

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

**HUYNH THI LONG HA**

**EXPLICIT READING STRATEGY INSTRUCTION  
FOR VIETNAMESE NON-ENGLISH MAJOR TERTIARY  
STUDENTS**

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

**HUE, 2022**

**HUYNH THI LONG HA**

**EXPLICIT READING STRATEGY INSTRUCTION  
FOR VIETNAMESE NON-ENGLISH MAJOR TERTIARY  
STUDENTS**

**HUYNH THI LONG HA**

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

**CODE: 9 14 01 11**

**Supervisors**

**Dr. Nguyen Thi Bao Trang**

**Dr. Trương Bạch Lê**

**HUE, 2022**

## CHAPTER 1. INTRODUCTION

### 1.1. Background context of the study

In order to improve the English proficiency level of its citizens in the context of regional and global economic integration, the Vietnamese authorities have made different efforts to improve the English proficiency level of its citizens (Hoàng Yến Phương & Trần Thị Thanh Quyên, 2021) by promoting English language education and conducting various educational reforms with the implementation of the National Foreign Language Project and adaptation of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) for Vietnamese context - The Vietnam Six-levels of Foreign Language Proficiency Framework (KNLNNVN for short). At tertiary level, university non-English major graduates are expected to reach Level B1 in the CEFR or Level 3 in the Vietnamese version of the CEFR (VSTEP). However, only one in five non-English major students could achieve B1 level (equivalent to level 3 VSTEP) in 2015 (Foley, 2019) due to the large class size with mixed level of English proficiency, and reading skill is often taught with a traditional approach which does not put emphasis on interactive activities. Exploring the effect of strategy instruction in helping students improve their reading skill is therefore worth investigating.

### 1.2. Rationale of the study

Regarding the teaching of English reading for non- English major tertiary students, the time allotted for this skill is still limited since it is taught integrately with the other three skills in the course. Moreover, with the tight allotted time in the adopted CEFR-aligned curriculum for the English Level 3 course, approximately 45 periods of instruction and 135 periods of self-study for a learner to achieve this level is questionable; since it is suggested that from 350 to 400 hours of instructions are needed for a learner to achieve B1 Level (Desveaux, 2013). MOET's learning outcomes requirement, hence, becomes more challenging for non-English major students in Vietnam at the moment. Finally, since MOET sets the learning outcomes for learners independent of curricula and teaching materials, the burden on the shoulders of teachers and students becomes heavier as they have to innovate all those related domains to meet the new learning outcome.

Strategy instruction can support L2 reading development as it explicitly introduces learners to strategic approaches to engage with reading and provides extended opportunities for learners to practice using strategies in a contextualized manner (Brevik, 2019; Newton et al., 2018). A substantial body of research has found that awareness of reading strategies correlates with better reading comprehension (Dabarera, Renandya & Zhang, 2014).

The steering documents clearly state that training learners to be strategic in their reading is likely to benefit EFL learners who are developing their reading abilities to tackle academic demands at school. However, in an EFL context, the majority of students are usually unaware of the strategies that teachers apply when teaching reading (Amini, Alavi, & Zahabi, 2020). Also it is unlikely that strategy instruction will make its way into language classrooms unless teachers understand what to do (Goh, 2019). Hence, the strategy instruction is worth implementing to equip students with knowledge and application of reading strategies in their reading comprehension process. In addition, English is a foreign language in Vietnam so most language interactions take place within the classrooms only and reading is an important skill that learners need to develop. Further, reading comprehension is an important process involving different cognitive and metacognitive activities that need exploring. As a result, in order to improve Vietnamese learners' English reading comprehension, a comprehensive study on how learners actually perform during their reading process is worth investing. The findings from this study will contribute to the explanation of how Vietnamese non-English major tertiary students process the English reading level B3 text in three reading phases with the application of reading strategies. Also, it attempts to figure out the students' perceived improvements in reading comprehension after strategy instruction.

### **1.3. Purpose of the study and research questions**

The current mixed-method study focuses on exploring the reading strategies that Vietnamese non-English major tertiary students employed the EFL reading process. First, it seeks to gain an in-depth understanding of what strategies that non-English major tertiary students use in reading English level B1 texts. Specially, it investigates the strategies that these students use in three different stages of reading process.

The study also aims to investigate possible effects of the explicit reading strategy instruction on reading development. Specially, it seeks to find out the difference in students' awareness and use of reading strategies after the intervention. It also aims to figure out the impact of strategy instruction on students' reading performance. The final aim is to identify students' perceptions of such an intervention in their English reading skill. The findings of the study are hoped to provide the solid ground on which methodological and pedagogical implications can be made to supplement English teachers with methodology, techniques, and procedures to implement the explicit instruction in English classroom, to assist material writers in developing English learning materials and to equip English learners with learning strategies to enhance their learning autonomy. To be specific, this study seeks to answer the following two main research questions:

1. What strategies do Vietnamese non-English majored students use in reading English level 3 texts before and after receiving explicit strategy instruction?

2. What are Vietnamese non-English major students' perceptions on the explicit strategy instruction?

#### **1.4. Scope of the Study**

The primary goal of the present study is to explore the reading strategies that are reported using in reading English Level 3 texts by Vietnamese non-English major students at the home university in academic year 2020-2021. The aspects looked into are what reading strategies that students reported using before the strategy instruction, their change in strategy awareness and use after the intervention. In addition, it attempts to pursue a possible link between EFL reading strategy instruction and students' reading performance. It also aims to find out the perceptions of the students on the effectiveness of reading strategy instruction.

#### **1.5. Significance of the study**

It is hoped that the study findings are valuable in contributing to the understandings of English classroom learning and teaching in both theoretical and pedagogical aspects. Theoretically, it provides additional literature of reading comprehension strategies and framework for strategy instruction that are suitable for Vietnamese university students. Specifically, the findings of the study contribute to knowledge of the way EFL college students interact with the reading texts and how instruction can help English learners with their reading performance.

Firstly, with the learning outcomes for college students, the demand for English learning at this level has increased significantly. Numerous efforts have been made to improve English proficiency among tertiary EFL learners in order to meet the outcome requirements. Researching and exploring the strategies that EFL students use in their reading comprehension process is of great importance since it will provide insights into the way students interact with the reading text.

Secondly, exploring the extent to which strategy instruction can help students perform in their reading test will better the understanding of the benefits of strategy instruction on EFL students. Findings from the study will help both teachers of English and EFL students in developing their strategy repertoire to promote learners' reading performance and autonomy.

The ultimate goal of the abovementioned suggestions for strategy instruction is to improve non-English major students' language proficiency and equip them with appropriate learning strategies so that they can cope with learning difficulties and achieve the CEFR B1 certificate as the precondition for their university graduation being granted.

#### **1.6. Structure of the study**

## CHAPTER 2. LITERATURE REVIEW

### 2.1. Definitions of the key terminology

### 2.2. Reading and reading comprehension in a second language (L2)

#### 2.2.1. *Reading in a second language*

In the present study, Grabe and Stoller (2013) definition of reading was adopted as a working definition since it considers reading as a conscious and unconscious thinking process in which the reader applies many strategies to reconstruct the meaning that the author is assumed to have intended by comparing information in the text to his or her background knowledge and prior experience (Mikulecky, 2008). As reading is viewed as a dynamic process not just a final product, it means that the process of reading calls for a wide range of strategies of which most inefficient readers are unaware.

#### 2.2.2. *Reading comprehension in a second language*

Therrien (2004, p. 255) defines reading comprehension as “understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society”. It is a process by which readers interact with written language to extract and infer meanings (Habók et al., 2019; Hellerstein & Yehezkel, 2017). In that sense, reading comprehension can be defined as a process of using reader’s existing knowledge (schemata) to interpret a text in order to construct meaning.

### 2.3. Processes in L2 reading

Many experts in reading have classified the models of reading into different categories describing what happens when readers look at a text and how readers process a text. These views are often grouped under three different reading models named the bottom-up, the top-down and the interactive ones.

### 2.4. Reading strategies

#### 2.4.1. *Definitions of reading strategies*

The working definition of reading strategy for the present study can be conceptualized as all the conscious actions that readers use to make sense of what they read in the text for the purpose of achieving a particular reading task or goal, which can be used in various ways according to context and learner. In addition, “*these actions may take place prior to reading, during the reading process, or following a reading task as will be made apparent when discussing the particular strategies which pertain to reading*” (Bedle, 2018, p. 13).

#### 2.4.2 *The role of reading strategies*

The use of reading strategies appropriately may be of great help to non-native readers because it can serve as an effective way of overcoming

language deficiency and obtaining better reading achievement on language proficiency tests (Zhang, 2008; cited in Shang, 2018). As Oxford (1990) explained, strategies are the tools for active, self-directed involvement that is necessary for developing communicating ability. In short, reading strategies are tools which allow readers to be more actively involved in reading.

#### *2.4.3 Categorizations of reading strategies*

The current study focus on investigating the EFL reading strategies which are made up of three different divisions: problem-solving, global and support. The definition provided here highlights some aspects of reading strategies: Problem-solving strategies refer to the use of strategies when reading complex parts of a text and require the use of devices and techniques to understand a text. Global strategies involve outlining how to read and managing comprehension. Metacognitive strategies were renamed as global reading strategies and cognitive strategies as problem-solving reading strategies (Mokhtari & Sheorey, 2002). As a result, the taxonomy of reading strategies by Mokhtari and Sheorey (2002) was adopted.

### **2.5. Strategy instruction and EFL reading**

#### *2.5.1. Strategy instruction*

Strategy instruction is “a method of direct and explicit teaching of comprehension strategies in order to help students become more proficient readers with the ability to apply a set of effective and research-proven reading strategies to increase their understanding and thinking and to monitor and repair their own comprehension.” (Lai, Tung, & Luo 2008, pp. 155-156).

#### *2.5.2. Rationale for the instruction*

Strategy training comes from the assumption that successful readers are characterized by better understanding and use of reading strategies (Van Keer & Verhaeghe, 2005; Wu & Vackle, 2021). In contrast, unsuccessful readers tend not to discover and employ efficient reading strategies or techniques by themselves (Van Keer, 2004), and they may fail in text comprehension due to lack of knowledge of reading strategies (Daly et al., 2015; Underwood & Pearson, 2004). An intervention in the form of explicit reading strategy instruction could be presumed to be effective to help unsuccessful readers (Daly et al., 2015; Konza, 2006; Roberts et al., 2013).

#### *2.5.3. Explicit reading strategy instruction versus implicit reading strategy instruction*

Explicit instruction indicates that strategies should be introduced systematically and explained clearly in observable instruction styles (Doughty & Williams, 1998; Housen & Pierrard, 2006). Implicit instruction, on the

other hand, is exemplified by experiential approaches that focus the learners' attention by allowing them to respond to grammatical rules (Asiyaban et al., 2020) which encourages students to think about the language and create their own generalization of rules.

## 2.6. Description of the strategy instruction procedures

### 2.6.1. Strategy instruction models

According to Gauthier, Bissonnette and Richard (2013), explicit instruction can be divided into three sequential steps: modeling, guided or directed practice, and independent practice. Each of these steps is concerned with different forms of knowledge (Paris, Lipson & Wixson, 1983). These forms include declarative knowledge (knowing what), procedural knowledge (knowing how), and conditional knowledge (knowing why).

### 2.6.2. Strategy instructional process

Following Gauthier, Bissonnette and Richard's (2013) instructional model, the instructional procedure includes three phases as follows: modeling, guided practice and independent practice.

### 2.6.3 The framework and focus of the instruction

**Table 2.1. Framework for reading strategies instruction**

	<b>Global Strategies</b>	<b>Local Strategies</b>
<b>Careful reading</b>	- Summarizing	- Guessing meaning of word from context
<b>Expeditious reading</b>	- Identifying the purpose of reading - Previewing and Predicting - Skimming - Search reading	- Scanning - Search reading - Rereading

This framework adopted in current study involves careful reading and expeditious reading, which also follows Khalif and Weir's (2009) model of reading and Carrell's (1989) types of reading strategies. According to Khalif and Weir (2009), careful reading refers to reading slowly in order to extract complete meanings from the presented material, whereas, expeditious reading or speed reading involves quick, selective, and efficient reading to access desired information in a text.

### 2.6.4. Materials for the instruction

Materials for the intervention were designed with the explanation of the instructed strategies and reading texts taken from two widely used international textbooks, Solution by Tim Falla and Paul A. Davies (2014) and Life by John Hughes and Paul Dummett (2016) and various websites. Then the researcher integrated the activities with the three-step approach to ESI based on those advocated by Winograd and Hare (1988) and others to the reading texts.

## **2.7. Previous research on reading strategies**

### *2.7.1 Descriptive research*

Descriptive research into reading strategies aim to report what strategies L2 learners use when reading a text has been conducted in various settings and from different perspectives. The concerns of the research have varied from the contexts, participants, affective variables and learners' differences in order to better understand how learners interact with the reading texts. The majority of previous studies have shown that learners employed different strategies in their comprehension of the reading texts. The studies were conducted in various language learning settings like ESL in the studies of Alsheikh and Mokhtari (2011), Karbalaei (2010), Mokhtari and Reichard (2004), Malcolm (2009), Qanwal and Karim (2014); Singhal (2006), and EFL as in studies by Đỗ Minh Hùng and Võ Phan Thu Ngân (2015), Gorsuch and Taguchi (2008), Karbalaei (2010), Poole (2009), and Nguyễn Thị Bích Thủy (2018). The participants are adults in tertiary institutions and the contexts are in English classes. Findings from these research show that both ESL and EFL learners employ from metacognitive, cognitive, global, local and problem-solving strategies in order to understand the reading texts.

### *2.7.2. Experimental research*

A fair amount of research has been conducted to explore the benefits of explicitly teaching learners how to apply foreign language strategies for different skills in many ways. Oxford (1990a), Anderson (1991), Chamot and O'Malley (1994), O'Malley and Chamot (1990), Cohen (1998, 2003, 2011), Greenfell and Macaro (2007), Rubin et al. (2007), and Zhang (2008), among many others, have extensively argued in favor of strategy training and offered evidence of its success

Medina (2011), Jafari and Ketabi (2012) and Enciso (2015) have focused on the effectiveness of metacognitive strategy instructions on reading comprehension in foreign language (FL) contexts. These researchers have all found that strategy instructions help students develop wider reading strategy repertoires, become more self-confident and this in turn enhanced their motivation as well as their performance in reading. Similar results were also found in studies carried out by researchers such as Aghaie and Zhang (2012); Dabarera et al., (2014); Gulchiroy (2021); Nguyen and Trinh (2011); Ramírez Montoya and Ochoa Vásquez (2016); Takallou (2011).

The majority of studies have focused on the effectiveness of strategy instruction (Boardman et al., 2017; Meyer, Wijekumar, & Lei, 2018; Plonsky, 2011). Chinpakdee and Gu (2022) conducted a study to explore the effect of SI on Thai EFL secondary school learners' reading performance and learners' autonomy. The findings of this study depict that there was a significant increase in the intervention class learners' reading test scores and their enhanced strategic approaches to reading. Nevertheless, not all studies showed the positive effects of strategy-based instruction. Research by Mehrpour, Sadighi, and Bagheri (2012), and Ballou (2012) suggested the opposite findings. Though strategy training was supposed to raise students' awareness of reading strategies, it was not able to improve the students' reading performance and score significantly.

Overall, the previous studies related to reading strategies and reading ESI share two common points. First, methodologically, the studies employed questionnaires, interviews, and pre/post-test to collect the data. Secondly, the results of past studies show that both EFL/ESL teachers and students are aware of the benefits of reading strategies in reading comprehension performance and many of them have integrated the strategy instruction in their classrooms to facilitate students' reading performance.

However, the majority of reviewed studies were carried out in ESL/EFL learners' strategic reading from different first language backgrounds (e.g. Chinese, Thai, Arabic, and French) and English majors, there has been lack of evidence about reading strategy use by Vietnamese EFL non-English major university learners. Moreover, to the researcher's knowledge, most research in Vietnamese context focus on examining the use of reading strategies in general and exploring the relationship between the use of these strategies and learners' reading performance and outcome. There is little research on whether there exists an association between strategy instruction and student reading strategy among Vietnamese non- English major tertiary contexts.

Furthermore, while most previous experimental research focused on the effects of reading strategy instruction on learners' reading performance, few studies explore students' perceptions of strategy intervention on reading comprehension improvement. For those reasons, there is an urge to carry out research to examine further the role of strategy use in reading comprehension especially in view of non-English major tertiary students and in relation to the English level 3 reading texts in order to improve students' performance on reading tests and the

expansion of their reading strategy repertoire. Based on the lack of empirical research in this area, the present study aims to fill this gap by addressing the issue related to identifying the differences in strategy use after the instruction as well as the perceived improvements in terms of learners' awareness of reading strategy and use, their reading fluency and comprehension, their motivation to read and confidence in reading after the intervention for Vietnamese non-English major tertiary students.

## **2.8. Summary of the chapter**

## CHAPTER 3. RESEARCH METHODOLOGY

### 3.1. Research approach and research design

#### 3.1.1. Research approach

The research approach of the present study is a mixed-method study in which both quantitative and qualitative data are combined at all stages of a research project, including data collection, data analysis and data interpretation (Hashemi & Babai, 2013). By using both quantitative-based questionnaire, qualitative-based semi-structured interview, and learning reflections, the researcher can guarantee the validity of the research by means of triangulation. Combining them results in researchers building on strengths and minimizing weaknesses (Mackey & Gass, 2015) which well suits the current research since both awareness and perceptions are looked at and aimed to be explored in this particular study.

#### 3.1.2. Research design

To sufficiently address the research questions, a mixed-method sequential embedded design (Mackey & Gass, 2015). It is a three-phase sequential explanatory combined with an intervention design which starts with quantitative data collection and data analysis. From the initial findings of the quantitative phase, the researcher can identify the content of the intervention. Then after intervention, quantitative data and qualitative data collection were administered to collect to interpret the results of the study.

### 3.2. Research Setting and Sample

#### 3.2.1. Research Setting

Based on the overall purpose and the research design, the present study carried out a case study at a regional university in Central Vietnam.

#### 3.2.2. Participants

The participants in the present study was selected from an intact class on the basis of being accessible or expedient. They were undergraduate students majoring in different subjects except English from colleges and faculties of the research site. They come from different regions all over the country. They all learned English at high school before entering university. Nevertheless, their English proficiency level varied considerably though they were supposed to reach level 3 after the course. These students had attended A1 and A2 English courses before they enrolled on this course. However, some students could take English level 3 courses even they did not pass their previous courses; since the policy was made by the local university to help students accumulate their language learning credits continuously (7 credits in total) which includes three periods per week (on

average) over three semesters. Accordingly, non-English-major students must achieve Level 3 (B1) in the adapted version of the CEFR upon graduation.

### 3.2.3. *The role of the researcher*

Qualitative research is interpretative research, with the researcher typically involved in a sustained and intensive experience with participants (Creswell, 2014). My role in the study was a researcher and a teacher teaching the participants in their English Level B1 course.

### 3.3. **Research instruments**

There were three types of research instruments utilized in this study: questionnaires, informal interviews, and learning reflections.

#### 3.3.1. *Questionnaire*

To achieve the desirable quantitative data for the study, a survey by means of a thirty-eight item five-point Likert scale and seven-open-ended item questionnaire was designed and applied.

Table 3.1. The questionnaire design

	<b>No of items</b>	<b>Type of questions</b>	<b>Focus</b>
Part 1	8	Closed questions	whether students employ previewing and predicting strategies before they read a text
Part 2	23	Closed questions	address the strategies that students might use while they read a text which include careful reading, skimming, coping with unknown words, applying language knowledge, scanning or search reading and translating, summarizing.
Part 3	7	Closed questions	Address the strategies that students might employ after they read the text, namely summarizing, evaluation and supporting.
Total	38		

#### 3.3.2. *Interview*

In the present study, semi-structured and less formal interviews were used to provide retrospective information on students' recollections of the strategies they have used for particular tasks since this type of interview can be useful as an adjunct to supplement and add depth to other approaches in a mixed-method design study (Adams, 2015).

#### 3.3.3. *Learning reflections*

To have deeper understanding on how students perceive the improvement after the instruction, learning reflection was used as a means describing a recent experience and unpacking salient aspects (e.g., people,

resources, activities) that affected semi-structured so in an ongoing manner over time (Lutz & Paretti, 2019). Learners are able to record their impressions or perceptions about learning, unconstrained by predetermined areas of interest. Learning reflections can yield insights into language learning process that may be inaccessible from the researcher's perspective alone (Mackey & Gass, 2015).

### **3.4. Research procedures**

This research was designed in three phases namely pre instruction, instruction and post instruction.

### **3.5. Data analysis**

Data analysis was carried out with great care and consideration to ensure the reliability and validity of the study. Quantitative and qualitative findings are analyzed separately using different techniques.

3.5.1. Analysis of the questionnaire data

3.5.2. Analysis of interviews and learning reflections

### **3.6. Summary of the research methods**

### **3.7. Ethical considerations**

### **3.8. Validity**

### **3.9. Reliability**

### **3.10. Chapter summary**

## CHAPTER 4. FINDINGS

### 4.1. Students' reported use of reading strategies before the explicit strategy instruction (ESI).

#### 4.1.1. Overall use of reading strategies before strategy instruction

**Table 4.1. Overall usage of reading strategy categories before instruction (N=45)**

	Min	Max	M	SD
Pre- reading strategies	2.00	4.63	3.35	.57
While- reading strategies	2.52	4.61	3.44	.50
Post- reading strategies	1.57	4.86	3.42	.81
Overall reading strategy use	2.50	4.63	3.42	.51

#### 4.1.2 Pre-reading stage strategies use

#### 4.1.3 While- reading strategies use before instruction

#### 4.1.4. Post- reading strategies use before the instruction

Overall, the frequency of reading strategy use by the participants in reading English level 3 texts before the instruction in present study ranged from medium to high. Specifically, global and problem-solving strategies were reported with higher rate than local and support strategies. Noticeably, translation, re-reading and using reference materials were among the strategies that students tended to use with high frequency before the instruction.

### 4.2. Impact of the explicit reading strategy instruction

#### 4.2.1. Impacts on the use of reading strategies as reported in the questionnaire

#### 4.2.1.1. Overall use of reading strategies after strategy instruction

**Table 4.2. Comparison of changes in use of reading strategies before and after instruction (N=45)**

	Before instruction				After instruction			
	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
Pre- reading strategies	2.00	4.63	3.35	.57	2.00	5.00	3.54	.60
While-reading strategies	2.52	4.61	3.44	.50	1.57	4.86	3.57	.57
Post-reading strategies	2.52	4.35	3.42	.81	2.29	5.00	3.49	.71

#### 4.2.1.2. Pre-reading strategies use after the instruction

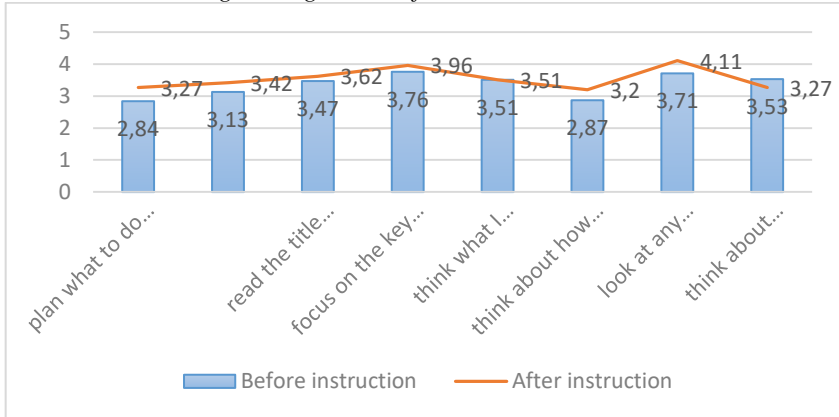


Figure 4.1. Pre-reading strategies use before and after instruction

#### 4.2.1.3. While-reading strategies use after the instruction

**Table 4.3.** Descriptive statistics of while- reading strategy categories use

	Before instruction				After instruction			
	Min	Max	Mean	SD	Min	Max	Mean	SD
<b>Problem-solving</b>	2.63	4.75	3.54	.54	2.38	5.00	3.50	.69
<b>Global</b>	2.00	4.67	3.34	.55	2.22	4.56	3.53	.60
<b>Support</b>	2.00	5.00	3.38	.66	2.00	5.00	3.51	.68
<b>Local</b>	1.00	5.00	3.33	.80	3.00	5.00	4.04	.57

#### 4.2.1.4. Post-reading strategies use after the instruction

**Table 4.4.** Descriptive results of post- reading strategy categories use

	Before instruction				After instruction			
	Min	Max	Mean	SD	Min	Max	Mean	SD
Problem-solving	1	5	3.68	1.10	1	5	3.56	1.17
Global	1.67	5	3.35	.84	2.33	5	3.65	.75
Support	1	5	3.24	.98	1.5	5	3.23	.98
Local	1	5	3.76	1.09	3	5	4.00	.98

Overall, findings from the 38 closed-ended items in two questionnaires indicate that students reported higher frequency using of not only targeted strategies but also other strategies in the SORS that were not the focus of the instruction. To be specific, *‘Previewing and*

*Predicting, Skimming, Scanning and Search reading*’ strategies were used more frequently by the students in their post-tests. “*Look at any pictures/illustrations*” and “*focus on the key words from the title*” strategies showed the greatest gain in mean rating (M=4.11 and M=3.96 respectively). ‘*Skimming*’ strategy also showed substantial changes in mean rating (M=3.67 to 3.96) as well as ‘*scanning*’ that was ranked third after the instruction (M= 3.64 to 3.85).

#### *4.2.2. Students’ perceptions on the impact of explicit strategy instruction*

Interviews and learning reflections were used after the post-test as additional sources of data to further understand the effects of explicit reading strategy instruction perceived by the participants.

##### *4.2.2.1. Reduced cognitive processing load*

###### *4.2.2.1.a. Heightened awareness of using reading strategies*

Self-reported greater awareness of reading strategies and use was found in interview and learning reflections data. Students in this study shared that they became more informed of reading strategies after the instruction in English level 3 course. Moreover, students admitted that from a limited repertoire of reading strategies, the instruction has led them to become more aware of strategies in both careful and expeditious groups.

Discovery and employment of reading strategies were one novel impact of the instruction for some students.

###### *4.2.2.1.b. Students’ reported increased use of reading strategies*

Increase in strategy use was another perceived improvement originated from the ESI. A large number of students admitted that they had known some reading strategies and their usefulness in reading comprehension. However, they found it quite confusing and challenging to employ them in specific reading tasks. The ESI helped students increase their use of strategies.

###### *4.2.2.1.c. Reconceptualization of the reading process*

The findings suggest that students became aware of the reading process. Previewing, scanning and skimming strategies seemed to help them improve the way they interact with the reading texts. Top down approach was identified to be used more by the participants instead of bottom up one.

###### *4.2.2.2. Greater reading fluency*

Knowledge of the reading strategies and their application have helped the students to speed up their rate of reading. Knowing how to employ individual strategy in specific stage of reading benefited students in decoding the text and constructing its meaning at a faster rate.

###### *4.2.2.3. Students’ reported improvement in reading scores*

The findings reveal that students reported positive improvement in their learning to read English level 3 texts thanks to the knowledge of

reading strategies. The strategies tended to help them to overcome difficulties in their reading and perform better in their reading tasks.

#### *4.2.2.4. Added affective values*

The ESI was perceived to be cognitively beneficial, through students' reported heightened awareness of using reading strategies in reading comprehension, expanded reading strategy repertoire, greater reading fluency, and higher reading score. From a non-cognitive affective perspective, students reported that the ESI motivated them to read, and read with a higher level of confidence, and become more autonomous in reading in English.

### **4.3. Summary of the chapter**

## **CHAPTER 5 DISCUSSION**

In this section, the findings related to the reading strategies students used before and after the intervention are discussed in light of students' reported use of strategies (post-questionnaire), and the learning gains through their reflections and interviews.

## **CHAPTER 6 CONCLUSION AND IMPLICATIONS**

### **6.1. Key Findings and Conclusion**

Drawing on the framework for reading strategy instruction based on Khalifa and Weir's (2009) reading types and Carrell's (1989) types of reading strategies, the current study aimed at investigating the reading strategies used in the EFL reading process by Vietnamese non-English major tertiary students in reading English level 3 texts. Also, it explored how the students perceived the impact of the ESI on the different aspects of the reading comprehension skill. The study aimed to explore (1) the strategies Vietnamese non-English major students used in reading English level 3 texts before receiving the reading strategy instruction and (2) their perceptions of the impact of the instruction. In order to gather qualitative and quantitative data for analysis, the study used different research tools, namely questionnaires, semi-structured interviews and learning reflections written by each student after the ESI. Results from the pre-instruction questionnaire showed that students tended to use global reading strategies to preview and predict the text such as "focus on the key words from the title" and "look at any pictures/ illustrations" in pre-reading stage. In the while-reading stage and post-reading stage, they employed more

expeditious local strategies belonging to the problem-solving strategy category; “translating from English into native language”, “using reference material such as dictionaries” and “re-reading it once or more” were reported to be used with a high frequency. Both qualitative and quantitative results indicated that translation seemed to play an important part in reading English texts for these students. Moreover, the students shared in the open-ended questions that their main difficulty was their limited vocabulary and found this a source of frustration as they sometimes could not arrive at a coherent interpretation of a text through the first reading. Overall, at the beginning of the English level 3 reading course, the students arrived with some awareness of reading strategies. They were able to use previewing and predicting strategies to help them gain an idea of what a text was about before reading, but then favored slow, careful reading, using a dictionary and translation in dealing with the texts themselves due to their limited vocabulary size.

After the intervention, however, the findings from the quantitative post-questionnaire data suggest an increase in strategy usage in all the three reading stages. Specifically, the participants reported using global strategies more frequently in the pre-reading stage than those before the instruction. Meanwhile, the mean values of the four reading categories namely problem-solving, global, support and local strategies levelled up from medium to high use in the while-reading strategies compared with the frequency reported before the ESI. In particular, before the instruction, ‘translating’ and ‘using a dictionary’ were most often cited by the participants as their first choice strategies, but these decreased after the instruction. In contrast, ‘skimming’ and ‘scanning’ were less reported before instruction but were both frequently reported after instruction. The findings highlighted the students’ awareness and use of strategies that had been taught such as previewing and predicting, skimming, scanning, and summarizing. There was also evidence of some reduction in reliance on translation and using dictionaries among participants. Some of the participants reported using ‘translation strategy’ and ‘reference materials’ (e.g. a dictionary) before the ESI. However, after receiving the instruction, the number of students reporting using this strategy decreased substantially. In relation to the impact of the instruction, the findings of the current study showed the instruction benefited students in different ways. Firstly, the instruction was cognitively beneficial, through students’ reported heightened awareness of using reading strategies in reading comprehension, expanded reading strategy repertoire and employment, greater reading fluency, and higher reading score. From a non-cognitive perspective, students reported added affective values such as greater

reading confidence, motivation, and autonomy. Overall, the instruction was found to bring about the positive effects on students' development as skill readers.

## **6.2. Implications**

The findings of the present study revealed the reading strategies employed by non-English majored students in reading English level 3 texts and the relationship between reading strategy instruction and learners' reading skill. Based on the results of this study, the implications and recommendations for teaching reading in Vietnamese universities are as follows:

### *6.2.1. Implications for teachers and classroom teaching*

The results of the present study suggest that the explicit reading strategy instruction might be useful for EFL students in general and non-English major students in particular.

Firstly, the findings show that students reported using strategies such as previewing and predicting, skimming, scanning and guessing meaning of unknown words which directly changed the ways students interact with the reading text, from bottom- up to top-down approach. This implies that teachers should focus on introducing such strategies into classroom so that students re-conceptualize their reading process to have more active interaction with the text in constructing the meaning.

Furthermore, the findings also revealed that students were more motivated to read after the instruction. This implies that English teachers needs to incorporate ESI with their teaching in order to motivate students, especially non- English major tertiary students in reading both inside and outside classroom. Moreover, the findings also suggest that students became more autonomous after the instruction. Autonomy is an important factor which helps develop lifelong learning among students. Teachers should therefore be aware of the significance of this impact to promote students' self- study, a prerequisite for the credit system of learning and teaching that students have to acquire.

It is hence essential for teachers of English to raise students' awareness of the value of using reading strategies. Following an explicit approach to instruction based on declarative knowledge (knowing what strategies to use in different contexts), procedural knowledge (knowing how to use those strategies) and conditional knowledge (knowing why and when to use strategies) (Paris, Lipson, & Wixson, 1983), appears to be effective in training students to use reading strategies for reading at least in classroom and test settings. There may also be benefits in introducing ESI earlier in students' earlier English courses at college such as English level 1 and English level 2, which might be helpful for non-

English major students. Since the transfer effects of reading strategy intervention only happen in intervention studies which last more than one year (Li et al., 2022). This suggests a good preparation for students for academic reading in higher education or reading in real life. Furthermore, it was clear from this study that even following strategy instruction, students tended to rely on reading sentence by sentence and translation, so earlier instruction in effective strategy use might help to prevent these habits from developing.

### *6.2.2. Implications for students*

The findings of the present study also show that there was reduction in students' cognitive processing load and an increase in affective values as well as their reported reading test scores after the intervention. This implies students need to consider learning these strategies deliberately and develop their own repertoire of reading strategies in order to perform better in their reading comprehension skill. Moreover, as the students shared, more practice in reading both inside the classroom and beyond is required if they want to improve their reading effectively and to become successful or skilled readers. Therefore, students do need to play an active part in developing their skills. They should engage themselves in regular reading practice with the integration of reading strategies in their reading process. Regular reading will assist students to become strategic readers and to gain more benefits from their academic reading and reading in real life (Strickland, Ganske & Monroe, 2002).

What is more, it is obvious that not any strategy works perfectly with all learners, since learners vary significantly in personality, learning style, and learning motivation. As a result, students need to identify suitable strategies for them in order to get ultimate results in their learning reading.

It is also important to note that strategy instruction alone is not sufficient to bring about the best improvements in students' reading abilities, students need to incorporate with other factors such as self-motivation, desire for English learning and learners' autonomy development in order to perform better in learning to read in specific and meet the English learning outcomes in general

### *6.2.3. Implications for English materials writers*

Materials writers should think about what strategies might benefit students in terms of academic reading and reading in real life and how a particular strategy is best applied and in what contexts; since the learning context of learners is the strongest variable that has an impact on the choice of their learning strategies (El-Dib, 2004). This would mean that strategies can be applied appropriately and effectively in a variety of

reading situations and contexts as long as they are put into appropriate learning environments. Writers should also consider following the approach to the presentation of strategies taken in this study as it has been proved to be conducive to learning as reported by students and consider how it might be applicable to texts and tasks in more than one content domain. Since different text types and different reading tasks can result in different use of strategies (Barrot, 2016). Guidance should be incorporated in teachers' notes to help them to guide their students through effective use of reading activities. Writers should include sections on reading strategies, as well as reading activities that encourage students to draw on different global, support and problem-solving strategies.

### **6.3. Contributions of the Study**

The present study addresses the issues of reading strategy instruction in comprehending English level 3 texts. It aims to explore reading strategy repertoires and use among non- English major tertiary students. Furthermore, it also helps to raise teachers' English awareness of teaching strategy to EFL students in order to help them get better achievement in reading comprehension. This section focuses on the contributions of this dissertation. It addresses the theoretical, methodological and practical contributions of the research.

#### *6.3.1. Theoretical contributions*

The findings of the present study contribute to knowledge about how Vietnamese non- English major tertiary students respond to strategic reading instruction in an EFL learning context, as well as knowledge about the impact of the reading strategy instruction on students' reading from both cognitive and affective dimensions.

Firstly, theoretical frameworks for strategy instruction are presented. The present study based on framework of Khalifa and Weir's (2009) reading types and Carrell's (1989) types of reading strategies. Both theory and empirical findings contribute to our understanding of reading strategy instruction and its effects on non-English major students' reading skill in reading English level 3 texts.

Another theoretical contribution is the framework for analyzing the process of strategy instruction, in order to gain an understanding of the interplay between strategy instruction and learners' reading skill in a specific context. To this end, the due process model can be used as a practical tool. A deeper understanding of what students actually do during the three reading phases could capture the overall trends of strategy use in each stage as well as the detailed sub-strategies that were used. In other words, more understanding of specific actions that students take in each reading stage can be elaborated.

### *6.3.2. Methodological contributions*

The main methodological contribution of the research has been the mixed-method approach to explore the use of reading strategies and the effect of strategy instruction in local context. While other research focuses on reporting the differences in reading scores that participants achieved in their posttest after the instruction, the adaptation of the sequential embedded design in this study contributed towards the interpretation of students' perceptions of what they gained after the intervention with rich data from in-depth interviews and learning reflections.

The adaptation of SORS in the questionnaire of the present study also contributes to a deeper understanding of what readers report actually doing during the three different reading stages. While in SORS, researchers only figure out the use of different strategy categories in the reading process, the present questionnaire can provide more detailed strategies that students use in each stage of reading comprehension.

Another methodological contribution lies in the researcher's experience gained through the application of a mixed-method study and an interpretive approach and techniques applied for data collection. This experience may be useful for other studies on strategy instruction in the context of non-English major learning and teaching. In addition, the study displayed a methodological strength in use of questionnaire, interview and learning reflections in unpacking the impact of the instruction from students' own voices.

### *6.3.3. Practical contributions*

The practical contributions of this study are the detailed insight into how to implement the reading strategy instruction in English language classrooms. Specifically, the present study helps interpret its impacts on learners' attitude and perceptions toward the use of reading strategies in reading English texts.

Finally, the study also contributes to the practical implications for teachers of English, EFL non-English major students and English material developers. The findings imply that for effective implementation of strategy instruction, emphasis should be placed on understanding the social cultural contexts of students, teachers and learning environments. The findings also offer hints that teachers should be involved in the curriculum development. With their knowledge, experiences and competencies, teachers are central to any curriculum development effort. Better teacher supports better learning because they are most knowledgeable about the practice of teaching and are responsible for introducing the curriculum in the classroom. Teachers' need to be empowered with techniques, skills and knowledge necessary for language

learning in general and strategy instruction implementation in particular to make the curriculum a usable tool to assist teachers in the development of individualized strategies and the methods and materials necessary for them to be successful (Alsubaie, 2016).

#### **6.4. Limitations of the study**

The overall design of this study was subject to four major limitations that have implications for further research work. The first limitation is related to the small sample size of participants. The length of the course of instruction was another limitation. A six-week course of instruction may not be long enough to allow significant differences in reading abilities to emerge. Though the students in this study reported noticeable gains after the instruction, they still encountered difficulties in reading. Restrictions on time and resources made these limitations unavoidable for this study, but it would be interesting to conduct similar research on a larger scale and over a long period of time.

Next, the research may have had some limitations due to its data collection instruments. By using the questionnaire, interview protocol and learning reflections to explore students' perceptions and responses, what the research investigated were reflected rather than actual practice. The cognitive and metacognitive processes that occur along with the use of strategies from the students when doing the reading process cannot be recorded and explained thoroughly. Future studies could consider using other instruments such as class observations, think-aloud protocols or learning diaries/logs to triangulate data for non-English major university students.

#### **6.5. Recommendations for further research**

Although the study has provided some invaluable findings and insights into the implementation of reading strategy instruction in EFL non-English major learning contexts, it also indicates various opportunities for other possible research studies in regards to this issue.

Firstly, the present study investigates the impact of strategy instruction on English reading skill for non-English major tertiary students. Similar research exploring the same issue for English major tertiary students in the same learning environment is worth conducting. It can triangulate the results of the present study. Also, it can further explain and provide insights into the impacts such an interactive reading model may bring about.

Secondly, the current study employed a within-group design to investigate students' use of reading strategies as well as their perceptions of the strategy instruction with the same participants. Further studies can focus on the comparisons between a control group and an experimental group to provide deeper insights into the impacts of strategy instruction.

Thirdly, the subjects of this study were students, further studies can focus on the instruction process from the teachers' viewpoints and beliefs using the socio-cultural theory framework to explain the support and guidance in strategy instruction procedure that the teachers provide for students.

Finally, one major shortcoming of this study may lie in the design of the research. During the planned data collection, the students in the present study were to opt for the online learning mode for an extended period of time after the six-week offline mode, which made the data collection procedures difficult to fulfill. Therefore, the actual reading performance of the students was not measured. Further studies can be carried out with a more appropriate design in order to yield more convincing and reliable results.

### **6.6. Final thoughts**

This PhD course is one of the essential parts of my professional development. I have undergone various stages of the thesis development with great effort and determination. My research addresses a wide range of fundamental aspects in EFL reading, especially the impact of the strategy instruction on students' reading comprehension skill. The findings of this research hope to contribute more understanding into the benefits that explicit strategy instruction brings to non-English major students, which in turn, help them achieve the expected learning outcomes for English level 3 examinations.

I started my research at the time when the Covid-19 pandemic began to spread out all over the world. The process of data collection was the most challenging for me since this was an intervention research which required face-to-face interaction in class. However, after six-week instruction where the pre-test and the ESI were carried, the lockdown extended over 2 years made the experiment difficult to fulfill. As a result, the face-to-face post-test could not be administered to the students after the course. After a long period of time (14 months) waiting for the offline class to come so that I could go on with the unfinished work I made in the academic year 2020-2021, it was not known for sure when the pandemic would be over. I finally had to rely on the results obtained from the six-week intervention I made in the first half of the offline class in the year 2020. With the consultant of my two supervisors, I tried to compensate for the absence of the posttest with other data collection instruments, namely interviews and learning reflections.

The final draft of this thesis was made with constant efforts under the situation in which the whole world has suffered from devastating influences of the pandemic on social, educational, and personal aspects.

## LISTS OF AUTHOR'S WORK

### PAPERS

1. **Huỳnh Thị Long Hà (2021)**. Language learning strategies for EFL learners. *Journal of Language and Life*, 11B(319)2021, pp. 113-119. ISSN 0868-3409
2. **Huỳnh Thị Long Hà (2022)**. Reading strategies employed by Hue University non-english major students in reading English level 3 texts. *Tạp chí Khoa học Xã hội và Nhân văn Đại học Huế*, DOI: 10.26459/hueuni-jssh.v127i6B.4899 (Published approval)

### PROJECTS

1. **Huỳnh Thị Long Hà et al. (2018-2019)**. Nghiên cứu chiến lược đọc hiểu của sinh viên tiếng Anh không chuyên tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. **Project sponsored by Hue University of Foreign Languages**
2. **Huỳnh Thị Long Hà et al. (2019-2021)**. Chiến lược làm bài thi bậc 3/6 của sinh viên tiếng Anh không chuyên tại Đại học Ngoại ngữ, Đại học. **Project sponsored by Hue University**

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

**HUỲNH THỊ LONG HÀ**

**HƯỚNG DẪN TRỰC TIẾP CÁCH SỬ DỤNG CÁC CHIẾN LƯỢC  
ĐỌC HIỂU CHO SINH VIÊN TIẾNG ANH KHÔNG CHUYÊN  
BẬC ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM**

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

**HUẾ, NĂM 2022**

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

**HUỲNH THỊ LONG HÀ**

**HƯỚNG DẪN TRỰC TIẾP CÁCH SỬ DỤNG CÁC CHIẾN LƯỢC  
ĐỌC HIỂU CHO SINH VIÊN TIẾNG ANH KHÔNG CHUYÊN  
BẬC ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM**

**MÃ SỐ: 9 14 01 11**

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

**NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC**

**TS. Nguyễn Thị Bảo Trang  
TS. Trương Bạch Lê**

**HUẾ, NĂM 2022**

# CHƯƠNG 1. MỞ ĐẦU

## 1.1. Ngữ cảnh của vấn đề nghiên cứu

Nhằm nâng cao trình độ tiếng Anh của người dân trong bối cảnh hội nhập kinh tế khu vực và toàn cầu, các cơ quan chức năng của Việt Nam đã có nhiều nỗ lực nhằm nâng cao trình độ tiếng Anh của người dân (Hoàng Yến Phương & Trần Thị Thanh Quyên, 2021) bằng cách đẩy mạnh giáo dục tiếng Anh và thực hiện nhiều đổi mới giáo dục với việc triển khai Đề án Ngoại ngữ Quốc gia và điều chỉnh Khung tham chiếu trình độ ngôn ngữ chung Châu Âu (CEFR) cho phù hợp với bối cảnh Việt Nam - Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc Việt Nam (gọi tắt là KNLNNVN). Ở bậc đại học, sinh viên tốt nghiệp đại học không chuyên ngành tiếng Anh dự kiến sẽ đạt Cấp độ B1 trong CEFR hoặc Cấp độ 3 trong CEFR phiên bản tiếng Việt (VSTEP). Tuy nhiên, chỉ 1/5 sinh viên không chuyên tiếng Anh có thể đạt trình độ B1 (tương đương cấp độ 3 VSTEP) vào năm 2015 (Foley, 2019) do quy mô lớp học lớn và sinh viên trong mỗi lớp học có nhiều trình độ tiếng Anh khác nhau. Bên cạnh đó, kỹ năng đọc thường được dạy kèm theo cách tiếp cận truyền thống không nhấn mạnh vào các hoạt động tương tác. Do đó, việc khám phá tác động của hướng dẫn chiến lược trong việc giúp học sinh cải thiện kỹ năng đọc của họ là điều đáng để nghiên cứu.

## 1.2. Lý do chọn đề tài

Đối với việc dạy đọc tiếng Anh cho sinh viên đại học không chuyên tiếng Anh, thời lượng dành cho kỹ năng này còn hạn chế do nó được dạy tích hợp với ba kỹ năng còn lại trong môn học. Hơn nữa, với thời lượng eo hẹp trong chương trình giảng dạy theo khung năng lực châu Âu (CEFR) được áp dụng cho khóa học tiếng Anh bậc 3, cụ thể là 45 tiết dạy và 135 tiết tự học để người học đạt được trình độ này là điều đáng nghi ngờ; vì người ta cho rằng cần từ 350 đến 400 giờ học có hướng dẫn để người học đạt được Trình độ B1 (tương đương bậc 3) (Desveaux, 2013). Do đó, yêu cầu về chuẩn đầu ra của Bộ GD&ĐT trở nên khó khăn hơn đối với sinh viên không chuyên tiếng Anh tại Việt Nam vào thời điểm hiện tại. Cuối cùng, do Bộ GD&ĐT đặt chuẩn đầu ra cho người học độc lập với chương trình và tài liệu giảng dạy nên gánh nặng đè lên vai giáo viên và học sinh khi họ phải đổi mới tất cả các lĩnh vực liên quan đó để đáp ứng chuẩn đầu ra mới.

Việc hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược có thể hỗ trợ phát triển kỹ năng đọc ngôn ngữ 2 vì nó giới thiệu rõ ràng cho người học các phương pháp tiếp cận chiến lược để tương tác với việc đọc và tạo cơ hội mở rộng cho người học thực hành sử dụng các chiến lược theo cách phù hợp với ngữ cảnh (Brevik, 2019; Newton và cộng sự, 2018). Một nhóm nghiên cứu

quan trọng đã phát hiện ra rằng nhận thức về các chiến lược đọc có tương quan với khả năng đọc hiểu tốt hơn (Dabarera, Renandya & Zhang, 2014).

Các tài liệu chỉ đạo nêu rõ rằng việc đào tạo người học có chiến lược trong việc đọc của họ có thể mang lại lợi ích cho những người học tiếng Anh đang phát triển khả năng đọc của mình để đáp ứng nhu cầu học tập ở trường. Tuy nhiên, trong bối cảnh học tiếng Anh như một ngoại ngữ, phần lớn học sinh thường không biết về các chiến lược mà giáo viên áp dụng khi dạy đọc (Amini, Alavi, & Zahabi, 2020). Ngoài ra, việc đưa hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược vào các lớp học ngôn ngữ là điều không thể trừ khi giáo viên hiểu phải làm gì (Goh, 2019). Vì vậy, việc hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược rất đáng được thực hiện để trang bị cho học sinh kiến thức và vận dụng các chiến lược đọc vào quá trình đọc hiểu của các em. Ngoài ra, tiếng Anh là ngoại ngữ ở Việt Nam nên hầu hết các tương tác ngôn ngữ chỉ diễn ra trong lớp học và đọc là một kỹ năng quan trọng mà người học cần phát triển. Hơn nữa, đọc hiểu là một quá trình quan trọng liên quan đến các hoạt động nhận thức và siêu nhận thức khác nhau cần khám phá. Do đó, để cải thiện khả năng đọc hiểu tiếng Anh của người học Việt Nam, một nghiên cứu toàn diện về cách người học thực sự thực hiện trong quá trình đọc của họ là rất đáng để đầu tư. Những phát hiện từ nghiên cứu này sẽ góp phần giải thích cách sinh viên đại học không chuyên tiếng Anh Việt Nam xử lý bài đọc tiếng Anh bậc 3 theo ba giai đoạn đọc với việc áp dụng các chiến lược đọc. Ngoài ra, nghiên cứu này có thể tìm ra cảm nhận của sinh viên về những cải thiện đối với khả năng đọc hiểu sau khi được hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược.

### **1.3. Mục đích và câu hỏi nghiên cứu**

Nghiên cứu này sử dụng nhiều phương pháp kết hợp tập trung vào việc khám phá các chiến lược đọc mà sinh viên đại học không chuyên tiếng Anh sử dụng trong quá trình đọc tiếng Anh như một ngoại ngữ. Đầu tiên, nó tìm cách hiểu sâu hơn về những chiến lược mà sinh viên đại học không chuyên tiếng Anh sử dụng để đọc các văn bản tiếng Anh bậc 3. Đặc biệt, nó điều tra các chiến lược mà những sinh viên này sử dụng trong ba giai đoạn khác nhau của quá trình đọc.

Nghiên cứu này cũng nhằm mục đích điều tra những tác động có thể có của việc hướng sử dụng dẫn chiến lược đọc rõ ràng đối với sự phát triển khả năng đọc. Đặc biệt, nó nhằm mục đích tìm ra sự khác biệt trong nhận thức và sử dụng các chiến lược đọc của học sinh sau can thiệp. Nó cũng nhằm mục đích tìm ra tác động của hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược đối với hiệu suất đọc của học sinh.

Mục đích cuối cùng là tìm hiểu nhận thức của sinh viên về việc hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược đối với kỹ năng đọc tiếng Anh của họ. Những kết quả của nghiên cứu được hy vọng sẽ cung cấp nền tảng vững

chắc để có thể đưa ra các hàm ý về mặt phương pháp và sự phạm nhằm bổ sung cho giáo viên tiếng Anh phương pháp, kỹ thuật và quy trình để thực hiện hướng dẫn rõ ràng trong lớp học tiếng Anh, hỗ trợ người viết tài liệu xây dựng tài liệu học tiếng Anh và để trang bị cho người học tiếng Anh các chiến lược học tập để nâng cao tính chủ động trong học tập của họ

Cụ thể, nghiên cứu này tìm cách trả lời hai câu hỏi nghiên cứu chính sau:

1. Những chiến lược nào được sinh viên Việt Nam không chuyên tiếng Anh sử dụng để đọc các văn bản tiếng Anh bậc 3 trước và sau khi được hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược rõ ràng?

2. Nhận thức của sinh viên Việt Nam không chuyên tiếng Anh về hướng dẫn chiến lược trực tiếp cách sử dụng các chiến lược đọc hiểu là gì?

#### **1.4. Phạm vi nghiên cứu**

Mục tiêu chính của nghiên cứu này là khám phá các chiến lược đọc được tường thuật là sử dụng trong việc đọc các văn bản tiếng Anh bậc 3 của sinh viên không chuyên tiếng Anh của Việt Nam tại trường đại học trong nước trong năm học 2020-2021. Các khía cạnh được xem xét là những chiến lược đọc mà học sinh báo cáo đã sử dụng trước khi hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược, sự thay đổi của họ trong nhận thức và sử dụng chiến lược sau can thiệp. Ngoài ra, nghiên cứu cố gắng tìm hiểu mối liên hệ có thể có giữa việc hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược đọc tiếng Anh như một ngoại ngữ và hiệu suất đọc của học sinh. Nó cũng nhằm mục đích tìm hiểu nhận thức của sinh viên về hiệu quả của việc hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược đọc.

#### **1.5. Tầm quan trọng của nghiên cứu**

Các kết quả của nghiên cứu này hy vọng có giá trị trong việc đóng góp vào sự hiểu biết về việc dạy và học tiếng Anh trên lớp ở cả khía cạnh lý thuyết và sự phạm. Về mặt lý thuyết, nó cung cấp thêm tài liệu về chiến lược đọc hiểu và khung hướng dẫn chiến lược phù hợp với sinh viên đại học Việt Nam. Cụ thể, những phát hiện của nghiên cứu đóng góp vào kiến thức về cách sinh viên đại học học tiếng Anh như một ngoại ngữ tương tác với các bài đọc và cách hướng dẫn có thể giúp người học tiếng Anh nâng thành tích đọc của họ.

Thứ nhất, với chuẩn đầu ra cho sinh viên đại học, nhu cầu học tiếng Anh ở bậc học này tăng lên đáng kể. Nhiều nỗ lực đã được thực hiện để cải thiện trình độ tiếng Anh của những người học tiếng Anh như một ngoại ngữ bậc đại học nhằm đáp ứng các yêu cầu đầu ra. Nghiên cứu và khám phá các chiến lược mà sinh viên học tiếng Anh như một ngoại ngữ sử dụng trong quá trình đọc hiểu của họ là vô cùng quan trọng vì nó sẽ cung cấp những hiểu biết sâu sắc về cách sinh viên tương tác với bài đọc.

Thứ hai, khám phá mức độ hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược có thể giúp sinh viên thực hiện bài kiểm tra đọc của họ tốt hơn và sẽ hiểu rõ hơn về lợi ích của việc hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược. Những phát hiện từ nghiên cứu sẽ giúp cả giáo viên tiếng Anh và sinh viên học tiếng Anh như một ngoại ngữ trong việc phát triển các chiến lược của họ để thúc đẩy hiệu suất đọc và quyền tự chủ của người học.

Mục tiêu cuối cùng của những gợi ý về việc hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược nêu trên là cải thiện trình độ ngoại ngữ của sinh viên không chuyên tiếng Anh và trang bị cho họ những chiến lược học tập phù hợp để họ có thể đương đầu với những khó khăn trong học tập và đạt được chứng nhận tiếng Anh bậc 3 làm điều kiện tiên quyết để tốt nghiệp đại học.

## **1.6. Cấu trúc của nghiên cứu**

# **CHƯƠNG 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN**

## **2.1. Định nghĩa các thuật ngữ quan trọng**

## **2.2. Đọc và kỹ năng đọc hiểu trong ngôn ngữ thứ hai**

### *2.2.1. Đọc trong ngôn ngữ hai*

Trong nghiên cứu hiện tại, định nghĩa về đọc của Grabe và Stoller (2013) được sử dụng như định nghĩa chính vì nó coi việc đọc là một quá trình tư duy vô thức và có ý thức, trong đó người đọc áp dụng nhiều chiến lược để tái cấu trúc ý nghĩa mà tác giả được muốn thể hiện bằng cách so sánh thông tin trong văn bản với kiến thức cơ bản và kinh nghiệm trước đó của mình (Mikulecky, 2008). Vì việc đọc được xem như một quá trình năng động chứ không chỉ là sản phẩm cuối cùng, điều đó có nghĩa là quá trình đọc đòi hỏi một loạt các chiến lược mà hầu hết những người đọc kém hiệu quả đều không biết.

### *2.2.2. Đọc hiểu trong ngôn ngữ hai*

Therrien (2004, trang 255) định nghĩa đọc hiểu là “hiểu, sử dụng và phản ánh văn bản viết, nhằm đạt được mục tiêu, phát triển kiến thức và tiềm năng của mình, và tham gia vào xã hội”. Đó là một quá trình mà người đọc tương tác với ngôn ngữ viết để trích xuất và suy ra ý nghĩa (Habók và cộng sự, 2019; Hellerstein & Yehezkel, 2017). Theo nghĩa đó, đọc hiểu có thể được định nghĩa là một quá trình sử dụng kiến thức sẵn có của người đọc (lược đồ) để diễn giải một văn bản nhằm kiến tạo ý nghĩa.

## **2.3. Các mô hình đọc hiểu trong ngôn ngữ hai**

Nhiều chuyên gia về đọc đã phân loại các mô hình đọc thành các loại khác nhau mô tả những điều xảy ra khi người đọc nghiên cứu một văn bản và cách người đọc xử lý văn bản. Các chế độ nghiên cứu này thường được nhóm theo ba mô hình đọc khác nhau có tên là từ dưới lên, từ trên xuống và mô hình tương tác.

## **2.4. Các chiến lược đọc**

### *2.4.1. Định nghĩa về chiến lược đọc*

Định nghĩa về chiến lược đọc trong nghiên cứu này có thể được khái niệm hóa như là tất cả các hành động có ý thức mà người đọc sử dụng để hiểu những gì họ đọc trong văn bản nhằm đạt được một nhiệm vụ hoặc mục tiêu đọc cụ thể, có thể được sử dụng theo nhiều cách khác nhau tùy vào ngữ cảnh và người học. Ngoài ra, “những hành động này có thể diễn ra trước khi đọc, trong quá trình đọc hoặc sau bài đọc, điều này sẽ được làm rõ khi thảo luận về các chiến lược cụ thể liên quan đến việc đọc” (Bedle, 2018, trang 13).

### *2.4.2 Vai trò của các chiến lược đọc*

Việc sử dụng các chiến lược đọc một cách phù hợp có thể giúp ích rất nhiều cho những độc giả không phải người bản ngữ vì nó có thể là một cách hiệu quả để khắc phục tình trạng thiếu ngôn ngữ và đạt được thành tích đọc tốt hơn trong các bài kiểm tra trình độ ngôn ngữ (Zhang, 2008; trích dẫn trong Shang, 2018). Như Oxford (1990) đã giải thích, các chiến lược là công cụ cho sự tham gia tích cực, tự định hướng cần thiết để phát triển khả năng giao tiếp. Tóm lại, các chiến lược đọc là công cụ cho phép người đọc tham gia tích cực hơn vào việc đọc.

### *2.4.3 Phân loại chiến lược đọc*

Nghiên cứu này tập trung vào điều tra các chiến lược đọc tiếng Anh như một ngoại ngữ được tạo thành từ ba nhóm khác nhau: giải quyết vấn đề, toàn cầu và hỗ trợ. Định nghĩa được cung cấp ở đây nêu bật một số khía cạnh của chiến lược đọc: Chiến lược giải quyết vấn đề đề cập đến việc sử dụng các chiến lược khi đọc các phần phức tạp của văn bản và yêu cầu sử dụng các thiết bị và kỹ thuật để hiểu văn bản. Các chiến lược toàn cầu liên quan đến việc phác thảo cách đọc và quản lý khả năng hiểu. Chiến lược siêu nhận thức được đổi tên thành chiến lược đọc toàn cầu và chiến lược nhận thức thành chiến lược đọc giải quyết vấn đề (Mokhtari & Sheorey, 2002). Với cách hiểu trên, sự phân loại các chiến lược đọc của Mokhtari và Sheorey (2002) đã được sử dụng.

## **2.5. Hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược và việc đọc tiếng Anh như một ngoại ngữ**

### **2.5.1. Hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược**

Hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược là “một phương pháp giảng dạy trực tiếp và rõ ràng các chiến lược đọc hiểu nhằm giúp học sinh trở thành những người đọc thành thạo hơn với khả năng áp dụng một loạt các chiến lược đọc hiệu quả và đã được kiểm chứng để nâng cao hiểu biết và tư duy của họ, đồng thời giám sát và sửa chữa các sự hiểu biết của chính mình.” (Lai, Tung, & Luo 2008, tr. 155-156).

### 2.5.2. Mục đích của việc hướng dẫn

Việc hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược xuất phát từ giả định rằng những người đọc thành công được đặc trưng bởi sự hiểu biết tốt hơn và việc sử dụng các chiến lược đọc (Van Keer & Verhaeghe, 2005; Wu & Vackle, 2021). Ngược lại, những người đọc không thành công có xu hướng không tự mình khám phá và sử dụng các chiến lược hoặc kỹ thuật đọc hiệu quả (Van Keer, 2004), và họ có thể thất bại trong việc hiểu văn bản do thiếu kiến thức về các chiến lược đọc (Daly và cộng sự, 2015; Underwood & Pearson, 2004). Một can thiệp dưới hình thức hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược đọc có thể được coi là có hiệu quả để giúp những người đọc không thành công (Daly và cộng sự, 2015; Konza, 2006; Roberts và cộng sự, 2013).

### 2.5.3. Hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược đọc và hướng dẫn ngầm sử dụng cách sử dụng các chiến lược đọc

Hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược chỉ ra rằng các chiến lược nên được giới thiệu một cách có hệ thống và được giải thích rõ ràng theo cách hướng dẫn có thể quan sát được (Doughty & Williams, 1998; Housen & Pierrard, 2006). Mặt khác, hướng dẫn ngụ ý hay hướng dẫn ngầm được minh họa bằng các phương pháp tiếp cận dựa trên trải nghiệm nhằm tập trung sự chú ý của người học và cho phép họ phản hồi các quy tắc ngữ pháp (Asiyaban et al., 2020), khuyến khích người học suy nghĩ về ngôn ngữ và tạo ra quy tắc khái quát hóa của riêng họ.

## 2.6. Mô tả quá trình hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược

### 2.6.1. Mô hình hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược

Theo Gauthier, Bissonnette và Richard (2013), hướng dẫn trực tiếp có thể được chia thành ba bước tuần tự: làm mẫu, thực hành có hướng dẫn và thực hành độc lập. Mỗi bước này liên quan đến các dạng kiến thức khác nhau (Paris, Lipson & Wixson, 1983). Những dạng này bao gồm kiến thức khai báo (biết cái gì), kiến thức quy trình (biết cách làm) và kiến thức có điều kiện (biết tại sao).

### 2.6.2. Quy trình giảng dạy chiến lược

Theo mô hình hướng dẫn của Gauthier, Bissonnette và Richard (2013), quy trình hướng dẫn bao gồm ba giai đoạn như sau: làm mẫu, thực hành có hướng dẫn và thực hành độc lập.

### 2.6.3. Khung và trọng tâm của quá trình hướng dẫn

**Bảng 2.1. Khung hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng chiến lược đọc**

	<b>Chiến lược toàn cầu</b>	<b>Chiến lược địa phương</b>
<b>Đọc cẩn thận</b>	- Tổng hợp	- Đoán nghĩa của từ từ ngữ cảnh
<b>Đọc nhanh</b>	- Xác định mục đích đọc - Xem trước và dự đoán - Đọc lướt - Đọc tìm kiếm	- Quét - Đọc tìm kiếm - Đọc lại

Khung hướng dẫn này được áp dụng trong nghiên cứu hiện tại liên quan đến việc đọc cẩn thận và đọc nhanh, cũng tuân theo mô hình đọc của Khalif và Weir (2009) và các loại chiến lược đọc của Carrell (1989). Theo Khalif và Weir (2009), đọc cẩn thận đề cập đến việc đọc chậm để rút ra ý nghĩa hoàn chỉnh từ tài liệu được trình bày, trong khi đó, đọc nhanh hoặc đọc tốc độ liên quan đến việc đọc nhanh, chọn lọc và hiệu quả để tiếp cận thông tin mong muốn trong văn bản.

#### *2.6.4. Tài liệu hướng dẫn*

Tài liệu sử dụng cho quá trình can thiệp được thiết kế với phần giải thích về các chiến lược được hướng dẫn và bài đọc lấy từ hai cuốn sách giáo khoa quốc tế được sử dụng rộng rãi, *Solution* của Tim Falla và Paul A. Davies (2014) và *Life* của John Hughes và Paul Dummett (2016) và nhiều trang web khác. Sau đó, nhà nghiên cứu đã tích hợp các hoạt động với cách tiếp cận ba bước đối với quá trình hướng dẫn dựa trên những cách được ủng hộ bởi Winograd và Hare (1988) và những người khác vào các bài đọc.

### **2.7. Các nghiên cứu trước đây**

#### **2.7.1. Nghiên cứu mô tả**

Nghiên cứu mô tả về các chiến lược đọc nhằm mục đích báo cáo những chiến lược mà người học ngôn ngữ hai sử dụng khi đọc một văn bản đã được tiến hành trong các bối cảnh khác nhau và từ các quan điểm khác nhau. Các mối quan tâm của nghiên cứu đã thay đổi từ bối cảnh, người tham gia, các biến tình cảm và sự khác biệt của người học để hiểu rõ hơn cách người học tương tác với các bài đọc. Phần lớn các nghiên cứu trước đây đã chỉ ra rằng người học sử dụng các chiến lược khác nhau để hiểu các văn bản đọc. Các nghiên cứu được thực hiện ở nhiều môi trường học ngôn ngữ khác nhau như tiếng Anh như ngôn ngữ hai trong các nghiên cứu của Alsheikh và Mokhtari (2011), Karbalaei (2010), Mokhtari và Reichard (2004), Malcolm (2009), Qanwal và Karim (2014); Singhal (2006), và tiếng Anh như một ngoại ngữ như trong các nghiên cứu của Đỗ Minh Hùng và Võ Phan Thu Ngân (2015), Gorsuch và Taguchi (2008), Karbalaei (2010), Poole (2009), và Nguyễn Thị Bích Thủy (2018). Những người tham gia là người học trưởng thành trong các trường đại học và bối cảnh là trong các lớp học tiếng Anh. Kết quả từ những nghiên cứu này cho thấy rằng cả người học tiếng Anh như ngôn ngữ hai và tiếng Anh như một ngoại ngữ đều sử dụng các chiến lược siêu nhận thức, nhận thức, toàn cầu, địa phương và giải quyết vấn đề để hiểu các bài đọc.

#### *2.7.2. Nghiên cứu thực nghiệm*

Nhiều nghiên cứu đã được thực hiện để khám phá những lợi ích của việc dạy rõ ràng cho người học cách áp dụng các chiến lược ngoại ngữ cho các kỹ năng khác nhau theo nhiều cách. Oxford (1990a), Anderson (1991), Chamot và O'Malley (1994), O'Malley và Chamot (1990), Cohen

(1998, 2003, 2011), Greenfell và Macaro (2007), Rubin và cộng sự. (2007), và Zhang (2008), trong số nhiều nhà nghiên cứu khác, đã tranh luận rộng rãi về việc dạy chiến lược và đưa ra bằng chứng về sự thành công của nó.

Medina (2011), Jafari và Ketabi (2012) và Enciso (2015) đã tập trung vào nghiên cứu hiệu quả của các hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng chiến lược siêu nhận thức về đọc hiểu trong ngữ cảnh ngoại ngữ. Các nhà nghiên cứu này đều phát hiện ra rằng hướng dẫn chiến lược giúp học sinh phát triển kho chiến lược đọc rộng hơn, trở nên tự tin hơn và điều này lần lượt nâng cao động lực cũng như hiệu suất đọc của họ. Các kết quả tương tự cũng được tìm thấy trong các nghiên cứu được thực hiện bởi các nhà nghiên cứu như Ashaie và Zhang (2012); Dabarera và cộng sự, (2014); Gulchiroy (2021); Nguyễn và Trịnh (2011); Ramírez Montoya và Ochoa Vásquez (2016); Takallou (2011).

Phần lớn các nghiên cứu đều tập trung vào hiệu quả của việc hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược (Boardman và cộng sự, 2017; Meyer, Wijekumar, & Lei, 2018; Plonsky, 2011). Chinpakdee và Gu (2022) đã thực hiện một nghiên cứu để khám phá tác động của việc dạy các chiến lược đối với hiệu suất đọc của học sinh trung học học tiếng Anh như một ngoại ngữ ở Thái Lan và quyền tự chủ của học sinh. Các kết quả của nghiên cứu này mô tả rằng đã có sự gia tăng đáng kể về điểm kiểm tra đọc của người học trong lớp can thiệp và các phương pháp tiếp cận chiến lược nâng cao của họ đối với việc đọc. Tuy nhiên, không phải tất cả các nghiên cứu đều cho thấy những tác động tích cực của việc giảng dạy dựa trên chiến lược. Nghiên cứu của Mehrpour, Sadighi và Bagheri (2012) và Ballou (2012) đã đề xuất những kết quả ngược lại. Mặc dù việc dạy chiến lược được cho là nhằm nâng cao nhận thức của sinh viên về các chiến lược đọc, nhưng nó không thể cải thiện đáng kể hiệu suất đọc và điểm số của sinh viên.

Nhìn chung, các nghiên cứu trước đây liên quan đến chiến lược đọc và việc giảng dạy các chiến lược đọc đều có hai điểm chung. Đầu tiên, về mặt phương pháp, các nghiên cứu sử dụng bảng câu hỏi, phỏng vấn và kiểm tra trước/sau để thu thập dữ liệu. Thứ hai, kết quả của các nghiên cứu trước đây cho thấy cả giáo viên và sinh viên đều nhận thức được lợi ích của các chiến lược đọc đối với hiệu suất đọc hiểu và nhiều người trong số họ đã tích hợp hướng dẫn chiến lược trong lớp học của mình để tạo điều kiện cho sinh viên thực hiện việc đọc.

Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu được xem xét đã được thực hiện đối với việc đọc có chiến lược của người học tiếng Anh như ngoại ngữ hay ngôn ngữ hai từ các nền tảng ngôn ngữ đầu tiên khác nhau (ví dụ: tiếng Trung, tiếng Thái, tiếng Ả Rập và tiếng Pháp) và các chuyên ngành

tiếng Anh, các nghiên cứu về việc sử dụng chiến lược đọc của sinh viên tiếng Anh không chuyên bậc đại học tại Việt Nam còn hạn chế. Hơn nữa, theo hiểu biết của nhà nghiên cứu, hầu hết các nghiên cứu trong bối cảnh Việt Nam tập trung vào việc tìm hiểu việc sử dụng các chiến lược đọc nói chung và khám phá mối quan hệ giữa việc sử dụng các chiến lược này với hiệu suất và kết quả đọc của người học. Có rất ít nghiên cứu về việc liệu có tồn tại mối liên hệ giữa việc hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược và chiến lược đọc của sinh viên trong bối cảnh sinh viên không chuyên tiếng Anh bậc đại học tại Việt Nam hay không.

Hơn nữa, trong khi hầu hết các nghiên cứu thử nghiệm trước đây tập trung vào tác động của việc hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng chiến lược đọc đối với hiệu suất đọc của người học, thì rất ít nghiên cứu nhằm điều tra nhận thức của sinh viên về can thiệp chiến lược đối với việc cải thiện khả năng đọc hiểu. Vì những lý do đó, cần phải thực hiện nghiên cứu để tìm hiểu thêm vai trò của việc sử dụng chiến lược trong đọc hiểu, đặc biệt là đối với sinh viên không chuyên tiếng Anh bậc đại học và liên quan đến các bài đọc tiếng Anh bậc 3 nhằm cải thiện thành tích của sinh viên trong các bài kiểm tra đọc và mở rộng các kiến thức về chiến lược đọc của họ. Dựa trên việc thiếu nghiên cứu thực nghiệm trong lĩnh vực này, nghiên cứu này được thực hiện để bổ sung vào điểm còn thiếu này bằng cách giải quyết vấn đề liên quan đến việc xác định sự khác biệt trong việc sử dụng chiến lược sau khi hướng dẫn cũng như những cải thiện do sinh viên cảm nhận đối với chiến lược đọc và năng suất đọc hiểu, sự lưu loát, động lực đọc và sự tự tin khi đọc sau can thiệp của sinh viên không chuyên tiếng Anh bậc đại học tại Việt Nam.

## **2.8. Tóm tắt chương**

# **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**

Phương pháp nghiên cứu sử dụng trong nghiên cứu này là nghiên cứu kết hợp, trong đó cả dữ liệu định lượng và định tính được kết hợp ở tất cả các giai đoạn của nghiên cứu, bao gồm thu thập dữ liệu, phân tích dữ liệu và diễn giải dữ liệu (Hashemi & Babai, 2013). Bằng cách sử dụng cả bảng hỏi dựa trên định lượng, phỏng vấn bán cấu trúc dựa trên định tính và phản ánh học tập, nhà nghiên cứu có thể đảm bảo tính hợp lệ của nghiên cứu bằng phương pháp kiểm tra chéo. Việc kết hợp chúng giúp các nhà nghiên cứu phát huy điểm mạnh và giảm thiểu điểm yếu (Mackey & Gass, 2015) rất phù hợp với nghiên cứu hiện tại vì cả nhận thức và cảm nhận của người học đều được tìm hiểu trong nghiên cứu này.

### *3.1.2. Thiết kế nghiên cứu*

Để có thể trả lời các câu hỏi nghiên cứu một cách hiệu quả, một thiết kế nghiên cứu tuân tự theo phương pháp kết hợp đã được sử dụng (Mackey & Gass, 2015). Đây là một thiết kế nghiên cứu tuân tự bao gồm ba giai đoạn kết hợp với một thiết kế can thiệp bắt đầu bằng việc thu thập dữ liệu định lượng và phân tích dữ liệu. Từ những kết quả ban đầu của giai đoạn định lượng, nhà nghiên cứu có thể xác định nội dung của sự can thiệp. Sau can thiệp, dữ liệu định lượng và dữ liệu định tính được thực hiện để thu thập nhằm diễn giải kết quả nghiên cứu.

## **3.2. Bối cảnh nghiên cứu và mẫu**

### **3.2.1. Bối cảnh nghiên cứu**

Dựa trên mục tiêu và thiết kế, nghiên cứu này thực hiện theo hình thức nghiên cứu điển hình ở một trường đại học ở Việt Nam

### *3.2.2. Người tham gia*

Những người tham gia trong nghiên cứu hiện tại đã được chọn từ một lớp nguyên vẹn trên cơ sở có thể tiếp cận dễ dàng. Họ là sinh viên đại học thuộc các chuyên ngành khác nhau ngoại trừ tiếng Anh từ các trường đại học và khoa thành viên của địa điểm nghiên cứu. Họ đến từ nhiều vùng miền khác nhau trên cả nước. Tất cả họ đều học tiếng Anh ở trường trung học trước khi vào đại học. Tuy nhiên, trình độ tiếng Anh của họ khác nhau đáng kể mặc dù họ được cho là đạt trình độ B1 (tương đương với bậc 3) sau khóa học. Các học viên này đã tham gia các khóa học tiếng Anh A1 và A2 trước khi đăng ký khóa học này. Tuy nhiên, một số sinh viên có thể tham gia các khóa học tiếng Anh B1 ngay cả khi họ không vượt qua các khóa học trước đó; vì chính sách nhằm giúp sinh viên tích lũy tín chỉ học ngôn ngữ liên tục (tổng cộng 7 tín chỉ) bao gồm ba tiết mỗi tuần (trung bình) trong ba học kỳ. Theo đó, sinh viên không chuyên tiếng Anh phải đạt được Cấp độ 3 (B1) khi tốt nghiệp.

### *3.2.3. Vai trò của người nghiên cứu*

Nghiên cứu định tính là nghiên cứu diễn giải, trong đó người nghiên cứu thường tham gia vào trải nghiệm lâu dài và chuyên sâu với những người tham gia (Creswell, 2014). Vai trò của tôi trong nghiên cứu là một nhà nghiên cứu và một giáo viên dạy những người tham gia khóa học tiếng Anh bậc 3.

## **3.3. Công cụ nghiên cứu**

Có ba loại công cụ nghiên cứu được sử dụng trong nghiên cứu này: bảng câu hỏi, phỏng vấn sâu theo nhóm và phản ánh học tập.

### *3.3.1. Bảng hỏi*

Để đạt được dữ liệu định lượng mong muốn cho nghiên cứu, một cuộc khảo sát bằng thang đo Likert 5 điểm gồm 38 mục và bảng câu hỏi 7 mục mở đã được thiết kế và áp dụng.

Bảng 3.1. Thiết kế của bảng hỏi

	Số câu	Nội dung chính
Phân 1	8	liệu người học có sử dụng các chiến lược xem trước và dự đoán trước khi đọc văn bản hay không
Phân 2	23	Chỉ ra các chiến lược mà người học có thể sử dụng khi đọc một văn bản bao gồm đọc kỹ, đọc lướt, đối phó với những từ chưa biết, áp dụng kiến thức ngôn ngữ, quét hoặc đọc tìm kiếm và dịch, tóm tắt.
Phân 3	7	Chỉ ra các chiến lược mà người học có thể sử dụng sau khi đọc văn bản, cụ thể là tóm tắt, đánh giá và hỗ trợ.
Tổng cộng		38

### 3.3.2. Bảng phỏng vấn

Trong nghiên cứu này, các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc và thân mật được sử dụng để cung cấp thông tin hồi tưởng về ký ức của sinh viên về các chiến lược mà họ đã sử dụng cho các loại bài đọc cụ thể. Hình thức phỏng vấn này có thể hữu ích như một công cụ hỗ trợ để bổ sung và thêm chiều sâu cho các cách tiếp cận khác trong một nghiên cứu thiết kế theo phương pháp hỗn hợp (Adams, 2015).

### 3.3.3. Phản ánh học tập

Để hiểu sâu hơn về cách học sinh nhận thức được sự cải thiện sau khi hướng dẫn, phản ánh học tập được sử dụng như một phương tiện mô tả trải nghiệm gần đây và khám phá các khía cạnh nổi bật (ví dụ: con người, tài nguyên, hoạt động) ảnh hưởng liên tục theo thời gian (Lutz & Paretti, 2019). Người học có thể ghi lại ấn tượng hoặc nhận thức của họ về việc học, không bị giới hạn bởi các lĩnh vực quan tâm được xác định trước. Phản ánh học tập có thể mang lại những hiểu biết sâu sắc về quá trình học ngôn ngữ mà có thể không tiếp cận được nếu chỉ nhìn từ góc độ của nhà nghiên cứu (Mackey & Gass, 2015).

## 3.4. Quy trình nghiên cứu

Nghiên cứu này được thiết kế theo ba giai đoạn cụ thể là trước hướng dẫn, hướng dẫn và sau hướng dẫn.

## 3.5. Phân tích dữ liệu

Việc phân tích dữ liệu được thực hiện cẩn trọng nhằm đảm bảo tính tin cậy và độ giá trị của nghiên cứu. Kết quả định lượng và định tính được phân tích riêng biệt, sử dụng các kỹ thuật khác nhau. Số liệu định lượng từ bảng hỏi được xử lý trước, sử dụng thống kê mô tả, theo sau bởi kết quả định tính từ phỏng vấn và phản ánh học tập được ghi chép lại và đếm theo chủ đề. Dữ liệu định lượng và định tính đều được thử nghiệm và phân tích để điều chỉnh bộ công cụ trước khi quá trình thu thập và xử lý dữ liệu chính thức diễn ra.

### 3.6. Tóm tắt các phương pháp nghiên cứu

### 3.7. Yếu tố đạo đức

### 3.8. Độ giá trị

### 3.9. Độ tin cậy

### 3.10. Tóm tắt chương

## CHƯƠNG 4. KẾT QUẢ

### 4.1. Báo cáo của người học về việc sử dụng các chiến lược đọc trước khi có hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng chiến lược (ESI).

4.1.1. *Mức độ sử dụng tổng thể các chiến lược đọc được sử dụng trước khi hướng dẫn chiến lược*

**Table 4.1. Mức độ sử dụng tổng thể các danh mục chiến lược đọc trước khi được hướng dẫn (N=45)**

	Min	Max	M	SD
Chiến lược trước khi đọc	2.00	4.63	3.35	.57
Chiến lược trong khi đọc	2.52	4.61	3.44	.50
Chiến lược sau khi đọc	1.57	4.86	3.42	.81
Mức độ sử dụng tổng thể	2.50	4.63	3.42	.51

4.1.2. *Mức độ sử dụng các chiến lược giai đoạn trước khi đọc*

4.1.3. *Mức độ sử dụng các chiến lược giai đoạn trong khi đọc*

4.1.4. *Mức độ sử dụng các chiến lược giai đoạn sau khi đọc*

Nhìn chung, tần suất sử dụng chiến lược đọc của những người tham gia đọc văn bản tiếng Anh bậc 3 trước khi được hướng dẫn trong nghiên cứu hiện tại dao động từ trung bình đến cao. Cụ thể, chiến lược toàn cầu và giải quyết vấn đề được báo cáo với tỷ lệ cao hơn so với chiến lược địa phương và hỗ trợ. Đáng chú ý, dịch thuật, đọc lại và sử dụng tài liệu tham khảo là một trong những chiến lược mà sinh viên có xu hướng sử dụng với tần suất cao trước khi được hướng dẫn.

### 4.2. Tác động của việc hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược đọc

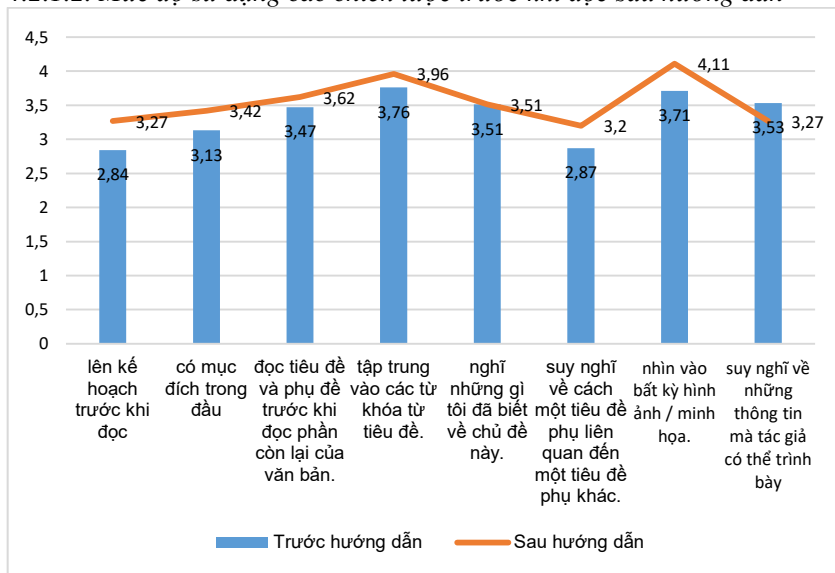
4.2.1. *Tác động của việc sử dụng các chiến lược thể hiện qua bảng hỏi*

4.2.1.1. *Mức độ sử dụng tổng thể các chiến lược đọc sau hướng dẫn*

**Bảng 4.2. So sánh những thay đổi trong việc sử dụng các chiến lược đọc trước và sau khi hướng dẫn (N=45)**

	Trước hướng dẫn				Sau hướng dẫn			
	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
Chiến lược trước khi đọc	2.00	4.63	3.35	.57	2.00	5.00	3.54	.60
Chiến lược trong khi đọc	2.52	4.61	3.44	.50	1.57	4.86	3.57	.57
Chiến lược sau khi đọc	2.52	4.35	3.42	.81	2.29	5.00	3.49	.71

#### 4.2.1.2. Mức độ sử dụng các chiến lược trước khi đọc sau hướng dẫn



Hình 4.1. Chiến lược đọc trước khi đọc trước và sau khi hướng dẫn

#### 4.2.1.3. Mức độ sử dụng các chiến lược trong khi đọc sau hướng dẫn

**Bảng 4.3. Kết quả mô tả của việc sử dụng các nhóm chiến lược trong khi đọc**

	Trước hướng dẫn				Sau hướng dẫn			
	Min	Max	Mean	SD	Min	Max	Mean	SD
Giải quyết vấn đề	2.63	4.75	3.54	.54	2.38	5.00	3.50	.69
Toàn câu	2.00	4.67	3.34	.55	2.22	4.56	3.53	.60
Hỗ trợ	2.00	5.00	3.38	.66	2.00	5.00	3.51	.68
Địa phương	1.00	5.00	3.33	.80	3.00	5.00	4.04	.57

#### 4.2.1.4. Mức độ sử dụng các chiến lược sau khi đọc sau hướng dẫn

**Bảng 4.4. Kết quả mô tả của việc sử dụng các nhóm chiến lược sau khi đọc**

	Trước hướng dẫn				Sau hướng dẫn			
	Min	Max	Mean	SD	Min	Max	Mean	SD
Giải quyết vấn đề	1	5	3.68	1.10	1	5	3.56	1.17
Toàn câu	1.67	5	3.35	.84	2.33	5	3.65	.75
Hỗ trợ	1	5	3.24	.98	1.5	5	3.23	.98
Địa phương	1	5	3.76	1.09	3	5	4.00	.98

Nhìn chung, kết quả từ 38 câu hỏi đóng trong hai bảng hỏi cho thấy rằng học sinh đã báo cáo tần suất cao hơn khi sử dụng không chỉ các chiến lược được dạy mà còn cả các chiến lược khác không phải là trọng tâm của việc hướng dẫn trong bảng khảo sát về chiến lược đọc. Cụ thể, các chiến lược *'xem trước và dự đoán, đọc lướt, quét và tìm kiếm'* đã được sinh viên sử dụng thường xuyên hơn trong các bài kiểm tra sau can thiệp. Chiến lược *"xem bất kỳ hình ảnh/hình minh họa nào"* và *"tập trung vào các từ khóa trong tiêu đề"* cho thấy mức tăng điểm trung bình cao nhất (M=4,11 và M=3,96 tương ứng). Chiến lược *'đọc lướt'* cũng cho thấy những thay đổi đáng kể về mức trung bình (M=3,67 đến 3,96) cũng như *'đọc quét'* được xếp hạng thứ ba sau hướng dẫn (M= 3,64 đến 3,85).

#### 4.2.2. Nhận thức của sinh viên về tác động của việc hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược

Các cuộc phỏng vấn và phản ánh học tập đã được sử dụng sau bài kiểm tra thứ hai như là nguồn dữ liệu bổ sung để hiểu thêm về tác động của hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược đọc mà những người tham gia cảm nhận được.

##### 4.2.2.1. Giám tài quá trình xử lý nhận thức

###### 4.2.2.1.a. Nâng cao nhận thức về việc sử dụng các chiến lược đọc

Sinh viên tự báo cáo nhận thức tốt hơn về các chiến lược đọc và việc sử dụng các chiến lược trong dữ liệu phỏng vấn và phản ánh học tập. Các sinh viên trong nghiên cứu này chia sẻ rằng họ đã hiểu rõ hơn về các chiến lược đọc sau khi được hướng dẫn trong khóa học tiếng Anh bậc 3. Hơn nữa, các sinh viên thừa nhận rằng từ một kho chiến lược đọc hạn chế, việc hướng dẫn đã giúp họ nhận thức rõ hơn về các chiến lược trong cả hai nhóm (đọc cẩn thận và đọc nhanh).

Khám phá và sử dụng các chiến lược đọc là một trong những tác động mới của việc hướng dẫn đối với một số sinh viên.

###### 4.2.2.1.b. Báo cáo của sinh viên về việc tăng cường sử dụng các chiến lược đọc

Tăng mức sử dụng chiến lược là một tiến bộ khác được cảm nhận bắt nguồn từ việc dạy chiến lược. Một số lượng lớn sinh viên thừa nhận rằng họ đã biết một số chiến lược đọc và sự hữu ích của chúng đối với việc đọc hiểu. Tuy nhiên, họ thấy khá khó hiểu và khó khăn khi sử dụng chúng trong các nhiệm vụ đọc cụ thể. Việc dạy trực tiếp đã giúp sinh viên tăng cường sử dụng các chiến lược.

###### 4.2.2.1.c. Khái niệm lại quá trình đọc

Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng sinh viên đã nhận thức được quá trình đọc. Các chiến lược *xem trước, quét và đọc lướt* dường như giúp họ cải thiện cách họ tương tác với các bài đọc. Cách tiếp cận từ trên xuống bài đọc được sử dụng nhiều hơn thay vì từ dưới lên.

#### 4.2.2.2. *Đọc lưu loát hơn*

Kiến thức về các chiến lược đọc và ứng dụng của chúng đã giúp sinh viên tăng tốc độ đọc. Biết cách sử dụng chiến lược cá nhân trong giai đoạn đọc cụ thể giúp người học giải mã văn bản và xây dựng ý nghĩa của nó với tốc độ nhanh hơn.

#### 4.2.2.3. *Cải thiện trong điểm đọc*

Kết quả cho thấy học sinh cho biết có sự tiến bộ tích cực trong việc học đọc các văn bản tiếng Anh bậc 3 nhờ kiến thức về các chiến lược đọc. Các chiến lược có xu hướng giúp họ vượt qua những khó khăn trong việc đọc và thực hiện tốt hơn các nhiệm vụ đọc của họ.

#### 4.2.2.4. *Gia tăng các giá trị cảm tính*

Việc dạy các chiến lược được coi là có lợi về mặt nhận thức, thông qua việc học sinh được báo cáo là đã nâng cao nhận thức về việc sử dụng các chiến lược đọc trong phần đọc hiểu, kho tàng chiến lược đọc mở rộng, khả năng đọc lưu loát hơn và điểm đọc cao hơn. Từ góc độ tình cảm phi nhận thức, các sinh viên báo cáo rằng việc hướng dẫn đã thúc đẩy họ đọc và đọc với mức độ tự tin cao hơn, đồng thời trở nên tự chủ hơn trong việc đọc bằng tiếng Anh.

### 4.3. Tóm tắt chương

## CHƯƠNG 5. THẢO LUẬN

## CHƯƠNG 6. KẾT LUẬN

### 6.1. Tóm tắt các kết quả nghiên cứu chính

Dựa trên khung hướng dẫn chiến lược đọc căn cứ vào các kiểu đọc của Khalifa và Weir (2009) và các kiểu chiến lược đọc của Carrell (1989), nghiên cứu này nhằm mục đích điều tra các chiến lược đọc được sử dụng trong quá trình đọc bằng tiếng Anh của sinh viên không chuyên tiếng Anh bậc đại học ở Việt Nam trong khi đọc các văn bản tiếng Anh bậc 3. Ngoài ra, nghiên cứu còn tìm hiểu cách các sinh viên nhận thức được tác động của việc hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược đối với các khía cạnh khác nhau của kỹ năng đọc hiểu. Nghiên cứu nhằm mục đích khám phá (1) các chiến lược mà sinh viên không chuyên tiếng Anh Việt Nam sử dụng để đọc văn bản tiếng Anh bậc 3 trước khi nhận được hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược đọc và (2) nhận thức của họ về tác động của việc hướng dẫn. Để thu thập dữ liệu định tính và định lượng để phân tích, nghiên cứu đã sử dụng các công cụ nghiên cứu khác nhau, cụ thể là bảng câu hỏi, phỏng vấn bán cấu trúc và phản ánh học tập được viết bởi mỗi sinh viên sau khóa học. Kết quả từ bảng câu hỏi trước khi hướng dẫn cho thấy sinh viên có xu hướng sử dụng các chiến lược đọc tổng thể để

xem trước và dự đoán văn bản, chẳng hạn như “*tập trung vào các từ khóa trong tiêu đề*” và “*xem bất kỳ hình ảnh/hình minh họa nào*” trong giai đoạn trước khi đọc. Trong giai đoạn trong khi đọc và sau khi đọc, họ sử dụng các chiến lược cục bộ thuộc nhóm chiến lược giải quyết vấn đề; “*dịch từ tiếng Anh sang ngôn ngữ mẹ đẻ*”, “*sử dụng tài liệu tham khảo như từ điển*” và “*đọc lại một lần hoặc nhiều hơn*” được báo cáo là được sử dụng với tần suất cao. Cả kết quả định tính và định lượng đều chỉ ra rằng dịch thuật dường như đóng một vai trò quan trọng trong việc đọc văn bản tiếng Anh đối với những sinh viên này. Ngoài ra, các sinh viên chia sẻ trong các câu hỏi mở rằng khó khăn chính của họ là vốn từ vựng hạn chế và nhận thấy đây là nguồn gốc của sự thất vọng vì đôi khi họ không thể diễn giải mạch lạc một văn bản trong lần đọc đầu tiên. Nhìn chung, khi bắt đầu khóa học đọc tiếng Anh bậc 3, sinh viên đã có một số nhận thức về các chiến lược đọc. Họ có thể sử dụng các chiến lược xem trước và dự đoán để giúp họ hình dung được nội dung của văn bản trước khi đọc, nhưng sau đó ưu tiên việc đọc chậm, cẩn thận, sử dụng từ điển và bản dịch để xử lý văn bản do lượng từ vựng hạn chế của họ.

Tuy nhiên, sau can thiệp, những kết quả từ dữ liệu bảng câu hỏi định lượng cho thấy sự gia tăng trong việc sử dụng chiến lược trong cả ba giai đoạn đọc. Cụ thể, những người tham gia báo cáo sử dụng các chiến lược toàn cầu thường xuyên hơn trong giai đoạn trước khi đọc so với trước khi được hướng dẫn. Trong khi đó, giá trị trung bình của bốn loại chiến lược đọc là chiến lược giải quyết vấn đề, toàn cầu, hỗ trợ và địa phương tăng từ mức sử dụng trung bình đến cao trong các chiến lược trong khi đọc so với tần suất được báo cáo trước khi hướng dẫn. Đặc biệt, trước khi được hướng dẫn, ‘*dịch*’ và ‘*sử dụng từ điển*’ thường được những người tham gia trích dẫn là chiến lược lựa chọn đầu tiên của họ, nhưng những điều này đã giảm đi sau phần hướng dẫn. Ngược lại, ‘*đọc lướt*’ và ‘*đọc quét*’ ít được sử dụng trước khi được hướng dẫn nhưng cả hai đều được báo cáo sử dụng thường xuyên hơn sau khi được hướng dẫn. Các kết quả đã làm nổi bật nhận thức của sinh viên và việc sử dụng các chiến lược đã được dạy như *xem trước và dự đoán, đọc lướt, quét và tóm tắt*. Đồng thời, cũng có bằng chứng về việc giảm sự phụ thuộc vào dịch thuật và sử dụng từ điển giữa những người tham gia. Một số người tham gia đã báo cáo sử dụng ‘*chiến lược dịch thuật*’ và ‘*tài liệu tham khảo*’ (ví dụ: từ điển) trước khi được hướng dẫn. Tuy nhiên, sau khi nhận được sự hướng dẫn, số lượng sinh viên báo cáo sử dụng chiến lược này đã giảm đáng kể. Liên quan đến tác động của hướng dẫn, những phát hiện của nghiên cứu hiện tại cho thấy hướng dẫn mang lại lợi ích cho sinh viên theo những cách khác nhau. Thứ nhất, hướng dẫn này có lợi về mặt nhận thức, thông qua việc sinh viên được báo cáo là đã nâng cao nhận thức về việc sử dụng các chiến lược đọc

trong phần đọc hiểu, mở rộng vốn và việc sử dụng chiến lược đọc, khả năng đọc trôi chảy hơn và điểm đọc cao hơn. Từ góc độ phi nhận thức, các sinh viên đã báo cáo các giá trị tình cảm như sự tự tin hơn khi đọc, động lực và quyền tự chủ. Nhìn chung, việc hướng dẫn được nhận thấy là mang lại những tác động tích cực đối với sự phát triển của sinh viên trong kỹ năng đọc.

## **6.2. Kiến nghị**

Kết quả của nghiên cứu này cho thấy các chiến lược đọc được sử dụng bởi sinh viên không chuyên tiếng Anh trong việc đọc các văn bản tiếng Anh bậc 3 và mối quan hệ giữa việc hướng dẫn chiến lược đọc và kỹ năng đọc của người học. Dựa trên kết quả của nghiên cứu này, các kiến nghị và đề xuất cho việc dạy đọc ở các trường đại học Việt Nam được đưa ra như sau:

### *6.2.1. Kiến nghị đối với giáo viên và việc giảng dạy trên lớp*

Kết quả của nghiên cứu này gợi ý rằng việc hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược đọc rõ ràng có thể hữu ích cho sinh viên ngoại ngữ tiếng Anh nói chung và sinh viên không chuyên tiếng Anh nói riêng.

Đầu tiên, kết quả cho thấy rằng sinh viên báo cáo sử dụng các chiến lược như *xem trước và dự đoán, đọc lướt, quét và đoán nghĩa của những từ chưa biết*, điều này đã trực tiếp thay đổi cách sinh viên tương tác với bài đọc, từ cách tiếp cận từ dưới lên đến từ trên xuống. Điều này ngụ ý rằng giáo viên nên tập trung vào việc giới thiệu các chiến lược như vậy vào lớp học để sinh viên có thể khái niệm lại quá trình đọc của mình để có sự tương tác tích cực hơn với văn bản trong việc xây dựng ý nghĩa.

Hơn nữa, kết quả nghiên cứu cũng tiết lộ rằng sinh viên có động lực hơn để đọc sau khi được hướng dẫn. Điều này ngụ ý rằng giáo viên tiếng Anh cần kết hợp việc hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược với việc giảng dạy của họ để thúc đẩy sinh viên, đặc biệt là sinh viên không chuyên tiếng Anh bậc đại học đọc cả trong và ngoài lớp học. Hơn nữa, kết quả cũng cho thấy rằng sinh viên trở nên tự chủ hơn sau khi được hướng dẫn. Tự chủ là yếu tố quan trọng giúp phát triển học tập suốt đời ở sinh viên. Vì vậy, giáo viên cần nhận thức được ý nghĩa của việc tác động này để phát huy tính tự học của sinh viên, một điều kiện tiên quyết trong học tập và giảng dạy theo học chế tín chỉ mà sinh viên phải tiếp thu.

Do đó, điều cần thiết đối với giáo viên tiếng Anh là nâng cao nhận thức của sinh viên về giá trị của việc sử dụng các chiến lược đọc. Tuân theo cách tiếp cận rõ ràng đối với hướng dẫn dựa trên kiến thức khai báo (biết nên sử dụng chiến lược nào trong các ngữ cảnh khác nhau), kiến thức quy trình (biết cách sử dụng các chiến lược đó) và kiến thức có điều kiện (biết tại sao và khi nào sử dụng các chiến lược) (Paris, Lipson, & Wixson, 1983), dường như có hiệu quả trong việc dạy cho

sinh viên sử dụng các chiến lược đọc để đọc ít nhất là trong lớp học và các bài kiểm tra.

Giáo viên cũng nên cân nhắc việc thực hiện dạy trực tiếp các chiến lược sớm hơn trong các khóa học tiếng Anh đầu tiên của sinh viên ở trường đại học chẳng hạn như tiếng Anh bậc 1 và tiếng Anh bậc 2, điều này có thể hữu ích cho những sinh viên không chuyên tiếng Anh. Vì tác động chuyển giao của can thiệp chiến lược đọc chỉ xảy ra trong các nghiên cứu can thiệp kéo dài hơn một năm (Li và cộng sự, 2022). Điều này gợi ý rằng để chuẩn bị tốt cho sinh viên trong việc đọc, giáo viên cần trang bị cho sinh viên những kiến thức về chiến lược đọc càng sớm càng tốt. Hơn nữa, từ nghiên cứu này, rõ ràng là ngay cả sau khi được hướng dẫn về chiến lược, sinh viên vẫn có xu hướng dựa vào việc đọc từng câu và dịch, vì vậy, hướng dẫn sớm hơn về cách sử dụng chiến lược hiệu quả có thể giúp ngăn ngừa những thói quen này phát triển.

### *6.2.2. Kiến nghị đối với sinh viên*

Kết quả của nghiên cứu này cũng cho thấy rằng có sự giảm tải trong quá trình xử lý nhận thức của học sinh và tăng các giá trị tình cảm cũng như điểm kiểm tra đọc được sinh viên báo cáo sau quá trình can thiệp. Điều này ngụ ý rằng sinh viên cần cân nhắc việc học các chiến lược này một cách có chủ ý và phát triển kho chiến lược đọc của riêng mình để thực hiện tốt hơn kỹ năng đọc hiểu của mình. Hơn nữa, như các sinh viên đã chia sẻ, cần phải thực hành nhiều hơn về đọc cả trong và ngoài lớp học nếu họ muốn cải thiện khả năng đọc của mình một cách hiệu quả và trở thành những người đọc thành công hoặc có kỹ năng. Vì vậy, sinh viên cần đóng một vai trò tích cực trong việc phát triển các kỹ năng của mình. Họ nên tham gia vào việc thực hành đọc thường xuyên với việc tích hợp các chiến lược đọc trong quá trình đọc của họ. Việc đọc thường xuyên sẽ giúp sinh viên trở thành những người đọc có chiến lược và thu được nhiều lợi ích hơn từ việc đọc học thuật và đọc trong đời thực (Strickland, Ganske & Monroe, 2002).

Hơn nữa, rõ ràng là không phải bất kỳ chiến lược nào cũng phù hợp hoàn hảo với tất cả người học, vì những người học khác nhau đáng kể về tính cách, phong cách học tập và động cơ học tập. Do đó, học sinh cần xác định các chiến lược phù hợp với mình để đạt được kết quả cuối cùng trong việc học đọc.

Cũng cần lưu ý rằng chỉ hướng dẫn chiến lược thôi thì chưa đủ để mang lại sự cải thiện tốt nhất về khả năng đọc của học sinh, học sinh cần kết hợp với các yếu tố khác như động lực bản thân, mong muốn học tiếng Anh và phát triển tính tự chủ của người học để thể hiện tốt hơn trong việc học đọc nói riêng và đáp ứng chuẩn đầu ra tiếng Anh nói chung

### 6.2.3. *Kiến nghị đối với những người viết tài liệu tiếng Anh*

Người viết tài liệu nên suy nghĩ về những chiến lược nào có thể mang lại lợi ích cho sinh viên về mặt đọc học thuật và đọc trong cuộc sống thực và cách áp dụng tốt nhất một chiến lược cụ thể và trong bối cảnh nào; vì bối cảnh học tập của người học là biến số mạnh nhất có tác động đến việc lựa chọn chiến lược học tập của họ (El-Dib, 2004).

Điều này có nghĩa là các chiến lược có thể được áp dụng một cách thích hợp và hiệu quả trong nhiều tình huống và ngữ cảnh đọc khác nhau miễn là chúng được đưa vào môi trường học tập thích hợp. Người viết cũng nên xem xét việc tuân theo cách tiếp cận trình bày các chiến lược được thực hiện trong nghiên cứu này vì nó đã được chứng minh là có lợi cho việc học như được báo cáo bởi các sinh viên và xem xét cách nó có thể được áp dụng cho các văn bản và nhiệm vụ trong nhiều lĩnh vực nội dung. Vì các loại văn bản khác nhau và các nhiệm vụ đọc khác nhau có thể dẫn đến việc sử dụng các chiến lược khác nhau (Barrot, 2016).

### **6.3. Đóng góp mới của nghiên cứu**

Nghiên cứu này đề cập đến các vấn đề về hướng dẫn chiến lược đọc hiểu văn bản tiếng Anh bậc 3. Nó nhằm mục đích khám phá các kho chiến lược đọc và việc sử dụng các chiến lược đó của các sinh viên không chuyên tiếng Anh bậc đại học. Ngoài ra, nó còn giúp nâng cao nhận thức về chiến lược giảng dạy tiếng Anh của giáo viên đối với sinh viên tiếng Anh như một ngoại ngữ nhằm giúp các em đạt thành tích cao hơn trong phần đọc hiểu. Phần này tập trung vào những đóng góp của luận án này. Nó đề cập đến những đóng góp về lý thuyết, phương pháp luận và thực tiễn của nghiên cứu.

#### *6.3.1. Đóng góp về mặt lý thuyết*

Kết quả của nghiên cứu này đóng góp vào kiến thức về cách sinh viên không chuyên tiếng Anh bậc đại học tại Việt Nam phản ứng với việc hướng dẫn chiến lược đọc trong ngữ cảnh học tiếng Anh như một ngoại ngữ, cũng như kiến thức về tác động của việc hướng dẫn chiến lược đọc đối với việc đọc của sinh viên từ cả khía cạnh nhận thức và tình cảm.

Đầu tiên, khung lý thuyết cho việc hướng dẫn chiến lược được trình bày. Nghiên cứu hiện tại dựa trên khung các kiểu đọc của Khalifa và Weir (2009) và các kiểu chiến lược đọc của Carrell (1989). Cả lý thuyết và kết quả thực nghiệm đều góp phần vào sự hiểu biết của chúng ta về hướng dẫn chiến lược đọc và ảnh hưởng của nó đối với kỹ năng đọc văn bản tiếng Anh bậc 3 của học sinh không chuyên tiếng Anh.

Một đóng góp mang tính lý thuyết khác là khung phân tích quá trình hướng dẫn chiến lược, nhằm đạt được sự hiểu biết về tác động qua lại giữa hướng dẫn chiến lược và kỹ năng đọc của người học trong một bối cảnh

cụ thể. Hiểu sâu hơn về những gì học sinh thực sự làm trong ba giai đoạn đọc có thể nắm bắt được xu hướng chung của việc sử dụng chiến lược trong từng giai đoạn cũng như các chiến lược chi tiết đã được sử dụng. Nói cách khác, có thể hiểu rõ hơn về các hành động cụ thể mà học sinh thực hiện trong mỗi giai đoạn đọc.

### *6.3.2. Đóng góp về mặt phương pháp luận*

Đóng góp chính về phương pháp luận của nghiên cứu là cách tiếp cận theo phương pháp kết hợp để tìm hiểu việc sử dụng các chiến lược đọc và hiệu quả của việc hướng dẫn chiến lược trong bối cảnh địa phương. Trong khi các nghiên cứu khác tập trung vào việc báo cáo sự khác biệt về điểm đọc mà những người tham gia đạt được trong bài kiểm tra sau khi được hướng dẫn, thì việc điều chỉnh thiết kế tuần tự trong nghiên cứu này đã góp phần giải thích nhận thức của sinh viên về những gì họ đạt được sau khi can thiệp với dữ liệu phong phú từ phỏng vấn sâu và phản ánh học tập.

Việc điều chỉnh bảng khảo sát chiến lược đọc trong bảng câu hỏi của nghiên cứu hiện tại cũng góp phần hiểu sâu hơn về những gì người đọc báo cáo thực sự làm trong ba giai đoạn đọc khác nhau. Trong khi ở bảng khảo sát chiến lược đọc (SORS), các nhà nghiên cứu chỉ tìm ra việc sử dụng các loại chiến lược khác nhau trong quá trình đọc hiểu thì bảng câu hỏi hiện tại có thể cung cấp các chiến lược chi tiết hơn mà sinh viên sử dụng trong từng giai đoạn đọc hiểu.

Một đóng góp khác về phương pháp luận nằm ở kinh nghiệm của nhà nghiên cứu có được thông qua việc áp dụng nghiên cứu theo phương pháp kết hợp và phương pháp diễn giải cũng như các kỹ thuật được áp dụng để thu thập dữ liệu. Kinh nghiệm này có thể hữu ích cho các nghiên cứu khác về hướng dẫn chiến lược trong bối cảnh dạy và học không chuyên bằng tiếng Anh. Ngoài ra, nghiên cứu cho thấy sức mạnh về phương pháp luận trong việc sử dụng bảng câu hỏi, phỏng vấn và phản ánh học tập trong việc khám phá tác động của hướng dẫn từ cảm nhận của chính sinh viên.

### *6.3.3. Đóng góp về mặt thực tiễn*

Đóng góp thiết thực của nghiên cứu này là cái nhìn sâu sắc chi tiết về cách thực hiện hướng dẫn chiến lược đọc trong lớp học tiếng Anh. Cụ thể, nghiên cứu này giúp giải thích tác động của nó đối với thái độ và nhận thức của người học đối với việc sử dụng các chiến lược đọc trong việc đọc các văn bản tiếng Anh.

Cuối cùng, nghiên cứu cũng đóng góp ý nghĩa thực tiễn cho giáo viên dạy tiếng Anh, sinh viên không chuyên tiếng Anh và các nhà phát triển tài liệu tiếng Anh. Các phát hiện ngụ ý rằng để thực hiện hiệu quả hướng dẫn chiến lược, cần nhấn mạnh vào việc hiểu bối cảnh văn hóa xã hội của

người học, giáo viên và môi trường học tập. Các kết quả nghiên cứu cũng đưa ra gợi ý rằng giáo viên nên tham gia vào việc phát triển chương trình giảng dạy. Với kiến thức, kinh nghiệm và năng lực của mình, giáo viên là trung tâm của mọi nỗ lực phát triển chương trình giảng dạy. Giáo viên tốt hơn hỗ trợ học tập tốt hơn vì họ là người am hiểu nhất về thực tiễn giảng dạy và chịu trách nhiệm giới thiệu chương trình giảng dạy trong lớp học. Giáo viên cần được trang bị các kỹ thuật, kỹ năng và kiến thức cần thiết cho việc học ngôn ngữ nói chung và thực hiện hướng dẫn chiến lược nói riêng để biến chương trình giảng dạy thành một công cụ hữu ích hỗ trợ giáo viên phát triển các chiến lược cá nhân cũng như các phương pháp và tài liệu cần thiết để họ có thể thành công (Alsubaie, 2016).

#### **6.4. Hạn chế của nghiên cứu**

Thiết kế tổng thể của nghiên cứu này có bốn hạn chế chính có ý nghĩa đối với công việc nghiên cứu tiếp theo. Hạn chế đầu tiên liên quan đến cỡ mẫu nhỏ của những người tham gia. Độ dài của quá trình giảng dạy là một hạn chế khác. Một khóa học kéo dài sáu tuần có thể không đủ dài để cho phép xuất hiện những khác biệt đáng kể về khả năng đọc. Mặc dù các sinh viên trong nghiên cứu này đã báo cáo những tiến bộ đáng chú ý sau khi được hướng dẫn, nhưng họ vẫn gặp khó khăn trong việc đọc. Những hạn chế về thời gian và nguồn lực khiến nghiên cứu này không thể tránh khỏi những hạn chế này, vì thế cần tiến hành nghiên cứu tương tự trên quy mô lớn hơn và trong một khoảng thời gian dài hơn.

Tiếp theo, nghiên cứu có thể có một số hạn chế do các công cụ thu thập dữ liệu của nó. Bằng cách sử dụng bảng câu hỏi, quy trình phỏng vấn và phản ánh học tập để khám phá nhận thức và phản ứng của sinh viên, những gì nghiên cứu điều tra được phản ánh hơn là thực tế. Các quá trình nhận thức và siêu nhận thức xảy ra cùng với việc sử dụng các chiến lược của học sinh khi thực hiện quá trình đọc không thể được ghi lại và giải thích cặn kẽ. Các nghiên cứu trong tương lai có thể xem xét sử dụng các công cụ khác như quan sát lớp học, giao thức suy nghĩ thành tiếng hoặc nhật ký/nhật ký học tập để sắp xếp dữ liệu đối với sinh viên đại học không chuyên tiếng Anh.

#### **6.5. Hướng nghiên cứu mới**

Mặc dù nghiên cứu đã cung cấp một số kết quả có giá trị và hiểu biết sâu sắc về việc thực hiện hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng chiến lược đọc trong bối cảnh tiếng Anh không chuyên, nhưng nó cũng chỉ ra nhiều cơ hội cho các nghiên cứu khả thi khác liên quan đến vấn đề này.

Thứ nhất, nghiên cứu hiện tại điều tra tác động của việc hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng chiến lược đối với kỹ năng đọc tiếng Anh cho sinh viên không chuyên tiếng Anh bậc đại học. Nghiên cứu tương tự để tìm

hiểu cùng một vấn đề đối với sinh viên đại học chuyên ngành tiếng Anh trong cùng một môi trường học tập rất đáng được tiến hành. Nó có thể so sánh đối chiếu với các kết quả của nghiên cứu hiện tại. Ngoài ra, nó có thể giải thích thêm và cung cấp thông tin chi tiết về các tác động mà mô hình đọc tương tác có thể mang lại.

Thứ hai, nghiên cứu này sử dụng thiết kế trong nhóm để điều tra việc sinh viên sử dụng các chiến lược đọc cũng như nhận thức của họ về hướng dẫn chiến lược với cùng những người tham gia. Các nghiên cứu sâu hơn có thể tập trung vào so sánh giữa nhóm kiểm soát và nhóm thử nghiệm để cung cấp những hiểu biết sâu sắc hơn về tác động của hướng dẫn chiến lược.

Thứ ba, đối tượng của nghiên cứu này là sinh viên, các nghiên cứu tiếp theo có thể tập trung vào quá trình giảng dạy từ quan điểm và niềm tin của giáo viên bằng cách sử dụng khung lý thuyết văn hóa xã hội để giải thích sự hỗ trợ và hướng dẫn trong quy trình giảng dạy chiến lược mà giáo viên cung cấp cho sinh viên.

Cuối cùng, một thiếu sót lớn của nghiên cứu này có thể nằm trong thiết kế của nghiên cứu. Trong quá trình thu thập dữ liệu theo kế hoạch, các sinh viên trong nghiên cứu hiện tại đã chọn chế độ học trực tuyến trong một khoảng thời gian dài sau chế độ ngoại tuyến sáu tuần, điều này khiến các thủ tục thu thập dữ liệu khó thực hiện. Do đó, hiệu suất đọc thực tế của học sinh không được đo lường. Các nghiên cứu tiếp theo có thể được thực hiện với một thiết kế phù hợp hơn để mang lại kết quả thuyết phục và đáng tin cậy hơn.

## **6.6. Suy nghĩ cuối cùng**

Khóa học tiến sĩ này là một trong những phần thiết yếu trong quá trình phát triển chuyên môn của tôi. Tôi đã trải qua các giai đoạn khác nhau trong quá trình xây dựng luận án với sự nỗ lực và quyết tâm cao độ. Nghiên cứu của tôi đề cập đến nhiều khía cạnh cơ bản trong việc đọc tiếng Anh như một ngoại ngữ, đặc biệt là tác động của hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược đối với kỹ năng đọc hiểu của học sinh. Những phát hiện của nghiên cứu này hy vọng sẽ góp phần hiểu rõ hơn về những lợi ích mà việc hướng dẫn trực tiếp cách sử dụng các chiến lược mang lại cho sinh viên không chuyên tiếng Anh, từ đó giúp họ đạt được kết quả học tập mong đợi cho các kỳ thi tiếng Anh bậc 3.

Tôi bắt đầu nghiên cứu này vào thời điểm đại dịch Covid-19 bắt đầu lan rộng ra toàn thế giới. Quá trình thu thập dữ liệu trở nên rất khó khăn vì đây là một nghiên cứu can thiệp, đòi hỏi sự tương tác trực tiếp trong lớp học. Tuy nhiên, sau sáu tuần hướng dẫn trực tiếp, việc giãn cách kéo dài

hơn 2 năm khiến quá trình thử nghiệm rất khó để thực hiện. Do đó, bài kiểm tra trực tiếp sau khóa học để có thể đánh giá mức độ cải thiện về điểm số của sinh viên không thể thực hiện. Sau một thời gian dài (14 tháng) chờ đợi các lớp học trực tiếp để có thể tiếp tục công việc lấy số liệu còn dang dở của mình trong năm học 2020-2021, cuối cùng, tôi phải dựa vào kết quả thu được sau sáu tuần can thiệp mà tôi đã thực hiện trong nửa đầu của lớp học ngoại tuyến trong năm 2020. Với sự cố vấn của hai giáo viên hướng dẫn, tôi đã cố gắng chuyển hướng nghiên cứu qua việc đánh giá cảm nhận của người học đối với hiệu quả của việc can thiệp thông qua phản ánh học tập.

Bản thảo cuối cùng của luận án này được thực hiện với những nỗ lực không ngừng trong hoàn cảnh cả thế giới đang phải hứng chịu những ảnh hưởng tàn khốc của đại dịch đối với các khía cạnh xã hội, giáo dục và cá nhân.

## DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH CÔNG BỐ CỦA TÁC GIẢ

### BÀI BÁO

1. **Huỳnh Thị Long Hà** (2021). Chiến lược học ngôn ngữ cho người học EFL. Tạp chí Ngôn ngữ và Đời sống, 11B(319)2021, trang 113-119. ISSN 0868-3409
2. **Huỳnh Thị Long Hà** (2022). Các chiến lược đọc được sử dụng bởi các sinh viên không chuyên tiếng Anh của Đại học Huế trong việc đọc các văn bản tiếng Anh cấp 3. Tạp chí Khoa học Xã hội và Nhân văn Đại học Huế, DOI: 10.26459/hueuni-jssh.v127i6B.4899 (Phê duyệt đã xuất bản)

### ĐỀ TÀI

1. **Huỳnh Thị Long Hà** và cộng sự. (2018-2019). Nghiên cứu chiến lược đọc hiểu của sinh viên tiếng Anh không chuyên tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. (Đề tài khoa học công nghệ cấp cơ sở)
2. **Huỳnh Thị Long Hà** và cộng sự. (2019-2021). Chiến lược làm bài thi bậc 3/6 của sinh viên tiếng Anh không chuyên tại Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. (Đề tài khoa học công nghệ cấp Đại học Huế)