

NGHIÊN CỨU TÁC ĐỘNG CỦA “ĐỌC RỘNG” ĐẾN THÁI ĐỘ VÀ THÓI QUEN ĐỌC SÁCH TRONG HỌC TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN

Nguyễn Thuý Hạnh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Email: nthanh@daihocthudo.edu.vn

Article history

Received: 10/12/2022

Accepted: 18/02/2023

Published: 20/3/2023

Keywords

Extensive reading, ER, integrated extensive reading, reading habits, attitudes, Hanoi Metropolitan University

ABSTRACT

Reading is an important skill that contributes to developing language competency of foreign language learners. Learners who aim for proficient reading skills need to read extensively and know how to read appropriately and effectively. However, nowadays, learners read less and less and gradually lose the habit of reading books. This paper analyzes the theoretical basis of the extensive reading technique and examines the reading habits and attitudes of students when integrating English extensive reading into the reading course for first-year university students majoring in English language at Hanoi Metropolitan University based on 3 steps. The results show that extensive reading encourages learners to read more, enhances their motivation to read, and thereby forming a habit of reading outside the classroom. This study is the basis for further studies on applying and improving the quality of extensive reading in the curriculum to help students change their attitudes and reading habits in general and in foreign language learning in particular.

1. Mở đầu

Đọc là một kỹ năng ngôn ngữ quan trọng và không thể thiếu trong bất cứ chương trình giảng dạy ngoại ngữ nào. Nó vừa là mục tiêu cũng vừa là phương tiện để giảng dạy ngoại ngữ (Mikeladze, 2014). Trong việc học ngoại ngữ, khả năng đọc tốt là cần thiết cho việc học tiếng Anh với mục đích học thuật và mục đích nghề nghiệp cũng như trong nhiều chương trình giảng dạy của các trường đại học. Nhiều nghiên cứu trước đây đã chỉ ra, sinh viên (SV) dành nhiều thời gian đối với các bài học đọc để đạt được năng lực như vậy. Mặc dù có nhiều năm được hướng dẫn và thực hành về cách đọc, nhiều SV học tiếng Anh vẫn gặp khó khăn trong việc cải thiện khả năng đọc. Một số nguyên nhân dẫn đến tình trạng này như việc thiếu từ vựng, hạn chế trong việc đọc lưu loát và thói quen đọc chưa nhiều. Có nhiều cách khác nhau để cải thiện khả năng đọc của SV và một trong số đó là phương thức “đọc rộng” (Phạm Thị Hoàng Ngân và cộng sự, 2019).

Bài báo này đưa ra cơ sở lý luận về đọc rộng và tổ chức khảo sát về thái độ và thói quen đọc sách với đọc rộng nhằm mục đích khuyến khích SV học ngoại ngữ đọc nhiều hơn và duy trì được thói quen đọc bằng ngôn ngữ thứ hai, qua đó giúp SV phát triển năng lực ngoại ngữ nói chung và niềm yêu thích với việc đọc nói riêng.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận về đọc rộng

2.1.1. Khái niệm “đọc rộng”

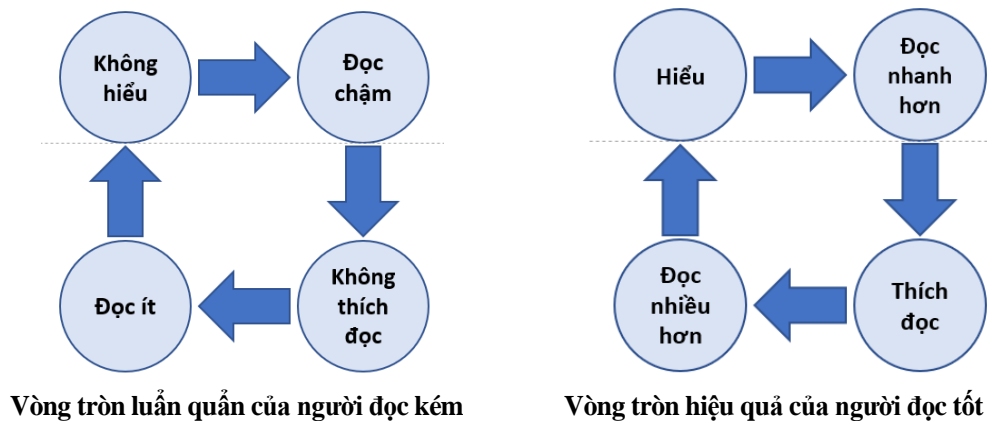
Harold Palmer được coi là người đầu tiên sử dụng thuật ngữ “đọc rộng” (Extensive Reading - ER) (Kelly, 1969). ER là một cách tiếp cận trong giảng dạy ngoại ngữ (Day & Bamford, 2004). ER là hoạt động đọc của cá nhân nhằm mục đích lấy thông tin hoặc giải trí, được thực hiện trên số lượng lớn văn bản ở mức độ dễ, phù hợp với năng lực ngôn ngữ của người đọc. ER chú trọng vào việc hiểu văn bản hơn là tập trung vào ngôn ngữ (Renandya et al., 1999; Bamford & Day, 2004). ER là ứng dụng hoàn hảo của thuyết “Ngôn ngữ đầu vào để hiểu” của Krashen nổi tiếng từ thập niên 80 (Mikeladze, 2014, tr 24-25). Theo ông, quá trình tiếp thu ngôn ngữ diễn ra một cách tự nhiên nếu người học được tiếp xúc với lượng lớn ngôn ngữ đầu vào để hiểu trong một thời gian dài ở môi trường không căng thẳng áp lực. Krashen đưa ra công thức “ $i+1$ ” là điều kiện để một người có thể hấp thụ ngôn ngữ một cách tự nhiên (nếu năng lực ngôn ngữ của một người là i thì ngôn ngữ đầu vào phù hợp với người đó là $i+1$). Đây cũng là công thức được áp dụng rộng rãi trong thực hành ER. Một số nhà nghiên cứu khác thì đưa ra công thức $i+/-1$ (Day & Bamford, 2004). Theo Grabe (2009) người đọc phải biết 98-99% từ vựng của văn bản để có thể thực hành ER.

Có nhiều cách ứng dụng ER khác nhau. ER có thể được xây dựng như một khóa học độc lập, hoặc kết hợp với các khóa học kỹ năng khác. Người học có thể thực hành ER ngay trên lớp hoặc bên ngoài lớp học (Day, 2015). Người

day cũng có thể sử dụng nhiều hình thức khác nhau để kiểm soát, đánh giá việc thực hành ER của người học như giao các bài tập đọc hiểu, viết tóm tắt sách, thuyết trình về sách, viết nhật kí đọc...

Một số nhà nghiên cứu có quan điểm rằng bản thân ER đã là “một phần thưởng” cho người đọc (Bamford & Day, 2002) nên không cần sử dụng bất cứ hình thức nào để kiểm tra đọc hiểu hay giám sát việc đọc của người học. Họ quan niệm rằng các hoạt động này có thể làm mất đi hứng thú đọc (Mikeladze, 2014, tr 28; Chang & Renandya, 2017, tr 41). Tuy nhiên, nhiều nghiên cứu khác lại cho thấy, nếu thiếu các hình thức kiểm tra, đánh giá của GV thì việc thực hành ER không thực sự có hiệu quả vì GV sẽ không đọc hoặc đọc rất ít (Yu, 1993; Chang & Renandya, 2017, tr 47). Vì vậy, việc tạo lí do cho HS đọc cũng là cách để giúp họ duy trì việc đọc.

ER khuyến khích đọc những văn bản dài hơn, giúp người học yêu thích việc đọc (Freiermuth & Ito, 2022) và hình thành thói quen đọc suốt đời (Day, 2015). Khi người học có thái độ tích cực đối với môn học thì kết quả học tập cũng sẽ được cải thiện và ngược lại (Archer, 2012, tr 178). Việc rèn kĩ năng đọc không chỉ tập trung vào đọc hiểu mà cả khả năng đọc lưu loát. Các nhà nghiên cứu định nghĩa đọc lưu loát là khả năng đọc và đồng thời hiểu văn bản ở tốc độ phù hợp (Rasinsky, et al., 2006; Samuels, 2006). Lưu loát được coi là một yếu tố quan trọng của đọc hiểu ở trình độ cao (Suk, 2016, tr 75). Hình thành năng lực đọc lưu loát đã trở thành mục tiêu của nhiều khóa học ngoại ngữ trong hai thập kỉ gần đây (Tran, 2018, tr 65). Phương pháp này cũng giúp tăng cường sự tự tin và động lực đọc của người học (Oakley, 2005). Nutall (1996) đề xuất mô hình vòng tròn luân quản của người đọc kém và vòng tròn hiệu quả của những người đọc tốt (hình 1).



Hình 1. Vòng tròn minh họa người đọc kém và đọc tốt (Nutall, 1996)

Day (2015) và Mikeladzem (2014) đề cập những yếu tố giúp các chương trình ER thành công là: văn bản đọc dễ, số lượng sách nhiều và chủ đề đa dạng, người học tự chọn sách mình muốn đọc và đọc càng nhiều càng tốt, có GV hướng dẫn và GV cũng là hình mẫu của một người thực hành ER. Ngoài ra, động lực cũng là một yếu tố quan trọng (Mikeladze, 2014, tr 51). Trong ER, động lực đọc đến từ môi trường đọc thoải mái, văn bản đọc dễ hiểu, được đọc theo sở thích, và không có áp lực về thời gian hay thi cử. Nation và Wang (1999) gợi ý nên đọc 1 cuốn sách mỗi tuần theo trình độ phù hợp với năng lực của người đọc.

Người học thường gặp khó khăn khi đọc những văn bản nguyên gốc vì chúng được viết cho người bản ngữ nên có nhiều từ vựng và cấu trúc phức tạp, do đó việc lựa chọn phù hợp và hiệu quả nhất cho thực hành ER là *Graded Readers* (Mikeladze, 2014, tr 34; Krashen, 1997; Grabe, 2009). Đây là những cuốn sách, truyện (phần lớn là truyện) được viết lại theo hướng đơn giản hóa về từ vựng và cấu trúc, được phân theo cấp độ từ dễ đến khó (từ 1-6) dành cho người học ngoại ngữ. *Graded Readers* phù hợp vì chúng chứa lượng từ vựng và ngữ pháp được kiểm soát. Ở trình độ bắt đầu, mỗi cuốn sách thường chứa 150-200 từ vựng phổ biến nhất và lượng từ tăng dần lên ở mỗi cấp độ. Khi đọc *Graded Readers*, người học được gặp lại những từ, cấu trúc mới học cũng như củng cố những kiến thức cũ đã học (Tran, 2018, tr 65). *Graded Readers* còn đóng vai trò quan trọng trong việc giúp người học tăng tốc độ đọc (Belgar & Hunt, 2014; Belgar et al., 2012). Ngoài sách giấy thì người học còn có thể đọc bản e-book trên rất nhiều website (miễn phí và mất phí) dành cho ER. Theo Fuisting (2013, tr 15), để có một chương trình ER thành công cần có ít nhất 3 cuốn sách cho một GV. Để chọn sách phù hợp với trình độ của người học nên chọn những cuốn có không quá 1 hoặc 2 từ mới trong mỗi trang sách (Day & Bamford, 2000).

Barfield (2000) cho rằng, trẻ em và thanh thiếu niên thường chịu ảnh hưởng lẫn nhau lớn hơn ảnh hưởng từ người lớn. Do đó, việc thực hành ER sẽ hiệu quả hơn nếu người dạy biết tận dụng “sức mạnh của những người đồng trang

lừa” để lan tỏa ER. Các hoạt động nhóm như thảo luận, thuyết trình, đóng vai, phỏng vấn, triển lãm sách... có thể giúp người học kết nối và khuyến khích nhau cùng đọc nhiều hơn.

2.1.2. Lợi ích của đọc rộng

Nhiều nghiên cứu cho thấy, ER giúp người học cải thiện kỹ năng đọc hiệu quả hơn so với IR (Ng et al., 2019, tr 174). Hơn thế, những ảnh hưởng tích cực của ER lên năng lực ngoại ngữ của người học đã được khẳng định bởi hàng trăm bài báo nghiên cứu về ứng dụng ER trong giảng dạy ngoại ngữ. ER giúp tăng khả năng đọc hiểu, tăng tốc độ đọc và từ vựng. Các kỹ năng viết, nói, nghe; gần như tất cả các khía cạnh của kỹ năng ngôn ngữ đều được cải thiện nhờ ER (Chang & Renandya, 2017, tr 41; Krashen, 1997; Grabe, 2009; Milliner, 2019; Beglar et al., 2012; Shin, 2013, tr 21).

Kết quả khảo sát ở một trường cao đẳng tại Nhật Bản của Takemori và cộng sự (2013) cho thấy, khi ER được tích hợp vào chương trình giảng dạy thì có sự cải thiện rõ rệt ở kỹ năng đọc và nghe của người học trong bài thi đánh giá năng lực TOEIC. ER cũng được khẳng định như một phương tiện học từ vựng hữu hiệu (Krashen, 1994; Grabe, 2009; Ghanbari & Marzban, 2014; Chang & Renandya, 2017, tr 51). ER tạo cơ hội cho người đọc tiếp xúc với từ vựng trong nhiều ngữ cảnh khác nhau, giúp họ ghi nhớ và hiểu từ ở mức độ sâu hơn và do đó vốn từ vựng cũng tăng lên rất nhiều.

Việc thực hành ER mang đến lợi ích cho người học ở mọi trình độ, từ bắt đầu cho đến cao cấp (Suk, 2006). ER giúp tăng cường năng lực tự chủ của người học và làm thay đổi thói quen học tập (Lake & Holster, 2014; Yamashita, 2015). Nó cũng giúp làm giảm lo âu, tăng động lực học, hình thành thái độ học tập tích cực (Grabe, 2009), tăng vốn kiến thức và văn hóa của người đọc (Mikeladze, 2014). Tóm lại, dù thực hành trên sách giấy hay sách điện tử (e-book) thì ER đều mang lại những kết quả tích cực như nhau (Nhưng, 2022).

Nghiên cứu của Le (2005, tr 18) cho thấy, 84% SV thể hiện yêu thích việc đọc và bày tỏ sẵn lòng tiếp tục thực hành ER ngay cả khi nó không còn là một phần của khóa học nữa. Le (2005) cũng cho rằng ER giúp thúc đẩy việc học tập lấy người học làm trung tâm. Phương pháp này rất phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học ở Việt Nam và nên được tích hợp vào chương trình giảng dạy nhằm nâng cao hiệu quả. Các nghiên cứu khác đối với SV Việt Nam cũng cho thấy, ER giúp cải thiện kỹ năng đọc hiểu lẫn đọc trôi chảy, tăng cường vốn từ vựng, thúc đẩy tinh thần tự chủ của người học và giúp người học có thái độ tích cực hơn đối với việc thực hành đọc ngoại ngữ (Tran, 2018; Bui & Macalister, 2021; Do & Dinh, 2020; Nhưng, 2022). Tran (2018) so sánh 02 nhóm SV có và không thực hành ER cho thấy nhóm đầu có cải thiện hơn một chút về khả năng đọc hiểu nhưng có tốc độ đọc nhanh hơn hẳn (193 từ/phút so với 131 từ/phút). Từ đó, tác giả khẳng định rằng đọc hiểu và đọc nhanh có thể song hành và ER là một phương pháp hiệu quả giúp người học cải thiện tốc độ đọc và có thể đọc trôi chảy hơn.

Nghiên cứu của Renandya và cộng sự (1999) trên những người học Việt Nam lớn tuổi hơn (21-55 tuổi, đa số ở độ tuổi 36-45) tham gia một khóa học tiếng Anh ngắn hạn tại Singapore. Kết quả là khi thực hành ER người học có cải thiện về khả năng đọc lưu loát lẫn đọc hiểu, cũng như tự nguyện hơn trong thực hành ER ở cuối khóa học, hình thành thói quen đọc lành mạnh hơn so với lúc bắt đầu khóa học. Từ đó, các tác giả kết luận ER có hiệu quả với cả những người học lớn tuổi hơn.

2.1.3. Những trở ngại trong thực hành đọc rộng

ER mang lại những lợi ích to lớn nhưng việc thực hành không phải không có những trở ngại. Các nghiên cứu tại Hong Kong và Malawi (Green, 2005; Williams, 2007) đề cập nguyên nhân thất bại của các chương trình ER khi ER không được đưa vào chương trình giảng dạy chính thức do GV chưa được tập huấn đầy đủ về cách thực hành, hay việc thiếu sách để thực hành ER ở các nhà trường. Nhiều HS chưa có niềm tin vào ER nên ngại áp dụng vào lớp học của mình hay HS ngại đọc, không có thói quen đọc sách, hoặc có quá nhiều yếu tố bên ngoài tác động làm giảm động lực đọc của người học như các kì thi, việc làm thêm, các hình thức giải trí khác ngoài đọc... (Chang & Renandya, 2017, tr 41).

Hiệu quả không nhanh chóng của ER cũng là lí do khiến người thực hành ER dễ nản và bỏ cuộc (Freiermuth & Ito, 2021, tr 5; Chang & Renandya, 2017, tr 48). Ứng dụng ER đòi hỏi sự kiên nhẫn ở người dạy lẫn người học. GV cần thường xuyên nhắc nhở và thuyết phục người học kiên trì, không bỏ cuộc. Chang và Renandya (2017, tr 48) đề cập đến 4 khó khăn hàng đầu của ER là: HS không thích đọc; khó khăn trong việc biết chính xác HS có thực sự đọc hay không; HS không có khả năng tự đọc độc lập; khó khăn trong việc yêu cầu HS đọc nếu không có kiểm tra, đánh giá.

2.2. Tổ chức khảo sát về thói quen và thái độ của người học trong việc kết hợp đọc rộng

2.2.1. Mục đích và phương pháp khảo sát

Tác giả thực hiện khảo sát qua điều tra bằng bảng hỏi với 101 SV chuyên ngành Tiếng Anh tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội trong năm học 2021-2022. Số SV này đang theo học năm thứ nhất đại học, chia thành 3 nhóm lớp học môn Đọc kéo dài trong 15 tuần. Mỗi tuần SV học 2 tiết Đọc theo phương pháp đọc sâu trên lớp có sử dụng giáo

trình đọc. ER được tích hợp trong khóa học này và được tính điểm với trọng số 20% của toàn bộ khóa học. Mục đích của nghiên cứu là tìm ra câu trả lời cho câu hỏi: “ER có giúp người học đọc nhiều hơn không và có làm thay đổi thói quen cũng như thái độ của người học với việc đọc bằng tiếng Anh hay không?”. Nghiên cứu được tiến hành theo 3 bước: (1) Khảo sát về thói quen và thái độ của người học với việc đọc bằng tiếng Anh; (2) Giới thiệu về ER, hướng dẫn cách thực hành ER, cung cấp tài liệu đọc và giám sát việc đọc của GV trong suốt 15 tuần thực hành ER; (3) Khảo sát về thái độ và thói quen thực hành ER của GV vào cuối khóa học sau 15 tuần thực hành ER.

2.2.2. Kết quả khảo sát

- *Thói quen đọc sách và thái độ với việc đọc sách của người học*: Mặc dù hầu hết SV cho rằng đọc là một kỹ năng quan trọng (86%) nhưng có 63% SV không thích đọc. Có 22% SV hầu như không đọc bên ngoài lớp học và chỉ 13% có đọc tiếng Anh bên ngoài lớp học vì mục đích giải trí (không bao gồm bài tập tiếng Anh được giao về đọc ở nhà). Những khó khăn SV gặp phải khi đọc bằng tiếng Anh được nhắc đến nhiều nhất là thiếu từ vựng, văn bản đọc khó nên chóng nản và không có sách, truyện phù hợp với sở thích để đọc. 100% SV không biết khái niệm ER cũng như chưa từng thực hành ER. Có thể thấy đa số SV không thích đọc và không có thói quen đọc. Rất ít SV đọc bằng tiếng Anh bên ngoài lớp học, trừ khi bắt buộc phải đọc vì mục đích học tập.

- *Giới thiệu về ER, hướng dẫn và giám sát người học thực hành ER*: Đây là bước quan trọng nhất của nghiên cứu và kéo dài trong suốt 15 tuần. Trong buổi học đầu tiên, giảng viên (GV) giới thiệu về những lợi ích của ER, hướng dẫn cách thực hành ER và các yêu cầu cũng như hình thức kiểm tra đánh giá. SV được cung cấp đường link đến kho sách mềm *Graded Readers* do GV tự sưu tầm. Kho sách này có chứa khoảng gần 300 đầu sách, được chia theo 6 cấp độ từ dễ đến khó (1-6). Ngoài ra, các em còn được cung cấp các đường link đến các website đọc ER miễn phí khác. GV hướng dẫn người học cách chọn sách phù hợp với trình độ ngôn ngữ (áp dụng công thức $i+/-1$) và sở thích của bản thân. SV được khuyến khích bắt đầu từ trình độ dễ với mình. Khi cảm thấy thoải mái với một trình độ rồi thì có thể chuyển lên trình độ cao hơn. SV được khuyến khích đọc càng nhiều càng tốt dù giới hạn tối thiểu là một cuốn sách một tuần.

SV được yêu cầu đọc ít nhất 1 cuốn *Graded Reader* mỗi tuần sau đó viết tóm tắt hoặc quay video clip trình bày tóm tắt sách (xen kẽ viết và nói giữa các tuần) và nộp bài trên MS Teams. GV hướng dẫn cách viết tóm tắt sách, nêu rõ những tiêu chí cụ thể về cách trình bày, độ dài, nội dung của một bài tóm tắt ngay trong buổi học đầu tiên. Hàng tuần, GV kiểm tra việc nộp bài của SV trên MS Teams, đọc, xem ngẫu nhiên một số bài và viết nhận xét, phản hồi lại cho SV.

GV tạo bảng online theo dõi việc thực hành ER của mỗi lớp (bảng 1). Cuối mỗi tuần, SV được yêu cầu cập nhật việc đọc của mình trong bảng đó. SV điền tên 1 cuốn sách mình đã đọc trong tuần cùng những thông tin ngắn gọn về cuốn sách đó. SV cũng đưa lời khuyên và nêu tại sao nên đọc cuốn sách đó một cách ngắn gọn. Bảng theo dõi này không chỉ giúp GV giám sát việc đọc của SV từng tuần mà còn giúp SV giới thiệu những đầu sách hay cho nhau, tiết kiệm thời gian tìm kiếm cũng như có động lực đọc hơn khi biết các bạn khác trong lớp cũng đang thực hành ER một cách nghiêm túc.

Bảng 1. Bảng ghi thông tin đọc sách hàng tuần

| Họ tên người đọc | Tên sách | Tác giả | Cấp độ sách | Thể loại | Có nên đọc cuốn sách này không? Vì sao? |
|------------------|----------|---------|-------------|----------|---|
| | | | | | |

Đầu mỗi buổi học, GV dành 15 phút thảo luận nhóm, chia sẻ về cuốn sách mình vừa đọc, những điều mình thích và không thích về cuốn sách đó. Cứ 3 tuần GV và SV dành 1 tiết thực hành ER trên lớp. Mỗi người mang theo cuốn sách mình muốn đọc và ngồi đọc thầm trên lớp. GV cũng mang sách đến đọc như một minh chứng cho SV thấy rằng GV cũng là người thường xuyên thực hành ER. Hàng tuần, GV liên tục nhắc nhở SV (trên lớp và nhắn tin trong nhóm lớp) thực hành ER và nhấn mạnh về những lợi ích mà ER mang lại khi người học duy trì việc đọc một cách đều đặn và bền bỉ.

- *Tìm hiểu thói quen cũng như thái độ của người học với việc thực hành ER sau 15 tuần*: Sau 15 tuần học, GV gửi bảng khảo sát cho tất cả SV để thu thập thông tin. Kết quả thu được có 100% SV đọc tối thiểu 1 cuốn sách mỗi tuần, 67% SV đọc nhiều hơn 15 cuốn sách. Như vậy kết thúc khóa học, mỗi SV đọc ít nhất 15 cuốn sách. 97% SV đồng tình với việc đưa ER vào chương trình học. SV cho rằng đây là hoạt động bổ ích và giúp cải thiện về từ vựng cũng như kỹ năng đọc. Một số SV rất hào hứng với việc đọc *Graded readers* và cho rằng trước đây muốn đọc sách tiếng Anh nhưng thường bỏ cuộc vì không tìm được sách đọc phù hợp.

Có 03 SV không đồng tình với phương pháp ER, 01 SV dù vẫn đọc đủ số lượng sách như yêu cầu và làm tóm tắt sách nhưng không tin vào hiệu quả của ER. SV này cho rằng thực hành ER là không cần thiết và đọc sách báo bằng tiếng Anh sẽ có ích hơn là đọc truyện. 02 SV còn lại cho rằng thời gian biểu quá bận nên không thấy thoải mái khi GV đưa thêm ER vào chương trình học.

Khi được hỏi về những khó khăn trong thực hành ER thì yếu tố được đề cập phổ biến nhất là thiếu thời gian. Một số SV phàn nàn về việc phải thực hiện cùng lúc nhiều nhiệm vụ của các môn học khác, việc làm thêm... khiến họ không có nhiều thời gian để đọc. Tiếp đến là khó khăn khi chọn lựa sách. Một số SV phải đọc thử một vài cuốn sách mới chọn được một cuốn phù hợp và việc đó làm mất thời gian. Có một vài gợi ý rằng ngoài việc phân loại theo trình độ, nếu sách được phân loại theo thể loại nữa thì việc lựa chọn sẽ dễ dàng hơn cho người đọc. Một số SV khác phàn nàn rằng không có nhiều truyện hấp dẫn để đọc hoặc không có nhiều sách ở thể loại mình yêu thích. Nếu lựa chọn sách ở trình độ thấp thì dễ hiểu, dễ đọc nhưng nội dung thường không hay, không sâu sắc. Nếu chọn trình độ cao hơn thì sách thường dài, đọc mất thời gian hơn và có khó khăn về từ vựng. Như vậy, GV cần kỹ càng hơn trong việc hướng dẫn người học chọn sách phù hợp và phải thường xuyên nhắc lại nguyên tắc này.

Có 88% SV cho biết họ đọc bằng tiếng Anh ở bên ngoài lớp học nhiều hơn trước khi bắt đầu khóa học rất nhiều. 76% vẫn đang tiếp tục thực hành ER thường xuyên sau khi khóa học kết thúc. 90% SV khẳng định rằng họ vẫn sẽ tiếp tục thực hành ER ngay cả khi khóa học đọc kết thúc và không còn sự giám sát của GV. Một vài SV còn cho rằng khi không còn phải viết tóm tắt sách thì họ sẽ có thời gian để đọc nhiều hơn và cũng cảm thấy thoải mái hơn với việc đọc.

3. Kết luận

Với vai trò và ý nghĩa của phương pháp ER thì ER nên được tích hợp vào chương trình học. Tất cả các khóa dạy kỹ năng ngôn ngữ (nói, nghe, đọc, viết) đều có thể tích hợp ER, đặc biệt là các khóa dạy kỹ năng đọc. Việc áp dụng ER vào chương trình giảng dạy sẽ khiến SV đọc nhiều hơn, dần hình thành thói quen tự đọc sách bằng tiếng Anh và nuôi dưỡng niềm yêu thích đọc sách. Dù theo quan điểm của một số chuyên gia là không cần thiết thì việc thực hành ER vẫn nên được giám sát và đánh giá bởi GV thay vì chỉ khuyến khích. Trong các khóa học thực hành tiếng trước đây, tác giả luôn hướng dẫn và khuyến khích SV thực hành ER, nhưng vì không kiểm tra, đánh giá nên kết quả không khả quan, có rất ít SV tự giác đọc ở nhà.

ER có thể áp dụng với mọi cấp học, mọi lứa tuổi người học, miễn là có lượng sách nhiều và phù hợp cho mỗi lứa tuổi. Để thực hành ER hiệu quả, thư viện của các nhà trường cần chuẩn bị số lượng lớn *Graded readers* ở nhiều trình độ cũng như đa dạng về thể loại cùng các loại sách, báo, tạp chí khác, có càng nhiều sách và đa dạng về thể loại thì chương trình ER càng hiệu quả. Ngoài ra, còn có nhiều website miễn phí có thể thực hành ER hiệu quả hơn. Những trang web này cung cấp hàng ngàn đầu sách cho người đọc rất nhiều lựa chọn, giúp SV hoặc chính SV tự giám sát được việc đọc của mình.

Tài liệu tham khảo

- Archer, A. V. (2012). Analyzing the extensive reading approach: Benefits and challenges in the Mexican context. *HOW*, 19(1), 169-184.
- Bamford, J., & Day, R. R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Barfield, A. (2000). The promise and practice of extensive reading: An interview with George Jacobs and Willy Renandya. *Literacy Across Cultures*, 3(2), 25-30.
- Beglar, D. & Hunt, A. (2014). Pleasure reading and reading rate gains. *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 29-48.
- Beglar, D., Hunt, A. & Kite, Y. (2012). The effect of pleasure reading on Japanese university EFL learners' reading rates. *Language Learning*, 62(3), 665-703.
- Bui, T., & Macalister, J. (2021). Online extensive reading in an EFL context: Investigating reading fluency and perceptions. *Reading in a Foreign Language*, 33(1), 1-29. <http://hdl.handle.net/10125/67391>
- Chang, A. C-S., & Renandya, W. A. (2017). Current Practice of Extensive Reading in Asia: Teacher's Perceptions. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(1), 40-58.
- Day, R. R. & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141
- Day, R. R. (2015). Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 24-31.
- Day, R. R., & Bamford, J. (2000). *Reluctant readers*. In Forum (Vol. 38, p. 12). US Department of State.
- Do, H., & Dinh, H. (2020). Extensive Reading and its Impact on Learner Autonomy: A Study on 1st Year English Majors at a Vietnamese University. *HNUE Journal of Science, Educational Sciences*, 65(12), 3-12.
- Freiermuth, M. R., & Ito, M. (2022). Battling with books: The gamification of an EFL Extensive reading class. *Simulation & Gaming*, 53(1), 22-55.
- Fuisting, B. (2013). Principles & Practice of Extensive Reading. *Journal of Extensive Reading in Foreign Language*, 1(1), 15-20.

- Ghanbari, M., & Marzban, A. (2014). Effect of Extensive Reading on Incidental Vocabulary Retention. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3854-3858.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Green, C. (2005). Integrating extensive reading in the task-based curriculum. *ELT Journal*, 59(4), 306-311.
- Hino, N. (1988). "Yakudoku": Japan's dominant tradition in foreign language learning. *JALT Journal*, 10(1), 45-53.
- Kelly, L. G. (1969). *25 centuries of language teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S. (1997). The comprehension hypothesis: Recent evidence. *English Teachers' Journal*, 51, 17-29.
- Lake, J., & Holster, T. (2014). Developing autonomous self-regulated readers in an extensive reading program. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 394-403.
- Le, T. A. P. (2005). Extensive Reading in a Vietnamese context. *Teacher's Edition*, 17, 14-19.
- Mikeladze, T. (2014). *Extensive Reading*. ResearchGate: UNIVERSAL.
- Milliner, B. (2019). Comparing Extensive Reading to Extensive Reading - While - Listening on Smartphones: Impacts on Reading and Listening Performance for Beginning Students. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 19(1), 1-19.
- Nation, P., & Wang, K. (1999). *Graded readers and vocabulary. Reading in a Foreign Language*, 12(2), 355-380.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann English Language Teaching.
- Ng, Q. R., Renandya, W. A., & Chong, M. Y. C. (2019). Extensive Reading: Theory, Research and Implementation. *TEFLIN Journal*, 30(2), 171-186.
- Ng, Q. R., Renandya, W. A., & Chong, M. Y. C. (2019). Extensive reading: Theory, research and implementation. *Teflin Journal*, 30(2), 171-186.
- Nhung, N. C. (2022). *Vietnamese EFL Learner's Perspectives on Online Extensive Reading during Emergency Remote L2 Teaching*. Studies in English Language and Education.
- Oakley, G. (2005). Reading Fluency as an Outcome of a Repertoire of Interactive Reading Competencies: How to Teach it to Different Types of Dysfluent Readers (and How ICT Can Help). *New England Reading Association Journal*, 4(1), 13-21.
- Phạm Thị Hoàng Ngân, Mai Thị Thanh Thu, Trần Văn Đăng (2019). Sử dụng phương thức đọc mở rộng để cải thiện khả năng đọc của sinh viên. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ, Đại học Thái Nguyên*, 199(06), 45-50.
- Rasinski, T. V., Blachowicz, C., & Lems, K. (2006). *Fluency Instruction*. New York: Guilford Publications.
- Renandya, W. A. (2017). *Should You Be Teaching Reading Intensively or Extensively*. KOTESOL PROCEEDINGS 2016.
- Renandya, W. A., Rajan, B. R. S., & Jacobs, G. M. (1999). Extensive Reading with Adult Learners of English as a Second Language. *RELC Journal*, 30(1999), 39-61.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Shin, E. (2013). Extensive Reading and the English Section of the Korean Scholastic Aptitude Test: A Diary Study of a Korean High School Student. *Journal of Extensive Reading in Foreign Language*, 1(1), 21-41.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnol.
- Suk N. (2016). The effects of Extensive Reading on Reading Comprehension, Reading Rate and Vocabulary Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 73-89.
- Takemori T., Kodama Y., & Lange K. (2013). How a Japanese Junior College Added ER to its English Curriculum. *Journal of Extensive Reading in Foreign Language*, 1(1), 1-13.
- Tran, T. N. Y. (2018), The Benefits of Extensive Reading for Vietnamese EFL Learner. *Extensive Reading World Congress Proceedings*, 4, 64-72.
- Williams, E. (2007). Extensive reading in Malawi: Inadequate implementation or inappropriate innovation?. *Journal of Research in Reading*, 30(1), 59-79.
- Yamashita, J. (2015). In search of the nature of extensive reading in L2: Cognitive, affective, and pedagogical perspectives. *Reading in a Foreign Language*, 27(1), 168-181.
- Yu, V. (1993). ER programs: How can they best benefit the teaching and learning of English?. *TESL Reporter*, 26, 1-9.