HUE UNIVERSITY
UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES

NGUYEN LONG QUOC

THE IMPACT OF MODEL TEXTS AS A FEEDBACK INSTRUMENT ON EFL LEARNERS' WRITING QUALITY AND ENGAGEMENT

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

HUE, 2026

HUE UNIVERSITY
UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES

NGUYEN LONG QUOC

THE IMPACT OF MODEL TEXTS AS A FEEDBACK INSTRUMENT ON EFL LEARNERS' WRITING QUALITY AND ENGAGEMENT

MAJOR: THEORY AND METHODOLOGY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING

CODE: 9140111

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

SUPERVISORS:

ASSOC. PROF. DR. NGUYEN THI BAO TRANG

ASSOC. PROF. DR. PHUONG HOANG YEN

HUE, 2026

This thesis is finished at:

University of Foreign Languages and International Studies

Supervisor 1: Assoc. Prof. Dr. Nguyen Thi Bao Trang

Supervisor 2: Assoc. Prof. Dr. Phuong Hoang Yen

Reviewer 1:

Reviewer 2:

Reviewer 3:

CHAPTER 1: INTRODUCTION

1.1. Background context of the study

The teaching and learning of English as a foreign language (EFL) has been a priority in Vietnam since the economic renovation in 1986 (Sundkvist & Nguyen, 2020). English is a mandatory subject from primary to high school and serves as a key skill at the tertiary level (Hoang, 2011; Dang et al., 2014). The National Foreign Languages Project (2017-2025) highlights efforts to improve English proficiency (Vietnamese Government, 2017). However, many Vietnamese students, particularly in writing, continue to struggle (Bui & Nguyen, 2016), as reflected in low IELTS writing scores (Test taker performance, 2022, 2023). Addressing writing skills remains critical for educators and policymakers.

Globally, enhancing EFL learners' writing has been a focus for researchers and educators (e.g., Crosthwaite et al., 2022; Hyland & Hyland, 2019). Written corrective feedback (WCF), a key area of L2 writing research, aims to improve writing quality and long-term language development (Allen & Mills, 2016; Leow et al., 2022). While WCF has shown benefits in improving writing accuracy (Biber et al., 2011; Ellis, 2016), it is also criticized for issues like unclear feedback (Ellis, 2009), excessive corrections (Lee, 2019), and limited impact on reducing recurring errors (Truscott, 2007). Additionally, its practicality in large classes and time demands on teachers remain challenges (Lee, 2019).

1.2. Research rationale

Model texts as a feedback instrument (MTFI) have emerged as an alternative to WCF, involving three stages: writing a draft, comparing it to model texts, and revising the draft. Unlike WCF, which focuses on error correction, MTFI provides positive evidence through exemplary writing, fostering metalinguistic awareness, learner autonomy, and deeper processing (Hanaoka & Izumi, 2012; Sachs & Polio, 2007). It is also time-saving for teachers and enhances students' writing complexity and accuracy (Long, 2015; Luquin & García Mayo, 2021). However, MTFI research remains limited, focusing primarily on narrative writing and neglecting expository genres essential in higher education. Additionally, few studies explore MTFI's long-term effects, learners' multidimensional engagement, or its use in diverse contexts like Vietnam. Further investigation into these gaps is warranted.

1.3. Aims and scope of the study

The present study, therefore, aims to fill the aforementioned gaps by exploring the impact of MTFI on Vietnamese EFL learners' engagement and text quality in two similar expository writing tasks. Particularly, it first seeks to investigate the affective, cognitive, and behavioral engagement of Vietnamese EFL learners with MTFI within and across the two tasks. Second, it focuses on the effect of this instructional approach on Vietnamese EFL learners' writing quality within each task and whether there are any significant changes between the tasks. The final objective is to examine the association between learners' engagement with MTFI and their writing performance both within and across the two tasks.

1.4. Research questions

1. To what extent do Vietnamese EFL learners engage with MTFI within and across two similar expository writing tasks?

2. To what extent does MTFI affect Vietnamese EFL learners' text quality within and across two similar expository writing tasks?

3. To what extent is EFL learners' engagement with MTFI associated with their text quality within and across two similar expository writing tasks?

CHAPTER 2: LITERATURE REVIEW

2.1. Theoretical frameworks for the use of MTFI

2.1.1. Cognitive perspective on MTFI

From a cognitive perspective, MTFI is based on the Output Hypothesis (Swain, 1985) and Noticing Hypothesis (Schmidt, 1990, 2001). These emphasize that output helps learners notice deficiencies, test hypotheses, and process language metalinguistically (Muranoi, 2007; Storch, 2008). MTFI supports this through three stages: drafting (output and noticing gaps), comparing with model texts (input and hypothesis testing), and revising (integrating noticed features). This process promotes uptake and L2 learning (Hanaoka, 2007; Izumi, 2013), with cognitive theory forming its foundation. Sociocultural perspectives will be discussed next.

2.1.2. Sociocultural perspective on MTFI

Sociocultural theory (SCT) views learning as a socially mediated process involving tools and interactions (Storch, 2018; Vygotsky, 1978). In MTFI tasks, learners

interact with model texts as mediating tools (social artifacts), which helps shape their thinking and facilitating noticing. In the rewriting stage, learners rewrite texts independently, transitioning from guided to independent performance.

2.2. Previous research on MTFI

2.2.1. Learners' engagement with MTFI

Affective engagement refers to learners' emotional and attitudinal responses to feedback, encompassing affect, value, and interest (Ellis, 2010; Fan & Xu, 2020). Studies on learners' affective engagement with MTFI reveal generally high eagerness and perceived usefulness (e.g., Hanaoka, 2007; Kang, 2020). Tools used to measure affective engagement, such as questionnaires and motivation thermometers, often oversimplify this construct, capturing limited dimensions at a time. While Luquin and García Mayo's (2025) longitudinal study provided valuable insights, it focused on young learners in collaborative tasks, leaving gaps in understanding individual learners and the dynamic nature of affective engagement.

Cognitive engagement involves learners' awareness and understanding of feedback, cognitive operations like processing strategies, and metacognitive strategies such as evaluation and reflection (Han & Hyland, 2015). In MTFI, cognitive engagement is evident in learners' comprehension and noticing of features in model texts, often aligned with the Noticing Hypothesis (Schmidt, 1990). Studies have shown that learners tend to focus heavily on lexical features during feedback comparison stages, as seen in their dialogues and notes, which

consistently highlight vocabulary over grammar, content, or organization (e.g., Hanaoka, 2007; Wu et al., 2023). Despite this focus, the understanding of feedback itself has not been thoroughly examined, even though difficulties in model comprehension can hinder engagement and learning. Future research should address this gap to provide a more holistic view of learners' cognitive engagement with MTFI.

Behavioral engagement in MTFI is measured by how learners incorporate feedback features into their rewritten texts, focusing on feedback uptake. Studies consistently show that learners tend to focus on vocabulary during the rewriting stage, with many incorporating a large portion of the lexical features they notice (e.g., Hanaoka, 2007). However, there is limited research on Features Noticed but Not Incorporated (FNNIs), which could provide insights into learners' revision strategies. Additionally, most studies have focused on narrative writing tasks, leaving a gap in understanding how learners engage with expository model texts.

2.2.2. Impact of MTFI on learners' writing quality

CAF is a multifaceted construct with various indices or components (Norris & Ortega, 2009). This approach has been shown to comprehensively capture L2 learners' writing performances (Barrot & Agdeppa, 2021), particularly linguistic aspects. To date, only a few studies on MTFI have attempted to measure CAF collectively in L2 learners' texts throughout the writing stages (e.g., Lázaro-Ibarrola, 2021; Luquin & García Mayo). Other studies only investigated one or two dimensions of CAF.

For example, Hamano-Bunce (2022) focused on complexity and accuracy while Criado et al. (2022) solely concentrated on the fluency aspect. However, the findings in these works were mixed, which makes it difficult to generate any solid conclusion on the role of MTFI in improving CAF in L2 learners' writing.

Besides CAF, holistic and analytic ratings have also been adopted to gauge L2 learners' writing quality in MTFI research. In these approaches, drafts are graded using a single score (holistic rating) (e.g., Roothooft et al., 2022) or a given rubric (analytic rating) that includes four main criteria such as content, organization, grammar, and vocabulary (Kang, 2020, 2022). Unlike CAF, which can be measured manually or automatically via well-established tools, holistic and analytic ratings are often performed in a manual way by human raters. Therefore, at least two raters should evaluate each draft, and interrater reliability tests should be conducted to reduce the subjectivity of the assigned scores. (e.g., Wu et al., 2023).

2.3. The relationship between learner engagement with MTFI and text quality

Learner engagement is a strong predictor of academic performance, including in L2 writing, where higher cognitive engagement can lead to better text quality (Dao et al., 2021; Phan & Dao, 2023). However, no studies have yet explored the relationship between multidimensional learner engagement and MTFI in writing performance. While Kang (2023a) found a positive link between Korean EFL learners' perceptions of MTFI and their argumentative essay quality, this was only observed

with the same writing topic. There is a need to examine the multifaceted nature of engagement and its long-term effects on text quality in MTFI tasks.

CHAPTER 3: METHODOLOGY

3.1. Educational context and participants

This study was conducted at a private university in southern Vietnam, where all students are required to achieve a B2 level of English proficiency (CEFR) before beginning their major courses. Students who do not meet the requirement are enrolled in English Preparatory courses, which focus on reading, speaking, and writing skills. The study involved 68 first-year undergraduates (54 males, 14 females), aged 18.2 on average, with an average of 9.88 years of English learning. They had a B1 proficiency level (CEFR). The sample size was determined through G*Power 3.1, which indicated a minimum of 54 participants, and all participants voluntarily joined the study with informed consent. The study took place during a seven-week English Preparatory course, which included 31.5 hours of writing instruction, aiming to improve students' ability to write an expository paragraph effectively.

3.2. Research approach

The present study adopted the explanatory sequential mixed-methods approach which combined the collection and analysis of both qualitative and quantitative data in order to address the RQs more appropriately and thoroughly (Johnson et al., 2007).

3.3. Research Design

This study used a quasi-experimental design with two groups: a comparison group (CG) and an experimental group (EG) over a three-stage task (composing, comparing, rewriting). The design controlled for syllabus impact and task repetition, with random assignment to the groups. The EG compared their writing to a model, while the CG repeated the task without feedback. Individual writing was chosen for accurate assessment and alignment with course outcomes. Only one model text was used to reduce cognitive load and minimize variation in the data. The study followed a process-product approach, examining both the writing process and the final product, with two tasks featuring different writing prompts.

3.4. Research materials and instruments

Before the study, participants completed a biodata questionnaire to gather background information on their demographics and English learning history. Writing prompts were designed based on Savage and Shefiei (2012) and course topics, reviewed for content validity by two experienced teachers. Expository writing, focusing on solutions to environmental issues, was chosen due to its relevance in higher education and the course curriculum. A scoring rubric adapted from Kang (2020, 2022) was used to grade writing, focusing on content, vocabulary, grammar, and organization. Two model texts were created by the researcher, rated for quality and comprehensibility by both human and computer measures.

In the first stage, participants recorded any writing issues using a Problematic Features Noticed (PFN) sheet.

In the comparing stage, the EG compared their drafts with a model text, documenting their observations on a note-taking sheet. Learners' affective engagement was measured through a questionnaire and semi-structured interviews. Cognitive and behavioral engagement were evaluated through texts, notes, and semi-structured interviews. Ten EG participants were interviewed to explore their perceptions of MTFI and its impact on writing quality and engagement.

3.5. Data collection procedure

The data collection, conducted over seven weeks, consisted of two tasks. In Task 1 (weeks 2-4), participants completed a pretest writing task on solutions to littering and wrote down any problems they faced during the writing. Following this, the EG compared their draft with a model text and filled out a note-taking sheet. Next, both groups completed a posttest. The EG also completed an affective engagement questionnaire and participated in semi-structured interviews. Task 2 (weeks 5-7) followed a similar procedure, but with a new writing prompt on solutions to global warming. The PFN sheet was not used in Task 2, and ten participants in the EG partook in the interviews. Each writing task was spaced by one week to minimize memorization effects.

3.6. Data analysis

There were two sets of data in the present study, corresponding to the two tasks. Each dataset consisted of 136 written texts, 35 FN sheets, and 35 affective-engagement questionnaires, and 10 semi-structured interviews. In addition, there were also 68 PFN sheets in the first task to capture learners' initial problems during

paragraph writing and to examine whether the two groups encountered similar issues at the outset as well as 68 biodata questionnaires. The data were analyzed quantiatively and/or qualitatively, with qualitative data used to triangulate quantiative findings.

CHAPTER 4: RESULTS

4.1. EFL learners' writing engagement with MTFI within and across the two tasks

Overall, learners' engagement with MTFI was both complex and dynamic, with divergent patterns observed across affective, cognitive, and behavioral dimensions over time. First, affective engagement was positive within each task, with significant improvements in *affect, willingness*, and *value* from task one to task two,

Second, cognitive engagement (Table 4.14) remained quite similar across both tasks, with learners primarily focusing on content- and organization-related features. However, they understand the second model text better than the first one, demonstrating a higher level of feedback awareness.

Third, behavioral engagement, which also centered on content and organization in each task, showed a notable decline across the two writing tasks (Table 4.16). These three dimensions of engagement were found to be interrelated in both tasks, with cognitive engagement influencing affective engagement in a complex way. It also affected behavioral engagement which, in turn, triggered affective engagement.

4.2. Impact of MTFI on EFL learners' text quality within and across the two tasks

In brief, via the analyses of written paragraphs' text quality within and across two writing tasks, two major results emerged. First, MTFI could be effective in enhancing the EG's content, organization, and the overall scores within each writing task. However, gains in CAF measures did not witness any statistically significant changes. Second, MTFI did not seem to have a substantial impact on the EG's writing quality across writing tasks. While gain scores in vocabulary (from Draft 1 to Draft 2) and certain fluency indices (from Draft 1 to Draft 3) might be improved, these achievements were not consistent over different drafts. Thus, it appears that MTFI had a positive impact on selective aspects of learners' text quality, particularly on analytic measures, which was more evident in rewritten than in new drafts.

4.3. Relationship between EFL learners' engagement with MTFI within and across two tasks

Overall, the relationship between learners' engagement with MTFI and their text quality appeared to be dynamic and complex. Although no significant links were observed between these variables in task one, several associations emerged in task two: affective engagement negatively predicting fluency (C/Tx), cognitive engagement (model-text understanding) positively affecting overall and organization scores). Across the two writing tasks, while cognitive engagement positively predicted vocabulary and organization scores, behavioral engagement was a significant positive predictor of content and organization scores.

CHAPTER 5: DISCUSSION

5.1. EFL learners' engagement with MTFI within and across two tasks

In task one, EFL learners exhibited varied engagement with MTFI, with affective engagement being mostly positive, as learners found model texts useful but occasionally felt overwhelmed. Cognitive and behavioral engagement initially focused on lexical issues, shifting to content and organization later, which contrasts with narrative task findings (Baleghizadeh & Arab, 2011). The clarity of the model and task nature influenced these shifts, with grammar receiving the least attention. In task two, affective engagement remained positive, but learners reported feeling overwhelmed during the rewriting stage, consistent with previous studies (Nguyen & Le, 2022). Cognitive and behavioral engagement patterns remained stable, with a slight decline in the total number of features noticed and incorporated, possibly due to task familiarity (Qiu & Lo, 2017). These findings emphasize the complex, interrelated nature of engagement, supporting the need for a multidimensional approach to MTFI (Fan & Xu, 2020; Zhang & Gao, 2024).

5.2. Impact of MTFI on EFL learners' writing quality within and across two tasks

The study found that in task one, MTFI led to positive but statistically non-significant gains in syntactic complexity and fluency, aligning with previous research (Lázaro-Ibarrola, 2021), but no significant improvements in lexical complexity, accuracy, or grammar, consistent with the meaning-focused nature of the task (Kang, 2020). The experimental group outperformed the control group in

content, vocabulary, organization, and overall quality, but grammar remained a focus of lesser attention (Kang, 2020). Task two results mirrored those of task one, showing no significant differences between groups in CAF measures, with the experimental group again outperforming the control group in content and organization (Luquin & García Mayo, 2024a). These findings suggest that MTFI can improve EFL learners' expository writing, particularly in content and organization, but emphasize the need for a more balanced approach integrating both form and meaning (García Mayo & Loidi Labandibar, 2017), with further studies needed to explore long-term effects.

5.3. Relationship between learners' engagement with MTFI in within and across two tasks

No significant correlations between engagement with MTFI and text quality were found in task one. This was possibly due to test conditions, the use of note-taking to capture noticing, the need for more refined categorization of FNs and FNIs, and individual differences like working memory and vocabulary size. Despite this, analysis of written texts and interviews suggested that engagement with MTFI improved text quality. In task two, cognitive engagement with feedback was significantly associated with improved quality, content, and organization, aligning with Coyle et al. (2018), while affective engagement showed no significant relationship, contrasting with Kang (2023a). These findings highlight the complexity of MTFI and the influence of individual differences, indicating that engagement might not consistently predict writing quality, probably due to the malleability of engagement (Zhang & Gao, 2024).

CHAPTER 6: CONCLUSION AND IMPLICATIONS

6.1. Summary of research aims and key findings

The current study aimed to explore the possible impact of MTFI on EFL learners' engagement and text quality. The secondary purpose was to examine whether learners' engagement with MTFI was associated with their writing performance. To attain deeper insights into the effects of MTFI, a mixed-methods approach was adopted encompassing two similar expository writing tasks over a seven-week time frame, each with a three-stage process. Sixty-eight Vietnamese EFL learners at a private university were recruited, who were assigned into the CG (without additional input) and the EG (with MTFI exposure). Multiple sources of data, including questionnaires, note-taking sheets, written texts, and semi-structured interviews were used to provide a more nuanced understanding of the learners' writing processes and products. Particularly, the qualitative data were utilized to triangulate the quantitative findings, which helped enhance the validity of the obtained results.

Several primary findings emerged within and over the two writing tasks. In response to the first RQ, it was found that learners' affective engagement with MTFI was positive in both tasks. In terms of cognitive and behavioral engagement, learners tended to focus on global (content, organization) rather than local (vocabulary, grammar) features from the model texts. Across the tasks, affective engagement increased, while cognitive engagement remained stable and behavioral engagement declined. The three dimensions of engagement were found to be interconnected in both tasks. These patterns demonstrated a

complex, multifaceted, and dynamic nature of engagement, as documented in previous studies (Zhang & Gao, 2024; Zhang & Hyland, 2022). These findings have shed greater light on how L2 learners engaged affectively, cognitively, and behaviorally with MTFI, how this engagement might shift across writing tasks, and the interconnectedness among the three dimensions—the areas which remain underexplored in the existing literature.

Regarding the second RQ, it was found that MTFI could promote learners' text quality, particularly in content and organization within their revised drafts with medium effect sizes, though not consistently across different writing tasks. However, minimal improvements were observed in complexity and accuracy measures and grammar scores within or across tasks. Gain scores in vocabulary and fluency criteria, however, appeared to be task-dependent. Such outcomes extend previous studies, which main focused on narrative writing and assessed text quality using either CAF or analytic ratings within a single task, by providing empirical evidence on the possible impact of MTFI on L2 learners' writing performance in terms of both CAF and analytic measures across two expository writing tasks.

With respect to the third RQ, learners' engagement with MTFI in task one did not predict their text quality, but several moderate associations emerged in task two and from task one to task two (composing stage). These findings showcased the complex and dynamic nature of engagement, which did not uniformly translate into text quality, and filled a void in the extant literature regarding

the relationship between L2 learners' engagement and their text quality within and across expository writing tasks. Notably, besides engagement, there could be variations in how students processed and benefited from MTFI, underscoring the importance of taking individual differences (e.g., working memory, analytical abilities) into consideration when interpreting the effects of this instructional approach.

6.2. Research implications

6.2.1. Theoretical implications

Theoretically, this study adds to the still limited body of research on MTFI by providing empirical evidence of its effects on EFL learners' multidimensional engagement across two expository writing tasks. It also offers a nuanced understanding of the role MTFI plays in shaping learners' writing quality over time. Furthermore, the findings lend support to the integration of both cognitive and sociocultural perspectives, termed as socio-cognitive perspectives (see Batstone, 2010), in conceptualizing MTFI by demonstrating that this instructional approach could promote engagement and writing development through both lenses. This is because viewing MTFI from either of the perspectives might not fully explain these tools' role, especially given that language learning, which encompasses affective, cognitive, and behavioral engagement, is inherently socially situated (Mercer, 2019).

However, the theoretical contribution of this study is bounded by a key limitation. The feedback intervention relied on a single model text provided uniformly to all

students, meaning that the support was neither graduated nor tailored to individual learners' developmental needs, which are the two core tenets of SCT. As a result, the implementation may not have fully reflected the sociocultural principles underlying the theoretical framing. This does not diminish the value of the findings but suggests that the sociocultural potential of MTFI may not have been captured in its entirety. Future research could build on this work by incorporating learner-specific scaffolds that more closely align with sociocultural theory's emphasis on individualized support or by utilizing additional frameworks to capture learners' writing development more comprehensively.

6.2.2. Methodological implications

The current project addresses methodological limitations in previous studies, offering a more comprehensive understanding of MTFI's effectiveness. While most prior research focused on young EFL learners and narrative writing, this study targeted adult students and expository writing. Additionally, earlier studies often used inconsistent time allocations for pretests and posttests (e.g., 35 minutes in stage one and 20 minutes in stage three in Wu et al., 2023), potentially compromising result validity and reliability. To improve consistency, the current study used a uniform 25-minute duration for both tests. Furthermore, past MTFI research often overlooked model piloting, interview use, effect-size reporting, and draft-model similarity identification. This study addressed these gaps by carefully piloting model texts, using semi-structured interviews, reporting effect sizes where relevant, and

counting both distinct and similar FNs during the comparing stage.

6.2.3. Pedagogical implications

Pedagogically, it is recommended that teachers employ MTFI in L2 writing classrooms as this approach could help foster metalinguistic awareness as well as direct students' attention to global features such as content and organization. However, MTFI should be used as an alternative to, not a replacement of, other forms of feedback. That is, to promote local aspects of writing, more explicit instruction of grammar and vocabulary or the adoption of automatic writing evaluation may be needed. To optimize the effective use of MTFI in writing classrooms, a four-step procedure is recommended. First, teachers should compose or find model texts that are suitable for the target learners since comprehensibility could affect students' cognitive processing, which was found to be interrelated with affective and behavioral engagement. To achieve this, teachers need to take the writing genres, students' proficiency levels, prior knowledge (e.g., topic familiarity), and the course requirements into careful consideration. Model texts should be carefully reviewed and piloted before being administered to students to assure reliability and content validity. These steps are vital to assure that model texts have the potential to promote both global (topic relevance, organization) and local (lexis) aspects of writing. Second, students should be asked to write their own drafts without access to any tools or materials to push their output and identification of writing problems they may have. Third, textual enhancements (e.g., underlining, bolding), explicit instruction and/or detailed explanations of targeted

linguistic forms or rhetorical features may be embedded in model texts to draw students' attention to these elements. After students' individual note-taking in the comparing stage, teachers can organize pair or group discussions on model texts to promote more noticing and/or ask questions to elicit students' interactions. Such communications could facilitate learning and provide students with scaffolded support to foster incorporations of features in model texts. Fourth, students can be required to write a brief reflection paper on whether model texts help address their initial issues, the usefulness of this instrument, and any difficulties or suggestions they may have to improve the activity. This process supports both assessment as learning (i.e., learners' monitoring and reflecting on their progress) and for learning (i.e., feedback that guides further improvement).

Notably, although learners might demonstrate positive attitude towards MTFI and active involvement in the process, their engagement should not be considered as indicators of text quality. This is because engagement is malleable and may not consistently predict writing performance. Similarly, variation in text quality across writing tasks is common in SLA and should not be interpreted as a discouraging sign. Instead, frequent practice with and more exposure to MTFI need to be organized to yield better writing outcomes. With rapid developments of technologies, teachers can combine MTFI with Automatic Writing Evaluation software (e.g., Criterion, Grammarly, Pigai) to promote both global and local aspects of writing, thereby optimizing students' text quality.

For material developers, carefully designing and compiling a list of model compositions suited to the course's target level provides teachers with a valuable resource. This approach not only saves instructors time but also offers a clear reference for the target writing standards. Additionally, instructions on analyzing and incorporating model texts into classroom activities should be clearly outlined to support effective implementation by teachers.

Regarding students, they should be provided with clear guidelines on using model texts as a form of feedback. If they have difficulty understanding the models, they should be encouraged to seek clarification from the teacher, as misunderstandings can hinder effective feedback processing. Additionally, students should be made aware of the importance of noticing key features in model texts and encouraged to articulate their observations, either in writing or verbally. Lastly, it is essential that students understand MTFI is intended for comparison, not direct copying, to avoid issues with plagiarism.

6.3. Limitations and recommendations

The current study has several limitations that could be addressed in future research. First, while the use of one model text might allow for focused and controlled analysis of learners' engagement with MTFI and their text quality without introducing variability across exemplars as well as reduce the potential impact of working memory, future research can explore the use of two or more expository model texts to examine the effect of more diversified input. Second, due to restrictions in time, class availability, and resources at the research site, only two writing tasks were

employed, which reflected only short-term effects of MTFI on learners' engagement and text quality. Longer treatments and repeated encounters with MTFI might be used to explore the influence of this feedback instrument over time. Third, to measure text quality, the current study adopted a test-condition format and thereby restricted the use of extra materials or discussions, which might have limited the strategies used to process feedback and revise original drafts. Additional research may need to lift these barriers to examine learners' engagement in a more natural classroom setting in which learners can interact with MTFI more freely (e.g., with online tools or teachers' support). Fourth, although the present study considered FNNIs, it did not investigate the factors underlying these unincorporated features. Therefore, future research could explore why learners did not incorporate certain features (e.g., via stimulated recalls) to provide valuable insights into their interlanguage development. Fifth, to preserve ecological validity, the CG proceeded with their regular lesson during the comparing stage, which involved discussing ideas for an upcoming speaking assignment. This difference might have contributed to the observed outcomes to a certain extent. Although this design choice reflected authentic classroom practice, future research may consider aligning the cognitive demands and modality of activities across groups during this stage to further minimize potential external influences. Sixth, although both writing tasks were about the same theme (environmental issues), the specific prompts (littering in Task 1 and increasing temperatures in Task 2) differed to some extent, which could have affected the participants' writing. This issue can be addressed in

future research by measuring learners' topic familiarity and treating it as a mediating variable. Seventh, given the practical resource constraints (e.g., time limits, availability of coders, coders' fatigue), only a portion of the data (approximately 11%–18%) was double coded. Although this level of double coding helped establish coding consistency and was employed in prior research (e.g., Xu et al., 2023), future research could further strengthen reliability by increasing the proportion of double-coded data and conducting post-hoc reliability checks. Lastly, the convenience sampling technique employed in the present study might limit the representativeness of the sample; thus, future studies should adopt random sampling to enhance the generalizability of the findings.

Replicating the study with modifications based on these limitations would help validate the current findings, strengthen their generalizability, and clarify the mechanisms through which MTFI impacts learner engagement and L2 writing quality. Particularly, future research could employ a larger sample size across different levels and institutions as well as with more writing tasks, stronger matching between the groups, and fidelity checks (e.g., using structured implementation checklists completed by the researcher and/or independent observations). Next, learner-related factors, such as proficiency levels, working memory, and analytic abilities may be examined to determine how they mediate learners' responses to MTFI and shape both engagement and writing outcomes, especially given their important role in language learning (Pawlak & Kruk, 2022). Additionally, future studies could employ textual enhancement (i.e., bolding, underlining,

italicizing) in model texts to draw learners' attention to grammatical and lexical features that may go unnoticed by learners. This, including grammatical explanations if necessary, could enhance feedback awareness and make target features more accessible as well as encourage incorporations of these elements into students' rewritten texts. Indeed, research has suggested that textual enhancement could promote learners' attention to and uptake of target linguistic features (e.g., Vu & Peters, 2022, 2023). Finally, more complex writing tasks (i.e., essays, reports), the exploration of the influence of teachers' instruction on the use of MTFI, and the adoption of additional instruments (e.g., think-aloud protocols combined with note-taking) can be explored to provide a more comprehensive understanding of students' engagement with MTFI.

LIST OF AUTHOR'S WORKS

Nguyen, L. Q., Nguyen, B. T. T., & Phuong, H. Y. (2024). Exploring the use of model texts as a feedback instrument in expository writing: EFL learners' noticing, incorporations, and text quality. *Assessing Writing*, *62*, 100890.

Nguyen, L. Q., & Vu., D.V. (2024). Exploring EFL learners' engagement and draft quality in a multi-stage expository writing task using model texts as a feedback facilitator: A mixed-methods study. *Journal of Second Language Writing*, *66*, 101161.

Nguyen, L. Q., & Vu, D. V. (2025). Enhancing EFL Learners' Expository Writing: Evaluating the Impact of Model Texts as a Feedback Instrument on Draft Quality in Rewritten and New Texts. *English Teaching & Learning*, *49*, 759-782.

Nguyen, L. Q. (2025). Model texts as a feedback instrument in expository writing: exploring the relationship between Vietnamese EFL learners' affective engagement and their writing performance. *Hue University Journal of Science: Social Sciences and Humanities, 134*(6B), 5-21.

ĐẠI HỌC HUẾ
ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ

NGUYỄN LONG QUỐC

ẢNH HƯỞNG CỦA VĂN MẪU LÊN SỰ THAM GIA VÀ CHẤT LƯỢNG BÀI VIẾT CỦA NGƯỜI HỌC TIẾNG ANH NHƯ MỘT NGOẠI NGỮ

LÝ LUẬN VÀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC BỘ MÔN TIẾNG ANH

HUẾ, 2026

ĐẠI HỌC HUẾ
ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ

NGUYỄN LONG QUỐC

ẢNH HƯỞNG CỦA VĂN MẪU LÊN SỰ THAM GIA VÀ CHẤT LƯỢNG BÀI VIẾT CỦA NGƯỜI HỌC TIẾNG ANH NHƯ MỘT NGOẠI NGỮ

NGÀNH: LÝ LUẬN VÀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC BỘ MÔN TIẾNG ANH

MÃ NGÀNH: 9140111

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

NGƯỜI HƯỚNG DẪN:

PGS. TS. NGUYỄN THỊ BẢO TRANG

PGS. TS. PHƯƠNG HOÀNG YẾN

HUẾ, 2026

Luận án này được hoàn thành tại:

Trường Đại học Ngoại ngữ

Người hướng dẫn 1: PGT. TS. Nguyễn Thị Bảo Trang

Người hướng dẫn 2: PGS.TS. Phương Hoàng Yến

Phản biện 1:

Phản biện 2:

Phản biện 3:

CHƯƠNG 1: GIỚI THIỆU

1.1. Bối cảnh nghiên cứu

Việc dạy và học tiếng Anh như một ngoại ngữ (TANN) đã được ưu tiên tại Việt Nam kể từ thời điểm đổi mới kinh tế năm 1986 (Sundkvist & Nguyen, 2020). Tiếng Anh là môn học bắt buộc từ tiểu học đến trung học phổ thông và đồng thời được coi là một kỹ năng then chốt ở bậc đại học (Dang và cộng sự, 2013). Dự án Quốc gia về Ngoại ngữ giai đoạn 2017–2025 nhấn mạnh các nỗ lực nâng cao năng lực tiếng Anh. Tuy nhiên, nhiều người học Việt Nam, đặc biệt là trong kỹ năng viết, vẫn gặp khó khăn (Bui & Nguyen, 2016), điều này được phản ánh qua điểm số thấp ở phần viết trong kỳ thi IELTS (Test taker performance, 2023). Do đó, việc cải thiện kỹ năng viết vẫn là nhiệm vụ quan trọng đối với các nhà giáo dục và phát triển chính sách.

Trên bình diện toàn cầu, việc nâng cao kỹ năng viết của người học TANN đã trở thành trọng tâm nghiên cứu của các nhà nghiên cứu và nhà giáo dục (Crosthwaite và cộng sự, 2022). Phản hồi sửa lỗi bằng văn bản (PHSL), một lĩnh vực nghiên cứu quan trọng trong kỹ năng viết tiếng thứ hai (L2), đã được ứng dụng nhằm cải thiện chất lượng viết và hỗ trợ phát triển ngôn ngữ lâu dài (Allen & Mills, 2016). Mặc dù PHSL có thể có hiệu quả trong việc nâng cao độ chính xác khi viết (Biber và cộng sự, 2011), phương pháp này cũng gặp phải những chỉ trích như phản hồi không rõ ràng (Ellis, 2009), sửa lỗi quá mức (Lee, 2019) và hạn chế trong việc giảm các lỗi lặp lại (Truscott, 2007). Bên cạnh đó, tính khả thi của PHSL trong các lớp học đông người học và yêu cầu về thời gian đối với giáo viên vẫn là những thách thức đáng kể (Lee, 2019).

1.2. Cơ sở nghiên cứu

Văn mẫu như một công cụ phản hồi (VMPH) đã xuất hiện như một phương pháp thay thế cho PHSL, bao gồm ba giai đoạn: viết lần đầu, so sánh bài viết đầu với văn mẫu, và viết lại. Khác với PHSL, vốn tập trung vào việc sửa lỗi, VMPH cung cấp các phản hồi tích cực thông qua các bài mẫu, giúp người học phát triển nhận thức siêu ngôn ngữ, tính tự chủ, và xử lý thông tin sâu hơn (Sachs & Polio, 2007). Phương pháp này cũng tiết kiệm thời gian cho giáo viên và nâng cao độ chính xác trong bài viết của người học (Long, 2015). Tuy nhiên, nghiên cứu về VMPH vẫn còn hạn chế, chủ yếu tập trung vào viết tự sự và ít quan tâm đến thể loại thuyết minh vốn rất quan trọng trong giáo dục bậc đại học. Ngoài ra, ít nghiên cứu xem xét tác động lâu dài của VMPH, sự tham gia đa chiều của người học, hoặc việc áp dụng phương pháp này trong các bối cảnh như ở Việt Nam. Do đó, cần có những nghiên cứu sâu hơn để giải quyết những khoảng trống này.

1.3. Mục đích và phạm vi nghiên cứu

Do đó, luận án này nhằm giải quyết những khoảng trống đã nêu bằng cách khám phá tác động của VMPH đối với sự tham gia và chất lượng bài viết của người học TANN ở Việt Nam thông qua hai hoạt động viết thuyết minh tương tự nhau. Đầu tiên, luận án hướng đến việc đo lường mức độ tham gia về mặt cảm xúc, nhận thức và hành vi của người học TANN tại Việt Nam khi sử dụng VMPH, cả trong từng hoạt động viết và giữa hai hoạt động viết. Thứ hai, luận án tập trung vào tác động của VMPH đối với chất lượng viết của người học trong từng hoạt động viết, cũng như xem xét liệu có sự thay đổi đáng kể nào giữa hai hoạt động viết hay không. Mục tiêu cuối cùng là khám phá mối quan hệ giữa

mức độ tham gia của người học với VMPH và kết quả viết bài viết, cả trong từng hoạt động và giữa hai hoạt động viết.

1.4. Câu hỏi nghiên cứu

1. Người học TANN tại Việt Nam tương tác với VMPH ở mức độ nào trong từng hoạt động và giữa hai hoạt động viết thuyết minh tương tự nhau?

2. VMPH ảnh hưởng đến chất lượng văn bản của người học TANN tại Việt Nam ở mức độ nào trong từng hoạt động và giữa hai hoạt động viết thuyết minh tương tự nhau?

3. Mức độ tham gia của người học TANN với VMPH có mối liên hệ như thế nào với chất lượng bài viết trong từng hoạt động và giữa hai hoạt động viết thuyết minh tương tự nhau?

CHƯƠNG 2: TIỂU LUẬN TỔNG QUAN

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. Quan điểm nhận thức

Từ góc nhìn nhận thức, VMPH dựa trên Giả thuyết Output (Swain, 1985) và Giả thuyết Noticing (Schmidt, 1990, 2001). Hai giả thuyết này nhấn mạnh rằng việc sản xuất ngôn ngữ (output) giúp người học nhận ra những thiếu sót, tìm kiếm và kiểm tra giải pháp, và xử lý siêu ngôn ngữ (Muranoi, 2007; Storch, 2008). VMPH hỗ trợ quá trình này thông qua ba giai đoạn: viết bản đầu tiên (sản xuất ngôn ngữ và nhận ra khoảng trống), so sánh với các văn mẫu (tiếp nhận thông tin và kiểm tra giả thuyết), và viết lại bài (tích hợp các đặc điểm đã nhận ra). Quy trình này thúc đẩy việc tiếp nhận phản hồi và học tiếng thứ hai (L2) (Hanaoka, 2007; Izumi, 2013). Các quan điểm văn hóa – xã hội sẽ được thảo luận tiếp theo.

2.1.2. Quan điểm văn hóa – xã hội

Lý thuyết xã hội – văn hoá xem việc học là một quá trình được trung gian về mặt xã hội thông qua các công cụ và sự tương tác (Storch, 2018; Vygotsky, 1978). Trong các nhiệm vụ VMPH, người học tương tác với các văn mẫu như những công cụ trung gian (các tạo phẩm xã hội), từ đó giúp định hình tư duy và hỗ trợ quá trình chú ý. Ở giai đoạn viết lại, người học viết lại văn bản một cách độc lập, chuyển từ giai đoạn so sánh có hướng dẫn sang viết độc lập.

2.2. Các nghiên cứu trước về VMPH

2.2.1. Sự tham gia vào VMPH

Tham gia về mặt cảm xúc đề cập đến phản ứng cảm xúc và thái độ của người học đối với phản hồi, bao gồm các yếu tố cảm xúc, giá trị và sự quan tâm (Ellis, 2010; Fan & Xu, 2020). Các nghiên cứu về sự tham gia cảm xúc của người học với VMPH cho thấy người học thường có cảm xúc tích cực và xem văn mẫu rất hữu ích (ví dụ, Hanaoka, 2007; Kang, 2020). Các công cụ được sử dụng để đo lường sự tham gia cảm xúc, chẳng hạn như bảng hỏi và thang đo động lực, thường đơn giản hóa quá mức khái niệm này, chỉ phản ánh một số khía cạnh hạn chế tại một thời điểm. Trong khi nghiên cứu lâu dài của Luquin và García Mayo (2025) cung cấp những phát hiện giá trị, nghiên cứu này chủ yếu tập trung vào người học trẻ em trong các hoạt động viết hợp tác. Những hiểu biết về sự tham gia vào VMPH của người học cá nhân và tính chất động của sự tham gia cảm xúc vẫn còn chưa được khám phá.

Tham gia về mặt nhận thức bao gồm nhận thức và hiểu biết của người học về phản hồi, các hoạt động nhận thức như chiến lược xử lý thông tin, và các chiến lược siêu

nhận thức như đánh giá và xem xét lại thông tin (Han & Hyland, 2015). Trong VMPH, sự tham gia nhận thức thể hiện qua việc người học hiểu và nhận ra các đặc điểm trong văn mẫu, thường gắn liền với Giả thuyết Noticing (Schmidt, 1990). Các nghiên cứu chỉ ra rằng người học tập trung nhiều vào đặc điểm từ vựng trong giai đoạn so sánh phản hồi, thể hiện qua các cuộc đối thoại và ghi chú, luôn ưu tiên từ vựng hơn là ngữ pháp, nội dung hay tổ chức bài viết (ví dụ, Hanaoka, 2007; Wu và cộng sự, 2023). Mặc dù tập trung vào từ vựng, các khía cảnh của sự tham gia nhận thức vẫn chưa được nghiên cứu kỹ lưỡng, nhất là khi những khó khăn trong việc hiểu văn mẫu có thể cản trở sự tham gia và học tập. Nghiên cứu tương lai cần giải quyết khoảng trống này để cung cấp cái nhìn toàn diện hơn về sự tham gia nhận thức của người học với VMPH.

Tham gia về mặt hành vi trong VMPH được đo lường thông qua cách người học tích hợp các đặc điểm phản hồi vào văn bản đã chỉnh sửa, tập trung vào tiếp nhận phản hồi. Các nghiên cứu đều cho thấy người học tập trung vào từ vựng trong giai đoạn viết lại, với nhiều người học tích hợp phần lớn các đặc điểm từ vựng mà họ nhận ra (ví dụ, Hanaoka, 2007). Tuy nhiên, nghiên cứu về các đặc điểm nhận ra nhưng không tích hợp còn hạn chế, trong khi những điểm này có thể cung cấp thêm những hiểu biết về chiến lược chỉnh sửa của người học. Ngoài ra, hầu hết các nghiên cứu hiện nay tập trung vào hoạt động viết tự sự, dẫn đến thiếu hiểu biết về cách người học tương tác với các văn mẫu thuyết minh.

2.2.2. Ảnh hưởng của VMPH lên chất lượng bài viết

CAF (Độ phức tạp, độ chính xác và trôi chảy) là một khái niệm đa diện với nhiều chỉ số hoặc thành phần khác nhau (Norris & Ortega, 2009). Cách tiếp cận này đã được chứng minh là có thể đánh giá toàn diện chất lượng viết của người học L2, đặc biệt là các khía cạnh ngôn ngữ (Barrot & Agdeppa, 2021). Cho đến nay, chỉ một số ít nghiên cứu về VMPH có đo lường CAF tổng thể trong các văn bản của người học L2 trong suốt các giai đoạn viết (ví dụ, Lázaro-Ibarrola, 2021; Luquin & García Mayo). Các nghiên cứu khác chỉ xem xét một hoặc hai thành phần của CAF. Ví dụ, Hamano-Bunce (2022) tập trung vào độ phức tạp và độ chính xác, trong khi Criado và cộng sự (2022) chỉ tập trung vào khía cạnh trôi chảy. Tuy nhiên, kết quả từ các nghiên cứu này còn không đồng nhất, dẫn đến khó khăn trong việc rút ra kết luận chắc chắn về vai trò của VMPH trong việc cải thiện CAF ở người học L2.

Ngoài CAF, các đánh giá toàn diện (holistic) và phân tích (analytic) cũng được sử dụng để đánh giá chất lượng viết của người học L2 trong các nghiên cứu về VMPH. Trong những phương pháp này, bài viết được chấm điểm bằng một điểm số tổng thể (Roothooft và cộng sự, 2022) hoặc theo một bảng tiêu chí bao gồm bốn tiêu chí chính như nội dung, tổ chức, ngữ pháp và từ vựng (Kang, 2020, 2022). Khác với CAF, vốn có thể được đo lường thủ công hoặc tự động thông qua các công cụ đã được thiết lập, việc đánh giá toàn diện và phân tích thường được thực hiện thủ công bởi các giám khảo. Do đó, ít nhất hai giám khảo nên đánh giá mỗi bản nháp, và các kiểm định độ tin cậy giữa giám khảo cần được tiến hành để giảm thiểu tính chủ quan trong việc chấm điểm (Wu và cộng sự, 2023).

2.3. Mối quan hệ giữa sự tham gia và chất lượng viết

Sự tham gia của người học là một chỉ số dự đoán đối với thành tích học tập, bao gồm cả trong viết tiếng thứ hai (L2), nơi mà mức độ tham gia nhận thức cao hơn có thể dẫn đến chất lượng văn bản tốt hơn (Dao và cộng sự, 2021). Tuy nhiên, hiện vẫn chưa có nghiên cứu nào khảo sát mối quan hệ giữa sự tham gia đa chiều của người học và VMPH đối với chất lượng bài viết. Trong khi Kang (2023a) tìm thấy mối liên hệ tích cực giữa nhận thức của người học TANN Hàn Quốc về VMPH và chất lượng bài luận nghị luận, điều này chỉ được ghi nhận với cùng một chủ đề viết. Do đó, cần có nghiên cứu nhằm xem xét tính đa diện của sự tham gia và tác động của nó đối với chất lượng văn bản của người học thông qua các hoạt động viết sử dụng VMPH.

CHƯƠNG 3: PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Ngữ cảnh và người tham gia

Nghiên cứu này được thực hiện tại một trường đại học tư thục ở miền Nam Việt Nam, nơi tất cả sinh viên được yêu cầu đạt trình độ tiếng Anh B2, dựa theo Khung Tham Chiếu Chung Châu Âu cho Ngôn Ngữ hay CEFR, trước khi bắt đầu các môn học chuyên ngành. Những sinh viên chưa đáp ứng yêu cầu này sẽ được ghi danh vào các khóa học Tiếng Anh Dự bị, tập trung vào các kỹ năng đọc, nói và viết. Nghiên cứu bao gồm 68 sinh viên năm nhất (54 nam, 14 nữ), với độ tuổi trung bình là 18,2 tuổi, và học tiếng Anh được trung bình 9,88 năm. Người tham gia có trình độ chung là B1 (CEFR). Quy mô mẫu được xác định thông qua G*Power 3.1, cho thấy tối thiểu 54 người tham gia là cần thiết, và tất cả người tham gia đều tự nguyện tham gia nghiên cứu với sự đồng ý thông tin. Nghiên cứu diễn ra

trong khóa học Tiếng Anh Dự bị kéo dài bảy tuần, bao gồm 31,5 giờ hướng dẫn viết, nhằm nâng cao khả năng viết đoạn văn thuyết minh một cách hiệu quả của sinh viên.

3.2. Phương pháp

Nghiên cứu này áp dụng phương pháp hỗn hợp theo trình tự giải thích, kết hợp thu thập và phân tích cả dữ liệu định tính lẫn định lượng nhằm giải quyết các câu hỏi nghiên cứu một cách phù hợp và toàn diện hơn (Johnson và cộng sự, 2007).

3.3. Thiết kế

Nghiên cứu này sử dụng thiết kế bán thực nghiệm với hai nhóm: nhóm so sánh (SS) và nhóm thực nghiệm (TN), thực hiện qua ba giai đoạn (soạn thảo, so sánh, viết lại). Thiết kế này kiểm soát ảnh hưởng của chương trình học và việc lặp lại hoạt động, đồng thời phân nhóm ngẫu nhiên. Nhóm TN so sánh bài viết của họ với văn mẫu, trong khi nhóm SS lặp lại hoạt động mà không nhận phản hồi. Việc chọn viết cá nhân nhằm đảm bảo đánh giá chính xác và phù hợp với yêu cầu khóa học. Chỉ một văn mẫu được sử dụng để giảm tải áp lực nhận thức và giảm thiểu sự biến thiên trong dữ liệu. Nghiên cứu theo phương pháp quá trinh-sản phẩm, xem xét cả quá trình viết lẫn sản phẩm cuối cùng, với hai hoạt động sử dụng các đề bài khác nhau.

3.4. Công cụ nghiên cứu

Trước khi nghiên cứu bắt đầu, người tham gia hoàn thành bảng câu hỏi lý lịch cá nhân. Các đề bài viết được thiết kế dựa trên Savage và Shefiei (2012) và các chủ đề của khóa học, đồng thời được hai giáo viên có kinh nghiệm đánh giá về tính hợp lệ nội dung. Viết thuyết minh được chọn do tính phù hợp với giáo dục bậc cao và chương trình

khóa học. Một bảng tiêu chí chấm điểm được điều chỉnh từ Kang (2020, 2022) được sử dụng để chấm điểm viết, tập trung vào nội dung, từ vựng, ngữ pháp và tổ chức bài viết. Hai văn mẫu được soạn thảo, được đánh giá về chất lượng và tính phù hợp với người tham gia. Trong giai đoạn đầu, người tham gia ghi lại các vấn đề gặp phải trong viết bằng phiếu Những đặc điểm vấn đề được nhận ra (PFN). Trong giai đoạn so sánh, nhóm TN so sánh bản nháp với văn mẫu, đồng thời hoàn thành phiếu ghi chú. Sự tham gia cảm xúc của người học được đo lường thông qua bảng câu hỏi đánh giá và phỏng vấn bán cấu trúc. Tham gia nhận thức và hành vi được đánh giá thông qua văn bản, phiếu ghi chú và phỏng vấn bán cấu trúc. Mười người tham gia nhóm TN được phỏng vấn để khám phá nhận thức của họ về VMPH và tác động của nó đối với chất lượng viết cũng như sự tham gia.

3.5. Quy trình thu dữ liệu

Thu thập dữ liệu, được thực hiện trong bảy tuần, bao gồm hai hoạt động viết. Trong Hoạt động 1 (tuần 2–4), người tham gia hoàn thành bài kiểm tra đầu về viết với đề tài các giải pháp cho tình trạng xả rác và ghi chú những khó khăn mình gặp phải. Sau đó, nhóm TN so sánh bản nháp của họ với văn mẫu và hoàn thành phiếu so sánh. Kế tiếp, hai nhóm đều hoàn thành bài kiểm tra sau. Nhóm TN cũng hoàn thành bảng câu hỏi đánh giá sự tham gia cảm xúc và tham gia phỏng vấn bán cấu trúc. Hoạt động 2 (tuần 5–7) tiến hành theo quy trình tương tự, nhưng với một đề bài mới về các giải pháp chống biến đổi khí hậu toàn cầu. Phiếu PFN không được sử dụng trong Hoạt động 2, và mười người trong nhóm TN tham gia phỏng vấn. Mỗi hoạt động viết được giãn cách một tuần nhằm giảm thiểu ảnh hưởng của việc ghi nhớ nội dung trước.

3.6. Phân tích dữ liệu

Trong nghiên cứu này, có hai bộ dữ liệu, tương ứng với hai hoạt động viết. Mỗi bộ bao gồm 136 văn bản viết, 35 phiếu so sánh, 35 bảng câu hỏi sự tham gia cảm xúc, và 10 đoạn phỏng vấn. Ngoài ra, trong hoạt động 1 còn có 68 phiếu PFN ghi lại các vấn đề ban đầu của người học trong việc viết đoạn văn, cùng với 68 bảng câu hỏi lý lịch cá nhân. Dữ liệu được phân tích định lượng và/hoặc định tính, trong đó dữ liệu định tính được sử dụng để xác thực các kết quả định lượng.

CHƯƠNG 4: KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Sự tham gia của người học vào VMPH trong và giữa các hoạt động viết

Nhìn chung, sự tham gia của người học với VMPH vừa phức tạp vừa mang tính động, với các xu hướng khác nhau trong các khía cạnh cảm xúc, nhận thức và hành vi thay đổi theo thời gian. Trước hết, sự tham gia cảm xúc trong mỗi hoạt động đều tích cực, với sự cải thiện đáng kể về cảm xúc, sự sẵn sàng và giá trị cảm nhận từ hoạt động một sang hoạt động hai.

Thứ hai, sự tham gia nhận thức tương đối giữ ổn định giữa hai hoạt động, với người học chủ yếu tập trung vào các đặc điểm liên quan đến nội dung và tổ chức bài viết. Tuy nhiên, người học hiểu văn mẫu thứ hai tốt hơn mẫu thứ nhất, cho thấy mức độ tham gia nhận thức cao hơn.

Thứ ba, sự tham gia hành vi, cũng tập trung vào nội dung và tổ chức bài viết trong mỗi hoạt động, cho thấy sự giảm đáng kể qua hai hoạt động viết. Ba khía cạnh của sự tham gia này được phát hiện có mối quan hệ tương tác lẫn

nhau trong cả hai nhiệm vụ, với sự tham gia nhận thức ảnh hưởng đến sự tham gia cảm xúc theo một cách phức tạp. Sự tham gia nhận thức cũng tác động đến sự tham gia hành vi, và sự tham gia hành vi lại ảnh hưởng sự tham gia cảm xúc.

4.2. Ảnh hưởng của VMPH lên chất lượng bài viết trong và giữa các hoạt động viết

Nhìn chung, thông qua phân tích chất lượng văn bản của các đoạn văn trong và giữa hai hoạt động viết, hai kết quả chính được rút ra. Thứ nhất, VMPH có thể hiệu quả trong việc nâng cao nội dung, tổ chức và điểm tổng thể của nhóm TN trong từng hoạt động viết. Tuy nhiên, các chỉ số CAF không cho thấy sự thay đổi có ý nghĩa thống kê. Thứ hai, VMPH dường như không có tác động đáng kể đến chất lượng viết của nhóm TN giữa các hoạt động viết. Mặc dù điểm tăng về từ vựng (từ bài viết 1 sang bài viết 2) và một số chỉ số lưu loát (từ bài viết 1 sang bài viết 3) có thể được cải thiện, nhưng những tiến bộ này không nhất quán giữa các bài viết khác nhau. Do đó, VMPH dường như chỉ tác động tích cực đến một số khía cạnh chọn lọc của chất lượng văn bản của người học, đặc biệt là trên các chỉ số phân tích (analytic measures), và hiệu quả này rõ rệt hơn ở các bản nháp viết lại cùng đề tài so với các bản viết dùng đề tài mới.

4.3. Mối quan hệ giữa sự tham gia và chất lượng bài viết trong và giữa các hoạt động viết

Nhìn chung, mối quan hệ giữa sự tham gia của người học với VMPH và chất lượng bài viết dường như vừa phức tạp vừa mang tính động. Mặc dù không có mối liên hệ có ý nghĩa thống kê giữa các biến này trong hoạt động một, nhưng một số mối liên hệ xuất hiện trong hoạt động hai: sự tham gia cảm xúc dự đoán tiêu cực đối với lưu loát, sự tham

gia nhận thức tác động tích cực đến điểm tổng thể và điểm tổ chức. Xét trên cả hai hoạt động viết, sự tham gia nhận thức dự đoán tích cực điểm từ vựng và điểm tổ chức, trong khi sự tham gia hành vi là yếu tố dự đoán tích cực quan trọng đối với điểm nội dung và tổ chức.

CHƯƠNG 5: THẢO LUẬN

5.1. Sự tham gia của người học vào VMPH

Trong hoạt động một, người học TANN thể hiện sự tham gia đa dạng với VMPH, trong đó sự tham gia cảm xúc chủ yếu tích cực, khi người học nhận thấy văn mẫu hữu ích nhưng đôi khi cảm thấy bị quá tải. Sự tham gia nhận thức và hành vi ban đầu tập trung vào vấn đề từ vựng, sau đó chuyển sang nội dung và tổ chức bài viết, điều này khác với kết quả nghiên cứu về hoạt động tự sự (Baleghizadeh & Arab, 2011). Độ rõ ràng của văn mẫu và bản chất của hoạt động đã ảnh hưởng đến những chuyển đổi này, trong khi ngữ pháp nhận được ít sự chú ý nhất. Trong hoạt động hai, sự tham gia cảm xúc vẫn tích cực, nhưng người học báo cáo cảm thấy bị quá tải trong giai đoạn viết lại, phù hợp với các nghiên cứu trước đây (Nguyen & Le, 2022). Các mô hình tham gia nhận thức và hành vi vẫn ổn định, với sự giảm nhẹ về tổng số đặc điểm được nhận ra và tích hợp, có thể do sự quen thuộc với hoạt động (Qiu & Lo, 2017). Những phát hiện này nhấn mạnh tính phức tạp và tương tác lẫn nhau của sự tham gia, đồng thời hỗ trợ cho việc áp dụng cách tiếp cận đa chiều đối với VMPH (Fan & Xu, 2020; Zhang & Gao, 2024).

5.2. Ảnh hưởng của VMPH lên chất lượng bài viết

Nghiên cứu cho thấy, trong hoạt động một, VMPH dẫn đến những cải thiện tích cực nhưng không có ý nghĩa thống kê về độ phức tạp cú pháp và lưu loát, phù hợp với các nghiên cứu trước đây (Lázaro-Ibarrola, 2021), nhưng không có cải thiện đáng kể về độ phức tạp từ vựng, độ chính xác hay ngữ pháp, phù hợp với bản chất tập trung vào ý nghĩa của hoạt động (Kang, 2020). Nhóm TN vượt trội hơn nhóm SS về nội dung, từ vựng, tổ chức và chất lượng tổng thể, trong khi ngữ pháp vẫn là yếu tố nhận được ít chú ý hơn (Kang, 2020). Kết quả của hoạt động hai phản ánh tương tự như hoạt động một, không có sự khác biệt đáng kể giữa các nhóm về các chỉ số CAF, nhưng nhóm TN vẫn vượt trội hơn nhóm SS về nội dung và tổ chức (Luquin & García Mayo, 2024). Những phát hiện này gợi ý rằng VMPH có thể cải thiện kỹ năng viết thuyết minh của người học TANN, đặc biệt về nội dung và tổ chức, đồng thời nhấn mạnh cần một cách tiếp cận cân bằng hơn, tích hợp cả hình thức và ý nghĩa (García Mayo & Loidi Labandibar, 2017), và cần thêm các nghiên cứu để khám phá tác động lâu dài.

5.3. Mối quan hệ giữa sự tham gia và chất lượng bài viết

Trong hoạt động một, không phát hiện mối tương quan đáng kể nào giữa sự tham gia với VMPH và chất lượng văn bản. Điều này có thể do điều kiện kiểm tra, việc sử dụng ghi chú để ghi nhận nhận thức, nhu cầu phân loại các FN và FNI tinh vi hơn, cũng như các khác biệt cá nhân như trí nhớ làm việc và vốn từ vựng. Mặc dù vậy, phân tích văn bản viết và phỏng vấn cho thấy sự tham gia với VMPH vẫn cải thiện chất lượng văn bản. Trong hoạt động hai, sự tham gia nhận thức với phản hồi có liên quan đáng kể đến

việc cải thiện chất lượng, nội dung và tổ chức bài viết, phù hợp với nghiên cứu của Coyle và cộng sự (2018), trong khi sự tham gia cảm xúc không cho thấy mối quan hệ đáng kể, trái ngược với kết quả của Kang (2023a). Những phát hiện này nhấn mạnh tính phức tạp của VMPH và ảnh hưởng của các khác biệt cá nhân, cho thấy sự tham gia có thể không phải lúc nào cũng dự đoán chính xác chất lượng viết, có thể do tính linh hoạt và thay đổi theo thời gian của sự tham gia (Zhang & Gao, 2024).

CHƯƠNG 6: KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

6.1. Tóm tắt kết quả

Nghiên cứu hiện tại nhằm khám phá tác động của VMPH đối với sự tham gia và chất lượng văn bản của người học TANN. Mục đích thứ cấp là xem xét liệu sự tham gia của người học với VMPH có liên quan đến chất lượng bài viết hay không. Để có cái nhìn sâu hơn về tác động của VMPH, một phương pháp hỗn hợp đã được áp dụng, bao gồm hai hoạt động viết thuyết minh tương tự trong thời gian bảy tuần, mỗi hoạt động theo quy trình ba giai đoạn. 68 sinh viên TANN Việt Nam tại một trường đại học tư thục được tuyển chọn, được phân vào nhóm SS và nhóm TN. Nhiều nguồn dữ liệu, bao gồm bảng câu hỏi, phiếu ghi chú, văn bản viết và phỏng vấn bán cấu trúc, được sử dụng nhằm cung cấp hiểu biết sâu sắc hơn về quá trình và sản phẩm viết của người học. Đặc biệt, dữ liệu định tính được sử dụng để xác thực các kết quả định lượng, giúp tăng độ tin cậy của kết quả thu được.

Một số phát hiện chính đã xuất hiện trong và giữa hai hoạt động viết. Trả lời câu hỏi nghiên cứu thứ nhất, nghiên cứu cho thấy sự tham gia cảm xúc của người học

với VMPH là tích cực ở cả hai hoạt động. Về sự tham gia nhận thức và hành vi, người học có xu hướng tập trung vào các đặc điểm toàn cục (nội dung, tổ chức) hơn là các đặc điểm cục bộ (từ vựng, ngữ pháp) từ các văn mẫu. Xét trên các hoạt động, sự tham gia cảm xúc gia tăng, trong khi sự tham gia nhận thức duy trì ổn định và sự tham gia hành vi giảm xuống. Ba khía cạnh của sự tham gia được ghi nhận là có mối liên hệ với nhau trong cả hai hoạt động. Những xu hướng này thể hiện tính chất phức tạp, đa diện và động của sự tham gia, phù hợp với các nghiên cứu trước đây (Zhang & Gao, 2024; Zhang & Hyland, 2022). Những phát hiện này làm sáng tỏ cách người học L2 tham gia về mặt cảm xúc, nhận thức và hành vi với VMPH, cách sự tham gia này có thể thay đổi giữa các hoạt động viết, cũng như mối quan hệ liên kết giữa ba khía cạnh – các lĩnh vực còn ít được nghiên cứu trong tài liệu hiện có.

Về câu hỏi nghiên cứu thứ hai, nghiên cứu cho thấy VMPH có thể nâng cao chất lượng văn bản của người học, đặc biệt là về nội dung và tổ chức trong các bản nháp đã chỉnh sửa với mức độ ảnh hưởng trung bình, mặc dù không nhất quán giữa các hoạt động viết khác nhau. Tuy nhiên, các cải thiện về các chỉ số độ phức tạp và độ chính xác cũng như điểm ngữ pháp trong và giữa các hoạt động là rất hạn chế. Điểm tăng về từ vựng và lưu loát dường như phụ thuộc vào hoạt động. Những kết quả này mở rộng các nghiên cứu trước đây, vốn chủ yếu tập trung vào viết tự sự và đánh giá chất lượng văn bản chỉ bằng CAF hoặc đánh giá phân tích trong một hoạt động duy nhất, bằng cách cung cấp bằng chứng thực nghiệm về tác động của VMPH đối với hiệu suất viết của người học L2 cả về CAF lẫn các chỉ số phân tích trong hai hoạt động viết.

Về câu hỏi nghiên cứu thứ ba, sự tham gia của người học với VMPH trong hoạt động một không dự đoán được chất lượng văn bản, nhưng nhiều mối liên hệ mức trung bình xuất hiện trong hoạt động hai và từ hoạt động một sang hoạt động hai (giai đoạn soạn thảo). Những phát hiện này phản ánh tính chất phức tạp và động của sự tham gia, vốn không luôn chuyển hóa đồng nhất thành chất lượng văn bản, đồng thời góp phần giải quyết khoảng trống trong tài liệu hiện có về mối quan hệ giữa sự tham gia của người học L2 và chất lượng văn bản trong và giữa các hoạt động viết thuyết minh. Đáng chú ý, bên cạnh sự tham gia, có thể tồn tại sự khác biệt về cách người học xử lý và hưởng lợi từ VMPH, nhấn mạnh tầm quan trọng của việc xem xét các khác biệt cá nhân (ví dụ: trí nhớ làm việc, năng lực phân tích) khi giải thích tác động của phương pháp giảng dạy này.

6.2. Các đóng góp của nghiên cứu

6.2.1. Các đóng góp về mặt lý thuyết

Về mặt lý thuyết, nghiên cứu hiện tại đóng góp giải quyết khoảng trống trong tài liệu về VMPH, đặc biệt là tác động của nó đối với sự tham gia đa chiều của người học TANN và chất lượng văn bản trong hai hoạt động viết thuyết minh. Nghiên cứu này củng cố thêm việc áp dụng cả quan điểm nhận thức và quan điểm xã hội-văn hóa, được gọi là quan điểm xã hội-nhận thức (socio-cognitive perspectives, xem Batstone, 2010), trong việc hiểu về VMPH bằng cách cung cấp bằng chứng thực nghiệm rằng phương pháp giảng dạy này có thể thúc đẩy sự tham gia và phát triển kỹ năng viết qua cả hai quan điểm. Thực tế, việc học ngôn ngữ, vốn bao gồm các khía cạnh cảm xúc, nhận thức và hành vi, vốn dĩ có tính chất xã hội (Mercer, 2019).

Tuy nhiên, đóng góp lý thuyết của nghiên cứu này vẫn tồn tại một hạn chế đáng lưu ý. Vì chỉ sử dụng một văn bản mẫu được cung cấp đồng loạt cho tất cả sinh viên, nên mức độ hỗ trợ mà văn mẫu mang lại khó có thể đáp ứng đầy đủ nhu cầu phát triển đa dạng của từng người học, vốn là nguyên tắc cốt lõi của thuyết văn hoá-xã hội. Do đó, cách thức triển khai can thiệp có thể chưa phản ánh trọn vẹn những nguyên lý văn hoá-xã hội làm nền tảng cho khung lý thuyết. Điều này không làm giảm giá trị của các kết quả nghiên cứu, nhưng cho thấy rằng tiềm năng văn hoá – xã hội của VMPH có thể chưa được khai thác đầy đủ. Các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng công trình này bằng cách tích hợp những dạng hỗ trợ được điều chỉnh theo đặc điểm từng người học, phù hợp hơn với nhấn mạnh của thuyết văn hóa-xã hội về tính cá nhân hoá, hoặc bằng cách vận dụng thêm các khung lý thuyết khác để mô tả toàn diện hơn sự phát triển kỹ năng viết của người học.

6.2.2. Các đóng góp về mặt phương pháp

Dự án hiện tại giải quyết những hạn chế về phương pháp trong các nghiên cứu trước đây, đồng thời cung cấp cái nhìn toàn diện hơn về hiệu quả của VMPH. Trong khi đa số nghiên cứu trước tập trung vào người học TANN trẻ và viết tự sự, nghiên cứu này nhắm đến sinh viên đại học và viết thuyết minh. Ngoài ra, các nghiên cứu trước thường sử dụng thời gian làm bài pretest và posttest không đồng nhất (ví dụ: 35 phút ở giai đoạn một và 20 phút ở giai đoạn ba trong Wu và cộng sự, 2023), điều này có thể ảnh hưởng đến độ tin cậy và tính hợp lệ của kết quả. Để tăng tính nhất quán, nghiên cứu hiện tại sử dụng thời lượng đồng nhất 25 phút cho cả hai bài kiểm tra. Hơn nữa, nghiên cứu VMPH trước đây thường bỏ qua việc thử nghiệm văn mẫu, sử dụng

phỏng vấn, báo cáo kích thước hiệu ứng, và xác định sự tương đồng giữa bài viết soạn thảo và mẫu. Nghiên cứu này giải quyết những khoảng trống trên bằng cách thử nghiệm văn mẫu một cách cẩn thận, sử dụng phỏng vấn bán cấu trúc, báo cáo kích thước hiệu ứng khi phù hợp, và ghi nhận cả các FN khác biệt lẫn tương đồng trong giai đoạn so sánh.

6.2.3. Các đóng góp về mặt sư phạm

Về mặt sư phạm, nghiên cứu khuyến nghị rằng giáo viên nên áp dụng VMPH trong các lớp viết L2, vì phương pháp này có thể góp phần thúc đẩy tính tự chủ và nhận thức siêu ngôn ngữ của người học, đồng thời hướng sự chú ý của người học vào các đặc điểm toàn cục như nội dung và tổ chức bài viết. Tuy nhiên, cần lưu ý rằng VMPH nên được sử dụng như một phương pháp bổ sung, không thay thế các hình thức phản hồi khác. Nghĩa là, để thúc đẩy các khía cạnh cục bộ (từ vựng, ngữ pháp) của việc viết, có thể cần giảng dạy trực tiếp hơn hoặc áp dụng phần mềm đánh giá viết tự động. Để tối ưu hóa việc sử dụng VMPH hiệu quả trong lớp viết, quy trình sau được khuyến nghị. Giáo viên nên soạn thảo hoặc tìm các văn bản mẫu phù hợp với người học mục tiêu, vì khả năng hiểu được văn bản có thể ảnh hưởng đến quá trình nhận thức của người học, điều này được phát hiện có mối quan hệ với sự tham gia cảm xúc và hành vi. Để đạt được điều này, giáo viên cần xem xét cẩn thận các thể loại viết, trình độ của người học, kiến thức trước đó (ví dụ: sự quen thuộc với chủ đề) và yêu cầu của khóa học. Văn bản mẫu nên được đánh giá kỹ lưỡng và thử nghiệm trước khi đưa cho người học để đảm bảo tính đáng tin cậy và giá trị nội dung. Các bước này rất quan trọng để đảm bảo văn bản mẫu có khả năng thúc đẩy cả các khía cạnh tổng thể (sự liên quan của chủ đề, tổ chức) và các khía

cạnh cục bộ (từ vựng) của viết. Thứ hai, người học nên được yêu cầu viết bản nháp của riêng mình mà không sử dụng bất kỳ công cụ hay tài liệu nào nhằm thúc đẩy đầu ra của họ và xác định các vấn đề viết mà họ có thể gặp phải. Thứ ba, việc nhấn mạnh về mặt văn bản (ví dụ: gạch chân, in đậm), hướng dẫn rõ ràng và/hoặc giải thích chi tiết về các hình thức ngôn ngữ hoặc đặc điểm tu từ mục tiêu có thể được tích hợp vào văn bản mẫu để thu hút sự chú ý của người học. Sau khi người học ghi chú cá nhân trong giai đoạn so sánh, giáo viên có thể tổ chức thảo luận theo cặp hoặc nhóm về văn bản mẫu nhằm thúc đẩy việc nhận diện chi tiết hơn và/hoặc đặt câu hỏi để kích thích tương tác của người học. Những cuộc trao đổi này có thể hỗ trợ quá trình học tập và cung cấp sự hỗ trợ có hệ thống để giúp người học áp dụng các đặc điểm trong văn bản mẫu. Thứ tư, người học có thể được yêu cầu viết một bài phản ánh ngắn về việc liệu các văn bản mẫu có giúp giải quyết các vấn đề ban đầu của họ, tính hữu ích của công cụ này, cũng như các khó khăn hoặc đề xuất để cải thiện hoạt động. Quá trình này hỗ trợ cả đánh giá như học tập (người học theo dõi và phản ánh tiến trình của mình) và đánh giá để học tập (phản hồi hướng dẫn cải thiện tiếp theo).

Đáng chú ý, mặc dù người học có thể thể hiện thái độ tích cực đối với VMPH và tham gia tích cực vào quá trình này, sự tham gia của họ không nên được coi là chỉ số về chất lượng văn bản. Điều này là do sự tham gia có thể thay đổi và không phải lúc nào cũng dự đoán chính xác hiệu suất viết. Tương tự, sự biến đổi về chất lượng văn bản giữa các nhiệm vụ viết là phổ biến trong ngôn ngữ thứ hai và không nên được hiểu như một dấu hiệu đáng lo ngại. Thay vào đó, cần tổ chức luyện tập thường xuyên và tăng cường

tiếp xúc với VMPH để đạt được kết quả viết tốt hơn. Với sự phát triển nhanh chóng của công nghệ, giáo viên có thể kết hợp VMPH với phần mềm đánh giá viết tự động (ví dụ: Criterion, Grammarly, Pigai) để thúc đẩy cả các khía cạnh tổng thể và cục bộ của viết, từ đó tối ưu hóa chất lượng văn bản của người học.

Đối với những người phát triển tài liệu, việc thiết kế và tổng hợp danh sách các văn mẫu phù hợp với trình độ mục tiêu của khóa học cung cấp nguồn tài nguyên quý giá cho giáo viên, tiết kiệm thời gian và cung cấp tham chiếu rõ ràng về tiêu chuẩn viết mục tiêu. Ngoài ra, hướng dẫn về cách phân tích và tích hợp văn mẫu vào các hoạt động lớp học cần được nêu rõ để hỗ trợ giáo viên triển khai hiệu quả.

Đối với người học, họ cần được cung cấp hướng dẫn rõ ràng về cách sử dụng văn mẫu như một hình thức phản hồi. Nếu gặp khó khăn trong việc hiểu mẫu, người học nên được khuyến khích hỏi giáo viên để làm rõ, vì hiểu lầm có thể cản trở việc xử lý phản hồi hiệu quả. Hơn nữa, người học cần nhận thức tầm quan trọng của việc nhận diện các đặc điểm chính trong văn mẫu và được khuyến khích diễn đạt các quan sát của mình, bằng văn bản hoặc lời nói. Cuối cùng, người học cần hiểu rằng VMPH nhằm mục đích so sánh, không phải sao chép trực tiếp, để tránh các vấn đề liên quan đến đạo văn.

6.3. Các hạn chế và đề xuất cho nghiên cứu tương lai

Nghiên cứu hiện tại có một số hạn chế có thể được khắc phục trong các nghiên cứu tương lai. Thứ nhất, mặc dù việc sử dụng một văn bản mẫu có thể cho phép phân tích tập trung và kiểm soát sự tham gia của người học với VMPH cũng như chất lượng văn bản của họ mà không gây

ra sự biến đổi giữa các mẫu, đồng thời giảm tác động tiềm tàng của trí nhớ làm việc, các nghiên cứu tương lai có thể khám phá việc sử dụng hai hoặc nhiều văn bản mẫu giải thích để kiểm tra ảnh hưởng của nguồn đầu vào đa dạng hơn. Thứ hai, do giới hạn về thời gian, lịch học và nguồn lực tại địa điểm nghiên cứu, chỉ hai nhiệm vụ viết được sử dụng, do đó chỉ cho thấy ảnh hưởng ngắn hạn của VMPH. Các can thiệp kéo dài hơn và các lần gặp lại với VMPH có thể được áp dụng để khám phá ảnh hưởng của công cụ phản hồi này theo thời gian. Thứ ba, để đo chất lượng văn bản, nghiên cứu hiện tại đã áp dụng định dạng điều kiện kiểm tra, hạn chế việc sử dụng tài liệu bổ sung hoặc thảo luận, điều này có thể làm giới hạn các chiến lược mà người học sử dụng để xử lý phản hồi và sửa đổi bản nháp ban đầu. Nghiên cứu bổ sung có thể cần loại bỏ những rào cản này để kiểm tra sự tham gia của người học một cách tự nhiên và toàn diện hơn (cho dùng công cụ, có hỗ trợ từ giáo viên). Thứ tư, mặc dù nghiên cứu hiện tại đã xem xét các đặc điểm chưa được kết hợp, nhưng chưa điều tra các yếu tố tiềm ẩn dẫn đến việc những đặc điểm này không được kết hợp. Do đó, nghiên cứu tương lai có thể khám phá lý do tại sao người học không áp dụng một số đặc điểm nhất định, từ đó cung cấp hiểu biết quý giá về sự phát triển ngôn ngữ trung gian của những yếu tố này. Thứ năm, để duy trì tính xác thực sinh thái, nhóm SS thảo luận cho bài tập nói ở bước thứ hai thay vì thực hiện hoạt động viết, có thể phần nào tác động đến kết quả. Mặc dù lựa chọn thiết kế này phản ánh thực tiễn lớp học thực tế, các nghiên cứu tương lai có thể cân nhắc đồng bộ hóa yêu cầu nhận thức và phương thức hoạt động giữa các nhóm trong giai đoạn này để giảm thiểu các ảnh hưởng bên ngoài tiềm tàng. Thứ sáu, mặc dù cả hai

nhiệm vụ viết đều cùng một chủ đề rộng (các vấn đề môi trường), nhưng yêu cầu cụ thể của từng bài (vấn đề xả rác ở hoạt động viết 1 và nhiệt độ gia tăng ở hoạt động viết 2) có sự khác biệt nhất định, điều này có thể đã ảnh hưởng đến bài viết của người tham gia. Hạn chế này có thể được khắc phục trong các nghiên cứu tương lai bằng cách đo lường mức độ quen thuộc của người học với chủ đề và xem đây như một biến trung gian. Thứ bảy, do những hạn chế thực tế về nguồn lực (ví dụ: giới hạn thời gian, số lượng người mã hóa sẵn có, và sự mệt mỏi của người mã hóa), chỉ một phần dữ liệu (khoảng 11%–18%) được mã hóa kép. Mặc dù mức mã hóa kép này đã giúp đảm bảo tính nhất quán trong quá trình mã hóa và cũng được sử dụng trong các nghiên cứu trước đó (ví dụ: Xu et al., 2023), các nghiên cứu tương lai có thể tăng độ tin cậy bằng cách nâng cao tỷ lệ dữ liệu được mã hóa kép và thực hiện các kiểm tra độ tin cậy sau khi mã hóa. Cuối cùng, phương pháp chọn mẫu thuận tiện được sử dụng trong nghiên cứu này có thể làm hạn chế tính đại diện của mẫu; do đó, các nghiên cứu trong tương lai nên sử dụng phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên để tăng khả năng khái quát hóa của kết quả nghiên cứu.

Việc lặp lại nghiên cứu này với những điều chỉnh dựa trên các hạn chế nêu trên sẽ giúp xác nhận các kết quả hiện tại, tăng cường khả năng khái quát hóa, và làm rõ các cơ chế mà qua đó VMPH ảnh hưởng đến mức độ tham gia của người học và chất lượng viết bằng ngôn ngữ thứ hai. Đặc biệt, các nghiên cứu trong tương lai có thể sử dụng cỡ mẫu lớn hơn ở nhiều trình độ và cơ sở đào tạo khác nhau, đồng thời sử dụng nhiều nhiệm vụ viết hơn, đảm bảo sự tương đồng chặt chẽ hơn giữa các nhóm, và tiến hành kiểm tra mức độ tuân thủ quy trình triển khai (ví dụ: sử dụng bảng

kiểm có cấu trúc do nhà nghiên cứu và/hoặc người quan sát độc lập hoàn thành).

Tiếp theo, các yếu tố liên quan đến người học, chẳng hạn như trình độ, trí nhớ làm việc, khả năng phân tích và sự quen thuộc với chủ đề, có thể được khảo sát để xác định cách chúng trung gian phản ứng của người học với VMPH và hình thành cả sự tham gia lẫn kết quả viết, đặc biệt khi xét đến vai trò quan trọng của chúng trong việc học ngôn ngữ (Pawlak & Kruk, 2022). Ngoài ra, các nghiên cứu tương lai có thể sử dụng cải thiện văn bản (ví dụ: in đậm, gạch dưới, in nghiêng) trong văn bản mẫu để thu hút sự chú ý của người học đến các đặc điểm ngữ pháp và từ vựng có thể bị bỏ qua. Điều này, kèm theo giải thích ngữ pháp nếu cần, có thể nâng cao nhận thức về phản hồi và làm cho các đặc điểm mục tiêu dễ tiếp cận hơn, cũng như khuyến khích việc kết hợp các yếu tố này vào các văn bản đã được viết lại của người học. Trên thực tế, các nghiên cứu đã gợi ý rằng cải thiện văn bản có thể thúc đẩy sự chú ý và việc áp dụng các đặc điểm ngôn ngữ mục tiêu của người học (Vu & Peters, 2022, 2023). Cuối cùng, các nhiệm vụ viết phức tạp hơn (ví dụ: luận văn, báo cáo), việc khám phá ảnh hưởng của hướng dẫn của giáo viên đối với việc sử dụng VMPH, và việc áp dụng các công cụ bổ sung có thể được thực hiện để cung cấp hiểu biết toàn diện hơn về sự tham gia của người học với VMPH.

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH CÔNG BỐ

Nguyễn Long Quốc, Nguyễn Thị Bảo Trang, Phương Hoàng Yến. (2024). Exploring the use of model texts as a feedback instrument in expository writing: EFL learners' noticing, incorporations, and text quality. *Assessing Writing*, *62*, 100890.

Nguyễn Long Quốc, Vũ Văn Duy. (2024). Exploring EFL learners' engagement and draft quality in a multi-stage expository writing task using model texts as a feedback facilitator: A mixed-methods study. *Journal of Second Language Writing*, *66*, 101161.

Nguyễn Long Quốc, Vũ Văn Duy. (2025). Enhancing EFL Learners' Expository Writing: Evaluating the Impact of Model Texts as a Feedback Instrument on Draft Quality in Rewritten and New Texts. *English Teaching & Learning*, *49*, 759-782.

Nguyễn Long Quốc. (2025). Model texts as a feedback instrument in expository writing: exploring the relationship between Vietnamese EFL learners' affective engagement and their writing performance. *Hue University Journal of Science: Social Sciences and Humanities, 134*(6B), 5-21.