuất vận dụng thang đo 4 bậc tư duy của Boleslaw Niemierko làm cơ sở lý thuyết để xác định độ khó. Việc vận dụng rộng rãi thang đo này hiện nay trên thế giới cũng như ở Việt Nam là bằng chứng về tính thuyết phục của nó.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

### Tiếng Việt

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012). *Thông tư 05/2012/TT-BGDĐT*.
2. Hoàng Hòa Bình - Nguyễn Minh Thuyết (2012). *Phương pháp dạy học tiếng Việt nhìn từ tiểu học*. NXB Giáo dục.
3. Vũ Thế Dũng (2013). *Phương pháp đánh giá: độ chính xác và độ tin cậy*. <http://www.oisp.hcmut.edu.vn/van-ban-bieu-mau/88-vu-the-dung/thay-dung/166-phuong-phap-danh-gia-do-chinh-xac-va-do-tin-cay.html>
4. Trương Thị Hồng, Nguyễn Thị Như Điệp, Lương An Vinh, Đinh Điền (2017). *Áp dụng độ khó của văn bản trong việc xây dựng ngữ liệu giáo trình tiếng Việt cho người nước ngoài*. TP HCM: NXB Đại học Quốc gia TP HCM.
5. Trần Trọng Nghĩa (2017). “Thiết kế bài tập tiếng Việt cho người nước ngoài trong giai đoạn hiện nay”. *Journal of Vietnamese Studies Review*. 한국베트남학회.
6. Vũ Văn Thi (2017). “Một số đặc điểm riêng biệt của từ tiếng Việt và vấn đề biên soạn giáo trình tiếng Việt cho người nước ngoài”. *Nghiên cứu giảng dạy Việt Nam học và tiếng Việt, những vấn đề lý luận và thực tiễn*. TP HCM: NXB Đại học Quốc gia TP HCM.
7. Nguyễn Quang Thuần (2016). “Đánh giá theo định hướng năng lực”. *Tạp chí Khoa học ĐHQG Hà Nội*. Tập 32. Số 2 (2016). 68-82.
8. Dương Thiệu Tống (1995). *Trắc nghiệm và đo lường thành quả học tập*. TPHCM: ĐH Tổng hợp TP HCM.

### Tiếng Anh

1. Bachman, L.F. and Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
2. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. David McKay Co Inc.
3. Niemierko, B. (1990). *Criterion-referenced measurement in education. Theory and applications*. PWN. Warszawa.
4. Brindley, G. (1994). “Task-centred assessment in language learning: the promise and the challenge”. *The Annual International Language in Education Conference*. Hong Kong.
5. Brown, H. D. (2003). *Language Assessment, Principles and Classroom practices*. Long Man.
6. Michael, C. (1984). “Considerations in the testing of Reading and Listening Proficiency”. *Foreign language Annals*. Vol. 17. 349-357.
7. McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Harlow.
8. Rivers, W. M. (1997). *Principles of interactive language teaching*. Harvard University.
9. Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance*. Jossey Bass.

10. Nielsen, J. (2011). *Cloze Test for Reading Comprehension*.
11. <https://www.nngroup.com/articles/cloze-test-reading-comprehension/>