

NGHIÊN CỨU CHIẾN LƯỢC ĐỌC HIỂU CỦA SINH VIÊN TIẾNG ANH KHÔNG CHUYÊN TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC HUẾ

Huỳnh Thị Long Hà*; Nguyễn Thị Phương Lan;
Nguyễn Phạm Thanh Vân; Lê Thị Hồng Phương

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

Nhận bài: 18/09/2019; Hoàn thành phản biện: 30/10/2019; Duyệt đăng: 25/12/2019

Tóm tắt: Đọc hiểu là một trong những kỹ năng ngôn ngữ quan trọng nhất cần được phát triển ở người học ngôn ngữ, vì “người học có thể sử dụng tài liệu đọc như một nguồn đầu vào để hiểu” (Chastain, 1988, tr. 216). Tuy nhiên, để việc đọc hiểu có hiệu quả, người học cần có những chiến lược đọc khác nhau cho những bài đọc khác nhau. Nghiên cứu này điều tra các chiến lược đọc được sử dụng bởi sinh viên tiếng Anh không chuyên bậc 2/6 và bậc 3/6 tại trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế thông qua bảng khảo sát về các chiến lược đọc (SORS) của Mokhtari và Reichard (2002). Nhìn chung, cả hai nhóm đều sử dụng các chiến lược đọc hiểu ở mức độ trung bình. Nghiên cứu này cũng đưa ra một số gợi ý cho các giáo viên và sinh viên trong quá trình dạy và học kỹ năng đọc tiếng Anh.

Từ khóa: Hiệu suất đọc, chiến lược đọc, trình độ tiếng Anh, sinh viên tiếng Anh không chuyên

1. Mở đầu

Tiếng Anh không chỉ là một phương tiện giao tiếp mà còn là chìa khóa để tiếp cận những thành tựu mới nhất của khoa học và công nghệ. Vì vậy, số lượng người Việt Nam muốn có trình độ tiếng Anh tốt để thỏa mãn các nhu cầu trong công việc cũng như cuộc sống ngày càng tăng. Tuy nhiên, ở Việt Nam, tiếng Anh được dạy và học trong môi trường không phải tiếng mẹ đẻ nên kỹ năng đọc không những là một phương tiện quan trọng để có được kiến thức mà còn là một phương tiện được sử dụng cho nhiều mục đích khác nhau như: học hỏi, tìm hiểu hay giải trí. Bằng cách cải thiện khả năng đọc hiểu, người học cũng sẽ cải thiện khả năng viết và nói của mình. Theo Carrell (1989), đối với nhiều sinh viên, đọc sách là kỹ năng quan trọng nhất trong bốn kỹ năng học ngôn ngữ và được xem như là yếu tố cần thiết trong quá trình học tập suốt đời. Sinh viên ngày nay không những cần lĩnh hội kiến thức và các lý thuyết từ các tài liệu đọc tiếng Anh, mà còn phải đọc nhiều sách hoặc tạp chí bằng tiếng Anh để tiếp thu những kiến thức và thông tin mới. Cải thiện năng lực đọc tiếng Anh sẽ rất cần thiết cho sinh viên phát triển các kỹ năng ngôn ngữ khác cũng như việc lĩnh hội các kiến thức chuyên môn cần thiết.

Có rất nhiều nhân tố ảnh hưởng đến năng lực đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên như loại văn bản, môi trường trường đại học và môi trường xã hội, trí thông minh của sinh viên, động cơ học tập, hay các phương pháp dạy học (Hsu, 2008), và một trong những nhân tố quan trọng là việc sử dụng các chiến lược đọc hiểu của sinh viên. DeMoulin và Loye (1999) cho rằng sự phòng ngừa tốt nhất cho các khó khăn về đọc hiểu là sự can thiệp sớm về các chiến lược, bởi vì độc giả của ngoại ngữ hai có thể “bù đắp cho sự thiếu hụt năng lực tiếng Anh bằng cách sử dụng các chiến lược tương tác, các kiến thức có sẵn, và nhận thức về sự lựa chọn các chiến lược của họ.”

Với tầm quan trọng đó, rất nhiều nghiên cứu đã được thực hiện để khám phá bản chất của việc đọc cũng như các yếu tố góp phần vào việc đọc hiểu thành công như nghiên cứu của Zhang (2001), Mónos (2004), và Typamas (2012) về mối liên hệ giữa nhận thức về chiến lược đọc và khả năng đọc. Các nghiên

*Email: htlongha@hueuni.edu.vn

cứu chỉ ra rằng nhận thức của người đọc về việc sử dụng các chiến lược đọc là một trong những nhân tố được nghiên cứu nhiều trong việc đọc của ngôn ngữ mẹ đẻ cũng như ngôn ngữ thứ hai. Đọc là một quá trình xây dựng ý nghĩa tương tác tâm lý học, trong đó người đọc sử dụng vô số chiến lược để đạt được sự hiểu biết. Việc áp dụng các chiến lược đọc hiểu đã được chứng minh là mang lại kết quả tích cực trong việc nâng cao kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh.

Nghiên cứu này nhằm mục đích trả lời hai câu hỏi nghiên cứu sau đây:

1. Những chiến lược đọc hiểu nào được sinh viên tiếng Anh không chuyên tại trường Đại học Ngoại Ngữ, Đại học Huế sử dụng trong quá trình đọc của mình và tần suất sử dụng các chiến lược đó như thế nào?
2. Có sự khác biệt nào trong việc sử dụng các chiến lược đọc hiểu của sinh viên tiếng Anh không chuyên ở bậc 2/6 và 3/6?

Mục đích của nghiên cứu là tìm hiểu các chiến lược đọc hiểu được sử dụng bởi sinh viên các lớp tiếng Anh không chuyên bậc 2/6 và 3/6 tại trường Đại học Ngoại Ngữ, Đại học Huế, đồng thời tìm hiểu sự khác nhau trong việc sử dụng các chiến lược này ở hai nhóm người học. Ngoài ra, nghiên cứu còn đưa ra một số khuyến nghị về cách hướng dẫn các chiến lược đọc.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Khái niệm “đọc”

Thuật ngữ “đọc” được hiểu theo nhiều cách khác nhau bởi các học giả khác nhau. Anderson (1999) đã đưa ra định nghĩa về khái niệm “đọc” rằng “đọc là một quá trình chủ động, thành thạo liên quan đến người đọc và tài liệu đọc trong việc xây dựng ý nghĩa”. Đọc hiểu là một quá trình nhận thông tin từ bối cảnh và kết hợp các yếu tố khác nhau thành một tổng thể mới. Đó là một quá trình sử dụng kiến thức mà độc giả hiện có (schemata) để giải thích văn bản, để xây dựng ý nghĩa, *là một quá trình* nhận thức của người đọc để tìm ra ý nghĩa từ một văn bản.

Aebersold và Field (1997) cho rằng đọc bao gồm ba yếu tố: *người đọc, văn bản và sự tương tác* giữa người đọc và văn bản. Ông nêu rõ “đọc là những gì sẽ xảy ra khi người đọc nhìn vào một văn bản và gán ý nghĩa cho những biểu tượng trong văn bản đó. Các văn bản và người đọc là hai thực thể vật chất cần thiết cho quá trình đọc diễn ra. Tuy nhiên, chính sự tương tác giữa văn bản và người đọc mới cấu thành nên ý nghĩa thực sự”.

Tóm lại, đọc là quá trình xây dựng ý nghĩa thông qua sự tương tác giữa người đọc với các kiến thức hiện có, thông tin được đề xuất bởi ngôn ngữ viết và bối cảnh của người đọc. Theo Dubin (1982) đọc sách dường như là kỹ năng ngôn ngữ dễ đạt được nhất dành cho sinh viên ở những nước không nói tiếng Anh.

2.2. Các chiến lược đọc

Brantmeior (2002, tr. 1) định nghĩa các chiến lược đọc là “các quá trình tri nhận mà người đọc sử dụng để hiểu điều họ đọc”. Các quá trình này có thể liên quan đến việc đọc lướt lấy ý chính, đọc lướt tìm ý chi tiết, phán đoán, nhận dạng các nhóm từ cùng gốc, dự đoán, vận dụng kiến thức hiểu biết chung, suy luận, tham chiếu và phân biệt các ý chính với các ý hỗ trợ. Theo định nghĩa của O'Malley và Chamot (1990), các chiến lược đọc có thể được hiểu là “những suy nghĩ hoặc hành vi đặc biệt mà các cá nhân sử dụng để giúp họ hiểu, học và lưu giữ thông tin mới từ văn bản đọc”.

Chiến lược đọc được phân loại thành nhiều nhóm khác nhau. Ví dụ, Carrell (1989) phân 36 chiến lược thành hai loại: chiến lược đọc cục bộ và chiến lược đọc tổng thể. Trong khi các chiến lược đọc cục bộ,

còn được gọi là chiến lược từ dưới lên hoặc giải mã, đối phó với việc giải mã ý nghĩa, chiến lược đọc tổng thể có liên quan đến các kiểu đọc từ trên xuống, bao gồm cả việc đọc, sử dụng kiến thức nền và nhận thức về văn bản.

Rubin (1981) đã xác định hai nhóm chiến lược là gián tiếp và trực tiếp. Nhóm chiến lược trực tiếp gồm sáu chiến lược là phân loại / xác minh, giám sát, ghi nhớ, phán đoán/suy luận quy nạp, lập luận diễn dịch và thực hành. Còn hai chiến lược tạo cơ hội thực hành và thủ thuật trình bày thuộc nhóm chiến lược gián tiếp. Tuy nhiên, hạn chế của cách phân loại này không bao gồm các chiến lược xã hội và tình cảm. Bảng phân loại được xem là hữu ích nhất và được chấp nhận rộng rãi là bảng phân loại các chiến lược đọc của O'Malley và Chamot (1990) trong bảng phân loại của hai tác giả này, các chiến lược đọc có thể được phân loại thành 3 nhóm chính, bao gồm: các chiến lược siêu nhận thức, các chiến lược nhận thức và các chiến lược tình cảm/xã hội.

Trong một nghiên cứu rất quan trọng của Anderson (1999), tác giả đã phát triển các chiến lược đọc dành cho đọc hiểu để giúp người đọc đọc thành công hơn, ông chia chúng thành hai nhóm, bao gồm chiến lược đọc nhận thức (tư duy) và chiến lược đọc siêu nhận thức. Các chiến lược nhận thức đã được coi là các quá trình tinh thần liên quan trực tiếp đến việc xử lý thông tin để học hỏi; bao gồm các chiến lược hiểu, chiến lược ghi nhớ, chiến lược truy xuất. Các chiến lược có chức năng giám sát hoặc điều chỉnh các chiến lược nhận thức được gọi là chiến lược siêu nhận thức. Nói cách khác, các chiến lược siêu nhận thức được sử dụng để lập kế hoạch, theo dõi và điều chỉnh việc đọc khi nó xảy ra.

Dựa vào các phân loại của Carrell (1989) và Anderson (1999), Mokhtari và Reichard (2002, tr. 4) phân loại các chiến lược đọc thành ba nhóm: chiến lược tổng thể, chiến lược giải quyết vấn đề và chiến lược hỗ trợ. Các chiến lược tổng thể, còn được gọi là chiến lược siêu nhận thức, được định nghĩa là các kỹ thuật được lên kế hoạch cẩn thận, theo kế hoạch cẩn thận, theo đó người học theo dõi hoặc quản lý việc đọc của họ. Các chiến lược này nhằm mục đích thiết lập giai đoạn để đọc, ví dụ, có một mục đích trong tâm trí để đọc, xem xét các đặc điểm văn bản trước khi đọc. Các chiến lược giải quyết vấn đề, còn được gọi là chiến lược nhận thức, được bản địa hóa và sử dụng khi gặp sự cố hay khi văn bản trở nên khó đọc, ví dụ, đọc lại và hiển thị thông tin trong văn bản. Chiến lược hỗ trợ là các công cụ hỗ trợ để hỗ trợ sự hiểu biết như sử dụng các tài liệu tham khảo bên ngoài và ghi chú.

Nói tóm lại, các chiến lược đọc có thể được xem là hành động có chủ ý mà người đọc chủ động triển khai trong khi đọc để theo dõi quá trình đọc của chính họ và tránh những thất bại trong việc hiểu, và do đó, để hoàn thành nhiệm vụ đọc. Các chiến lược đọc đã được phân loại theo nhiều cách khác nhau, tuy nhiên, trong nghiên cứu hiện tại, sơ đồ phân loại của Mokhtari và Sheorey (2002) sẽ được sử dụng.

2.3. Những nghiên cứu liên quan đến việc sử dụng các chiến lược đọc hiểu của sinh viên trong quá trình học ngoại ngữ

Từ những năm 1970, đã có sự quan tâm ngày càng tăng trong nghiên cứu về kỹ năng đọc nói chung và đọc giả sử dụng chiến lược nói riêng (Carrell, 1989). Nhiều nghiên cứu đã tìm thấy bằng chứng hỗ trợ về mối tương quan tích cực giữa việc sử dụng chiến lược của người học ngôn ngữ và khả năng đọc của họ.

Zhang (2001) nhận thấy rằng nhận thức về chiến lược và khả năng đọc có mối tương quan đáng kể. Trong nghiên cứu của mình, những người học tiếng Anh được cho là có hiệu quả đọc tốt hơn khi họ sử dụng các chiến lược khác nhau trong quá trình đọc của mình. Đặc biệt, những độc giả đã xem xét và sử dụng hiệu quả các manh mối theo ngữ cảnh đã đạt được mức độ hiểu cao hơn. Cụ thể, những người ghi điểm cao hơn trong nghiên cứu của Zhang (2001) đã chỉ ra nhận thức của họ về sự phù hợp của việc áp

dụng các chiến lược đọc nhất định để giải quyết các khó khăn về đọc. Ví dụ: dịch sang tiếng mẹ đẻ và sử dụng từ điển để hiểu chi tiết về ý nghĩa có xu hướng tránh bởi những sinh viên với khả năng đọc cao hơn bởi vì họ biết rằng những kỹ thuật này sẽ có khả năng làm chậm tốc độ hiểu của họ. Các chiến lược như đọc lại, đoán ý nghĩa từ ngữ cảnh và hợp tác với văn bản được sử dụng thường xuyên hơn bởi độc giả có khả năng đọc tốt hơn. Do đó, Zhang đề nghị rằng đào tạo người đọc ngoại ngữ hai cách gọi các chiến lược phù hợp và sử dụng chúng hiệu quả để hoàn thành các nhiệm vụ đọc phải là một trong những vai trò quan trọng của giáo viên trong lớp.

Zhang và Wu (2009) đã thực hiện các nghiên cứu để đưa ra cái nhìn tổng thể về nhận thức của sinh viên đại học và học sinh phổ thông tại Trung Quốc về các chiến lược đọc được sử dụng, nhằm đưa ra các gợi ý để phát triển các chương trình cải thiện kỹ năng đọc. Kết quả tiết lộ sinh viên nhận thức khá cao về tất cả các chiến lược trong khảo sát, với ưu tiên cho các chiến lược giải quyết vấn đề, tiếp theo là các chiến lược tổng thể và hỗ trợ. Các kết quả tương tự cũng được công nhận cho những người học tiếng Anh trưởng thành ở Thái Lan trong nghiên cứu của Typamas (2012).

Ngoài ra, nhiều nghiên cứu cũng cung cấp những quan sát có giá trị về sở thích của người học tiếng Anh như là ngoại ngữ hai về việc sử dụng các chiến lược đọc cá. Những người học tiếng Ấn Độ thường sử dụng các chiến lược liên quan đến trực quan hóa thông tin từ văn bản, đọc lại và điều chỉnh tốc độ đọc của họ. Mặt khác, họ hiếm khi nghĩ bằng cả tiếng Anh và thường dịch từ tiếng Anh sang tiếng mẹ đẻ (Madhumathi & Ghosh, 2012). Một cách khác biệt, các sinh viên học tiếng Anh chuyên ngành (ESP) của Iran lại thể hiện sự ưu tiên cao hơn cho các chiến lược hỗ trợ như sử dụng tài liệu tham khảo, suy nghĩ bằng cả tiếng Anh, tiếng mẹ đẻ và dịch thuật. Họ ít ưa thích các chiến lược như điều chỉnh tốc độ đọc, đọc to, đánh giá những gì được đọc, sử dụng hình ảnh và phân biệt giữa những gì nên đọc kỹ và những gì nên bỏ qua (Jafari & Ketabi, 2012). Sự đa dạng của các ưu tiên cho các loại chiến lược và chiến lược cá nhân cho thấy rằng các hành vi chiến lược của những người học tiếng Anh có thể khác nhau dưới ảnh hưởng của ngôn ngữ đầu tiên và nền tảng giáo dục và văn hóa của họ.

Trong bối cảnh Việt Nam, tác giả Nguyễn Thị Bích Thủy (2007) đã tiến hành một nghiên cứu nhằm tìm hiểu các chiến lược nhận thức áp dụng trong đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên không chuyên ngữ. Nghiên cứu được thực hiện trên 180 sinh viên năm 1 không chuyên ngữ ở các trường đại học khác nhau tại Việt Nam. Kết quả của nghiên cứu chỉ ra rằng có sự khác biệt lớn về số lượng và tần suất sử dụng các chiến lược đọc hiểu giữa sinh viên có khả năng đọc hiểu tốt và sinh viên có khả năng đọc hiểu kém. Những sinh viên đọc hiểu tốt có xu hướng sử dụng nhiều, đa dạng hơn các chiến lược đọc hiểu so với những sinh viên đọc hiểu kém. Đồng thời, họ cũng sử dụng những chiến lược này một cách phù hợp và có hiệu quả hơn. Kết quả tương tự cũng đã được tìm ra trong nghiên cứu khác được tác giả thực hiện năm 2018. Trong nghiên cứu này, tác giả đã phát hiện rằng cả hai nhóm sinh viên ESL và EFL Việt Nam đều sử dụng các chiến lược đọc hiểu giống nhau, nhưng lại có sự khác biệt trong thứ tự và mức độ thường xuyên của việc sử dụng các chiến lược đó; nhóm sinh viên ESL nhận thức tốt hơn về tầm quan trọng của những chiến lược này và thích sử dụng chúng trong quá trình đọc hiểu của mình.

Đỗ Minh Hùng và Võ Phan Thu Ngân (2015) cũng phát hiện ra kết quả tương tự khi điều tra những chiến lược đọc hiểu được sử dụng bởi các sinh viên tiếng Anh năm 1 và năm 3 tại trường Đại học Đồng Tháp. Kết quả cho thấy hai nhóm ít nhiều sử dụng tất cả các chiến lược. Nhóm sinh viên năm 1 thường sử dụng các chiến lược đọc lướt lấy ý chính, đọc lướt lấy chi tiết, dịch, làm nổi bật, đặc biệt là hợp tác và tìm kiếm hỗ trợ. Trong khi đó, các sinh viên năm 3 không còn thường xuyên sử dụng chiến lược dịch thuật, xoay xở và làm nổi bật; thay vào đó họ tăng tần suất sử dụng các chiến lược phân tích, xây dựng, xác định mục đích và các chiến lược khác. Điều này nói lên rằng khi năng lực ngôn ngữ của sinh viên cao lên, họ có xu hướng sử dụng

các chiến lược phức tạp hơn trong quá trình đọc. Nghiên cứu khuyến nghị rằng việc đào tạo chiến lược đọc nên được xem xét nhiều hơn bởi cả giáo viên và học sinh EFL để có thể kích hoạt và củng cố các công cụ chiến lược đọc này cho việc học trong hiện tại và tương lai của sinh viên.

Gần đây nhất, vào năm 2018, Trần Thị Thu Hiền và Trần Thanh Phương đã tiến hành nghiên cứu việc sử dụng các chiến lược đọc hiểu nhằm nâng cao kỹ năng đọc hiểu trong môn tiếng Anh cho sinh viên tại Học viện Nông nghiệp Việt Nam. Thông qua việc dạy các chiến lược đọc hiểu cho 170 sinh viên năm thứ nhất hệ tiên tiến - chất lượng cao khoá 61 của Học viện Nông nghiệp Việt Nam, các tác giả đã kết luận rằng việc áp dụng các chiến lược đọc góp phần phát triển khả năng đọc hiểu của sinh viên, giúp người đọc vượt qua những khó khăn khi tìm hiểu văn bản, do đó nâng cao khả năng hiểu văn bản ngoại ngữ của họ. Thông qua đó, giảng viên còn giúp họ trở thành những người học tự chủ, có khả năng giải thích, tích hợp, phê phán, suy luận, phân tích, kết nối và đánh giá ý tưởng trong các văn bản, nhờ đó, kỹ năng đọc hiểu của họ sẽ ngày càng phát triển.

Những nghiên cứu trên đây đã chỉ ra rằng, việc sử dụng các chiến lược đọc có mối tương quan tích cực với khả năng đọc hiểu tốt ở những sinh viên học tiếng Anh. Những người đọc giỏi và trưởng thành hơn có xu hướng sử dụng nhiều chiến lược hơn và có ý thức lựa chọn những chiến lược này theo loại nhiệm vụ đọc và độ khó của văn bản. Hơn nữa, họ giỏi hơn trong việc đánh giá sự thành công của việc sử dụng chiến lược của riêng họ. Mặt khác, những người đọc kém sử dụng một loạt các chiến lược nhỏ hơn, chủ yếu dựa vào các chiến lược cục bộ và theo cách kém hiệu quả hơn.

Mặc dù vậy, vẫn còn rất ít nghiên cứu tập trung vào tìm hiểu nhận thức và mức độ sử dụng các chiến lược đọc hiểu của sinh viên tiếng Anh không chuyên trong các lớp học tiếng Anh tại Việt Nam, cũng như điều tra sự khác biệt trong việc sử dụng các chiến lược này đối với các sinh viên có năng lực tiếng Anh khác nhau. Vì vậy, nghiên cứu này được tiến hành nhằm mục đích tìm hiểu những vấn đề nêu trên nhằm có những gợi ý giúp cải thiện việc học kỹ năng đọc tiếng Anh nói riêng và việc học tiếng Anh nói chung.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu

Để có được dữ liệu toàn diện và xác thực, hai nhóm lớp học đã được chọn ngẫu nhiên từ Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Tổng cộng có 80 sinh viên đã học tiếng Anh trong gần mười năm. Độ tuổi của những sinh viên này dao động từ 18 đến 22 tuổi. Những người tham gia được chia thành hai nhóm theo học phần họ đang theo học, một nhóm gồm 41 sinh viên đang theo học học phần A2 (tương đương với cấp độ 2/6 trong khung NLNN 6 bậc dành cho Việt Nam) và nhóm 39 sinh viên đang theo học học phần B1 (tương đương với cấp độ 3/6 trong khung NLNN 6 bậc dành cho Việt Nam). Tất cả các sinh viên này đều đã học tiếng Anh từ 7 đến 9 năm theo chương trình tiếng Anh phổ thông.

3.2. Công cụ nghiên cứu

Để phục vụ cho mục đích của nghiên cứu này, bảng câu hỏi đã được sử dụng để thu thập dữ liệu. Bảng câu hỏi được tạo thành từ hai phần: phần đầu yêu cầu sinh viên cung cấp thông tin về tuổi, giới tính, chuyên ngành học thuật, v.v... để tìm hiểu về nền tảng của họ; phần thứ hai là bảng khảo sát các chiến lược đọc (Survey of Reading Strategies (SORS)) được phát triển bởi Mokhtari và Reichard (2002) để đo lường nhận thức và tần suất sử dụng các chiến lược đọc trong khi đọc tài liệu học tập. SORS đã được sử dụng rộng rãi ở các nước phương Tây và nó bao gồm nhóm chiến lược:

Bảng 1. Các mục thuộc từng loại chiến lược đọc trong SORS

Chiến lược đọc	Tổng số câu hỏi	Số câu hỏi
Chiến lược tổng thể	13	S1, S3, S4, S6, S8, S12, S15, S17, S20, S21, S23, S24, S27
Chiến lược giải quyết vấn đề	8	S7, S9, S11, S14, S16, S19, S25, S26
Chiến lược hỗ trợ	9	S2, S5, S10, S13, S18, S22, S28, S29, S30

Chiến lược đọc tổng thể (GLOB) bao gồm 13 mục "là những kỹ thuật có chủ đích, được lên kế hoạch cẩn thận, theo đó người học theo dõi hoặc quản lý việc đọc của họ", có mục đích trong tâm trí, xem trước bài kiểm tra về độ dài và tổ chức của nó. Ví dụ 1 minh họa một mục từ bảng khảo sát về danh mục chiến lược đọc tổng thể.

Ví dụ 1: Tôi có một mục đích trong đầu khi tôi đọc

Chiến lược giải quyết vấn đề (PROB) bao gồm 8 mục và "kỹ thuật tập trung, tập trung" (Mokhtari & Sheorey, 2002, tr. 4) mà người đọc sử dụng để giải quyết các vấn đề hiểu trong khi làm việc trực tiếp với văn bản, ví dụ, điều chỉnh tốc độ đọc khi tài liệu trở nên khó khăn hoặc dễ dàng, đoán nghĩa của các từ chưa biết và đọc lại văn bản. Ví dụ 2 cho thấy một mục khảo sát một mục từ bảng khảo sát về danh mục chiến lược giải quyết vấn đề.

Ví dụ 2: Tôi cố gắng lấy lại phong độ khi tôi mất tập trung.

Chiến lược hỗ trợ (SUP) bao gồm 9 mục và được định nghĩa là "các cơ chế hỗ trợ cơ bản nhằm hỗ trợ người đọc hiểu văn bản như sử dụng từ điển, ghi chú, gạch chân hoặc làm nổi bật thông tin văn bản" (tr. 4). Một mục chiến lược hỗ trợ được hiển thị trong ví dụ 3.

Ví dụ 3: Tôi ghi chú trong khi đọc để giúp tôi hiểu những gì tôi đọc.

Mức tần suất sử dụng chiến lược của độc giả được đo theo thang đo Likert năm điểm có sẵn sau mỗi tuyên bố, từ 1 ("tôi không bao giờ hoặc gần như không bao giờ thực hiện điều này") đến 5 ("Luôn luôn hoặc hầu như luôn luôn thực hiện điều này") (Mokhtari & Sheorey, 2002). Vào cuối cuộc khảo sát, Mokhtari và Sheorey (2002) cung cấp một hướng dẫn chấm điểm và phiên dịch. Tần suất sử dụng chiến lược được nhóm lại như sau: 3,5 hoặc cao hơn = Cao; 2,5 - 3,4 = Trung bình; 2,4 hoặc thấp hơn = Thấp. Việc giải thích các điểm số tần số trung bình của Mokhtari và Sheorey đã được áp dụng để phân tích kết quả của nghiên cứu hiện tại.

Về độ tin cậy, Mokhtari và Sheorey (2002) đảm bảo rằng SORS đã được thử nghiệm thực địa trên số học viên học tiếng Anh tại hai trường đại học ở Mỹ và độ tin cậy bên trong của nó được tìm thấy là 0,89, "cho thấy mức độ nhất quán hợp lý trong đo lường nhận thức và việc sử dụng các chiến lược đọc của những học sinh không phải là người bản ngữ tiếng Anh" (tr. 4). Ngoài ra, tính nhất quán bên trong của các mục khảo sát còn được xác định rõ hơn bằng phân tích độ tin cậy thông qua bài kiểm tra alpha của Cronbach trong một số nghiên cứu.

3.3. Tiến trình thực hiện

Với sự giúp đỡ của giáo viên đứng lớp, các sinh viên đã được thông báo về mục đích của cuộc khảo sát và thực tế là không có câu trả lời đúng hay sai. Phiếu điều tra được phát cho toàn bộ sinh viên hai nhóm lớp vào tuần cuối cùng của học kỳ 2, năm học 2017-2018.

SORS được thiết kế để đo lường nhận thức siêu nhận thức về chiến lược đọc sử dụng bởi người nói tiếng Anh không bản ngữ. Vì lý do này, Mokhtari và Sheorey (2002) đã đảm bảo cho tất cả các mục khảo

sát đủ rõ ràng để người học tiếng Anh hiểu. Ngoài ra, để đảm bảo rằng tất cả những người tham gia đều hiểu bằng câu hỏi trước khi trả lời, giáo viên đã kiểm tra và đưa ra lời giải thích ngắn gọn cho các mục mà người tham gia không hiểu. Sau đó, những người tham gia được hướng dẫn trả lời khảo sát bằng cách đọc kỹ từng tuyên bố và sau đó khoanh tròn số áp dụng cho họ trong vòng tối đa 20 phút.

Sau đó, mỗi bảng câu hỏi được kiểm tra và mã hóa để phân tích thống kê nhằm trả lời các câu hỏi nghiên cứu được nêu ở trên. Gói thống kê cho khoa học xã hội (SPSS, phiên bản 22.0) được sử dụng để phân tích thống kê dữ liệu và mức ý nghĩa của $p < 0,05$ đã được đặt. Dữ liệu được phân tích bao gồm hai điểm sau:

- Sử dụng số liệu thống kê mô tả để tìm ra điểm trung bình và độ lệch chuẩn của các chiến lược đọc tổng thể và từng loại chiến lược.
- Sử dụng các t-tests độc lập để kiểm tra xem có sự khác biệt nào trong việc sử dụng chiến lược đọc giữa sinh viên cấp độ A2 và cấp độ B1 không.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Các chiến lược đọc hiểu được sử dụng bởi sinh viên tiếng Anh không chuyên

Đầu tiên, tổng số điểm trung bình của ba nhóm chiến lược (tổng thể, giải quyết vấn đề và hỗ trợ) được trình bày. Chúng được theo sau bởi điểm trung bình cho chiến lược cá nhân trong mỗi nhóm. Bảng 1 tóm tắt các thông kê mô tả cho ba nhóm chiến lược đọc.

Bảng 2. Thông kê mô tả cho ba nhóm chiến lược đọc

Các loại chiến lược	N	Min	Max	Mean	SD
Chiến lược tổng thể	80	1,46	4,08	2,9962	,50803
Chiến lược giải quyết vấn đề	80	1,38	4,50	3,1531	,65421
Chiến lược hỗ trợ	80	1,78	4,22	3,1750	,44996

Dựa vào Bảng 1, cả ba loại chiến lược đọc đều được các sinh viên sử dụng với tần suất vừa phải và không có sự khác biệt lớn về điểm số trung bình giữa ba loại chiến lược. Điểm trung bình 3,15 và 3,17 tương ứng cho các chiến lược giải quyết vấn đề và hỗ trợ. Kết quả cũng cho thấy rằng trong cả ba nhóm chiến lược, các chiến lược hỗ trợ được sử dụng thường xuyên nhất. Các chiến lược tổng thể nhận được điểm trung bình thấp nhất là 2,99; tuy nhiên, chỉ thấp hơn một chút so với điểm trung bình của hai nhóm chiến lược còn lại. Trong số ba loại chiến lược đọc được nghiên cứu trong nghiên cứu này, chiến lược hỗ trợ được người tham gia sử dụng thường xuyên nhất, với tần suất trung bình là tỷ lệ cao tương đối ($M=3,25$). Các chiến lược giải quyết vấn đề theo sau về tần suất sử dụng, có tần suất ($M=3,15$). Các chiến lược tổng thể đã được sử dụng ở mức tần số thấp nhất với tổng điểm trung bình là 2,99. Kết quả này hoàn toàn khác với kết quả tìm được trong nghiên cứu của các tác giả Zhang và Wu (2009) và Typamas (2012) với sự ưu tiên cho các chiến lược giải quyết vấn đề.

Dựa trên các số liệu thống kê tần suất, có vẻ như các sinh viên này có nhận thức siêu nhận thức về quá trình đọc ở một mức độ nào đó và sử dụng các chiến lược đọc khá thường xuyên. Việc người đọc sử dụng các chiến lược đọc thường xuyên có thể là kết quả của giáo dục tiếng Anh dài hạn của họ. Vào thời điểm nghiên cứu, tất cả những người tham gia đã học tiếng Anh từ bảy đến chín năm. Do đó, có thể cho rằng họ đã có kinh nghiệm đáng kể về việc đọc bằng tiếng Anh, điều này có thể dẫn đến nhận thức rõ ràng và tiềm ẩn về việc sử dụng các chiến lược đọc. Ngoài ra, bởi vì những người tham gia là sinh viên đại học, tất cả họ đều có được kỹ năng đọc viết bằng ngôn ngữ mẹ đẻ của họ ở mức độ cao.

Như được tìm thấy trong các nghiên cứu trước đây (Mokhtari & Sheorey, 2002), những người đọc có kỹ năng về ngôn ngữ thứ nhất và ngôn ngữ thứ hai có xu hướng hiểu biết về siêu nhận thức tương đối đơn giản. Do đó, những sinh viên tham gia trong nghiên cứu này có thể đã chuyển một số chiến lược của họ trong việc đọc các văn bản bằng ngôn ngữ một sang đọc các văn bản bằng tiếng. Theo quan điểm của các nghiên cứu liên quan, kết quả tương tự cũng đã được tiết lộ cho các sinh viên ESP của Iran trong nghiên cứu của Jafari và Ketabi (2012) về những người Hungary học tiếng Anh như ngoại ngữ hai. Cụ thể, điểm tương đồng giữa người Việt Nam học tiếng Anh và người Hungary học tiếng Anh là cả hai nhóm người học tiếng Anh dường như có sở thích về chiến lược hỗ trợ. Và cả hai nhóm người học này đều xem chiến lược tổng thể là loại chiến lược ít được ưa thích nhất. Tương tự, Mokhtari và Sheorey (2002) phát hiện ra rằng những người học tiếng Anh như ngoại ngữ hai ở Mỹ, bất kể khả năng đọc của họ, đã sử dụng các chiến lược hỗ trợ thường xuyên hơn so với hai loại chiến lược khác. Sự ưu tiên nhất quán cho các chiến lược hỗ trợ trong số một số nghiên cứu với những người học tiếng Anh của các ngôn ngữ một khác nhau cho thấy

rằng các chiến lược hỗ trợ có thể đóng một vai trò quan trọng đối với một số người học tiếng Anh như ngoại ngữ hai.

Ngược lại, các nhóm người học tiếng Anh khác dường như ủng hộ các chiến lược giải quyết vấn đề hoặc nhận thức. Typamas (2012) phát hiện ra rằng những người học tiếng Anh trưởng thành ở Thái Lan thích chiến lược giải quyết vấn đề nhất, chiến lược tổng thể là chiến lược thứ hai và chiến lược hỗ trợ ít nhất. Tương tự như vậy, những sinh viên ESL Ấn Độ (Madhumathi & Ghosh, 2012) đã báo cáo việc sử dụng chiến lược nhận thức thường xuyên nhất.

Nghiên cứu này cũng điều tra sở thích của sinh viên ESL Việt Nam đối với các chiến lược đọc cá nhân. Không chiến lược nào trong số 30 chiến lược đọc cá nhân được báo cáo sẽ được sử dụng với tần số thấp bởi những sinh viên ESL Việt Nam và 21 chiến lược có mức độ sử dụng cao (trên 50% thời gian và thường xuyên). Bảng 2 tóm tắt các chiến lược đọc được ưa thích nhất và ít được ưa thích nhất của những sinh viên ESL Việt Nam.

Bảng 2. Các chiến lược đọc được sử dụng nhiều nhất và ít thường xuyên nhất

	Mean	Tần suất
Chiến lược được sử dụng thường xuyên nhất		
Khi đọc, tôi dịch từ tiếng Anh sang ngôn ngữ mẹ đẻ của tôi	3,81	Cao
Tôi gạch chân hoặc khoanh tròn thông tin trong văn bản để giúp tôi nhớ nó	3,68	Cao
Khi đọc, tôi nghĩ về thông tin bằng cả tiếng Anh và tiếng mẹ đẻ	3,51	Cao
Tôi cố gắng xây dựng hình ảnh hoặc hình dung thông tin để giúp tôi nhớ những gì tôi đọc	3,45	Cao
Tôi cố gắng đoán nội dung của văn bản là gì khi tôi đọc	3,45	Cao
Chiến lược ít sử dụng nhất		
Tôi đọc lùi đọc tới trong văn bản để tìm mối quan hệ giữa các ý tưởng trong đó	2,70	Trung bình
Tôi tự hỏi mình những câu hỏi tôi muốn trả lời trong văn bản	2,62	Trung bình
Tôi xem lại văn bản trước bằng cách lưu ý các đặc điểm của nó như độ dài và tổ chức	2,57	Trung bình
Tôi phân tích và đánh giá thông tin được trình bày trong văn bản	2,56	Trung bình

Như được trình bày trong Bảng 2, tần suất sử dụng cao nhất được báo cáo liên quan đến chiến lược hỗ trợ, cụ thể là dịch từ tiếng Anh sang ngôn ngữ mẹ đẻ ($M=3,81$), tiếp theo là gạch chân hoặc khoanh tròn thông tin trong văn bản để giúp tôi nhớ nó ($M=3,68$), và nghĩ về thông tin bằng cả tiếng Anh và tiếng mẹ đẻ ($M=3,51$), hai chiến lược còn lại thuộc về chiến lược tổng thể và chiến lược giải quyết vấn đề với tần suất sử dụng bằng nhau ($M=3,45$). Mặt khác, chiến lược hỗ trợ đọc lùi đọc tới trong văn bản để tìm mối quan hệ giữa các ý tưởng ($M=2,70$), hai chiến lược tổng thể xem lại văn bản trước bằng cách lưu ý các đặc điểm của nó như độ dài và tổ chức ($M=2,57$), phân tích và đánh giá thông tin được trình bày trong văn bản ($M=2,56$), và chiến lược giải quyết vấn đề tự hỏi mình những câu hỏi muốn trả lời trong văn bản ($M=2,62$) là bốn chiến lược ít được ưu tiên nhất bởi những sinh viên ESL Việt Nam. So với các nhóm người học tiếng Anh khác, sinh viên ESL Việt Nam nói chung giống và khác biệt trong việc sử dụng các chiến lược đọc cá nhân của họ.

Ví dụ, sinh viên ESL Ấn Độ cũng đã sử dụng 14 chiến lược với tần suất cao và hình ảnh được ưa thích cao (Madhumathi & Ghosh, 2012). Tuy nhiên, không giống như những sinh viên ESL Việt Nam, họ thường xuyên sử dụng chiến lược đọc lại và điều chỉnh tốc độ đọc và tránh suy nghĩ bằng cả tiếng Anh lẫn tiếng mẹ đẻ và dịch thuật.

4.2. Sự khác nhau trong việc sử dụng các chiến lược đọc giữa hai nhóm sinh viên

Để đánh giá sự khác nhau trong việc sử dụng các chiến lược đọc hiểu của sinh viên hai nhóm cấp độ, các mẫu t-test độc lập đã được sử dụng. Bên cạnh đó, để kiểm soát lỗi Loại I và tránh xác suất của bất kỳ t-test nào có ý nghĩa giả, mức alpha ban đầu là 0,05 đã được điều chỉnh thành 0,0016 (0,05/30). Sau đó, các mức ý nghĩa được tính toán cho mỗi t-test được so sánh với $\alpha=0.0016$. Hơn thế nữa, theo quan điểm của Cumming (2012) về phương pháp tiếp cận mới đối với việc giải thích ý nghĩa thống kê dựa vào giá trị của effect size hơn là dựa vào giá trị p, các giá trị d của Cohen cũng được tính toán để xác định mức độ khác biệt giữa hai nhóm.

Bảng 3. Kết quả mẫu t-test độc lập cho các nhóm chiến lược đọc

Nhóm chiến lược	Cấp độ	N	Mean	S. D	t (80)	p	Effect size
Chiến lược tổng thể	A2	41	3,12	,484	2,371	,020	0,530
	B1	39	2,86	,503			
Chiến lược giải quyết vấn đề	A2	41	3,25	,577	1,365	,176	0,306
	B1	39	3,05	,719			
Chiến lược hỗ trợ	A2	41	3,33	,451	1,643	,104	0,44
	B1	39	3,16	,507			

Kết quả trong Bảng 3 cho thấy chỉ có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê trong việc sử dụng các chiến lược đọc tổng thể giữa nhóm sinh viên A2 và B1. Đối với hai nhóm chiến lược còn lại, không thấy sự khác biệt trong việc lựa chọn sử dụng các chiến lược này giữa hai nhóm người học.

Có một số cách giải thích cho việc không có sự khác biệt trong việc sử dụng các chiến lược đọc giữa hai nhóm sinh viên ở hai cấp độ khác nhau này. Lí do có thể là tất cả những người tham gia đều là sinh viên cấp đại học, sau 12 năm học phổ thông và hơn 2 năm học đại học, họ đã đạt được một mức độ nhận thức và sử dụng chiến lược nhất định trong việc đọc ngôn ngữ một. Do đó, có thể suy đoán rằng họ sẽ chuyển một số chiến lược đọc từ ngôn ngữ đầu tiên sang đọc bằng tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai.

Ngoài ra, những người tham gia đại diện cho một nhóm khá đồng nhất theo quan điểm về trình độ tiếng Anh, nền tảng văn hóa xã hội và giáo dục. Tất cả trong số họ đã được học tiếng Anh trong hơn 9 năm từ cấp trung học cơ sở đến đại học, và họ được dạy trong cùng một chương trình giảng dạy. Tất cả các yếu tố này có thể giải thích lý do tại sao họ sử dụng các chiến lược đọc tương tự bất kể khả năng đọc của họ.

Tuy nhiên, những người đọc thành công và không thành công có thể sử dụng các chiến lược giống nhau, nhưng hiệu quả của việc sử dụng chiến lược của họ là khác nhau. Nghiên cứu hiện tại đã so sánh các độc giả có cấp độ cao và thấp chủ yếu dựa trên tần suất sử dụng chiến lược.

Do đó, một khả năng khác là mặc dù cả người thành công cao và thấp đều báo cáo tần suất sử dụng tương tự cho ba loại chiến lược, hiệu quả sử dụng chiến lược của họ có thể khác nhau và ảnh hưởng đến hiệu suất của họ.

Bên cạnh đó, cũng nên đề cập ở đây rằng hiệu suất đọc là kết quả của sự tương tác của nhiều yếu tố. Mức độ thành thạo ngôn ngữ có thể là một trong số đó, và sự khác biệt cá nhân trong động lực và lo lắng cũng có thể ảnh hưởng đến hiệu suất của độc giả.

Tuy nhiên, một lý do khác cho việc thiếu sự khác biệt đáng kể trong việc sử dụng chiến lược giữa các sinh viên cấp độ A2 và sinh viên cấp độ B1 có thể là do hầu hết các nghiên cứu trước đây đã so sánh về điểm trung bình chung của từng loại chiến lược. Nói cách khác, trong mỗi loại chiến lược có thể có các

chiến lược được sử dụng thường xuyên hơn bởi các sinh viên cấp độ A2 hơn các sinh viên cấp độ B1 và ngược lại, nhưng những khác biệt này có thể bị bỏ qua trong điểm trung bình tổng thể; là tổng hợp của điểm trung bình cho từng chiến lược. Cân nhắc điều này, nghiên cứu hiện tại đã nỗ lực xem xét liệu có sự khác biệt đáng kể nào giữa sinh viên cấp độ A2 và sinh viên cấp độ B1 trong việc sử dụng các chiến lược đọc cá nhân. Với mục đích đó, nhiều t-test độc lập đã được sử dụng và bên cạnh giá trị p, giá trị kích thước hiệu ứng (effect size) được coi là một tiêu chí để chỉ ra sự khác biệt đáng kể trong việc sử dụng chiến lược giữa hai nhóm sinh viên.

Cumming (2012) tuyên bố rằng xu hướng mới trong nghiên cứu định lượng đang xem xét kích thước hiệu ứng là một tiêu chí quan trọng hơn. Tuy nhiên, số liệu cho thấy rằng chỉ có sự khác biệt mang tính thống kê trong việc sử dụng chiến lược tổng thể giữa hai nhóm nghiên cứu. Chỉ một chiến lược đã được sử dụng thường xuyên hơn bởi nhóm sinh viên cấp độ A2 là *“Tôi kiểm tra sự hiểu biết của tôi khi tôi gặp thông tin mới.”* Và kết quả tương tự đối với mức độ sử dụng các chiến lược đọc tổng thể nói chung (effect size=0,536).

Vài nghiên cứu khác cũng so sánh việc sử dụng các chiến lược đọc riêng lẻ giữa người học tiếng Anh đọc có trình độ ngôn ngữ cao và thấp. Theo Mokhtari và Sheorey (2002), những người học tiếng Anh có khả năng đọc cao khác biệt đáng kể so với những người học tiếng Anh có khả năng đọc thấp trong việc sử dụng một số chiến lược đọc, ví dụ, xem trước văn bản trước khi đọc, ghi chú trong khi đọc và hiển thị thông tin. Trong nghiên cứu của Madhumathi và Ghosh (2012), trong số những người Ấn Độ học ESL, những người đọc có hiệu suất thấp thường sử dụng các chiến lược như chú ý kỹ hơn, đọc lại nhiều hơn và hiếm khi sử dụng các tài liệu tham khảo, trong khi các sinh viên có hiệu suất cao thường tránh dùng chiến lược dịch thuật.

Những kết quả này cho thấy các độc giả ở cấp độ thấp hơn và cấp độ cao hơn khác nhau trong việc sử dụng các chiến lược đọc nhất định mặc dù chúng có thể không khác nhau trong việc sử dụng chung các chiến lược đọc tổng thể, hỗ trợ và giải quyết vấn đề. Rõ ràng, thực tế này cho thấy cần phải có thêm những so sánh thực tiễn giữa các độc giả ở cấp độ thấp hơn và cấp độ cao hơn về việc sử dụng các chiến lược đọc riêng lẻ. Nếu đủ số lượng nghiên cứu kiểm tra vấn đề này, thì có thể xác định những chiến lược có liên quan đến độc giả tốt và độc giả cấp thấp hơn và trên sự khác biệt trong các ngôn ngữ một, nền tảng giáo dục và văn hóa.

5. Kết luận

Nghiên cứu này đã mô tả kết quả về nhận thức cũng như mức độ sử dụng các chiến lược đọc hiểu của sinh viên tiếng Anh không chuyên. Hầu hết các sinh viên đều sử dụng các chiến lược đọc vào quá trình đọc tiếng Anh của mình ở mức độ trung bình. Dựa vào kết quả thu được của nghiên cứu này, có thể nói rằng với nỗ lực nghiên cứu về siêu nhận thức trong việc đọc tiếng Anh, nghiên cứu hiện tại đã cung cấp cái nhìn sâu sắc về việc sử dụng các chiến lược đọc của người Việt Nam học tiếng Anh nói riêng, và nhiều bằng chứng và hiểu biết hơn về việc sử dụng các chiến lược đọc của người học tiếng Anh nói chung. Nhìn chung, hầu hết các sinh viên đại học đều nhận thức được tầm quan trọng của các chiến lược đọc đối với quá trình đọc hiểu và ít nhiều sử dụng chúng trong quá trình đọc của mình. Về mặt sư phạm, những phát hiện của nghiên cứu có ý nghĩa như sau đối với việc dạy đọc tiếng Anh và cho việc thiết kế các tài liệu đọc tiếng Anh.

Nghiên cứu hiện tại đã quan sát một mô hình ưa thích sử dụng chiến lược đọc của những người Việt Nam học tiếng Anh, sự giống và khác với các nhóm người học tiếng Anh khác. Nó hỗ trợ những kết quả của nhiều nghiên cứu thực nghiệm rằng ngôn ngữ và nền tảng đầu tiên của người học tiếng Anh có thể có một số tác động đến hành vi chiến lược của họ. Ngoài việc sử dụng một số chiến lược đọc tương tự nhau, những người học tiếng Anh ở các nền tảng khác nhau có sở thích cụ thể cho các loại chiến lược nhất định và chiến lược đọc riêng lẻ.

Do đó, việc hướng dẫn tất cả những người học tiếng Anh bằng cách sử dụng các cách tiếp cận và phương pháp giảng dạy tương tự trong các lớp học tiếng Anh không phải lúc nào cũng hiệu quả và công bằng. Vì thế, việc thiết kế tài liệu đọc tiếng Anh và dạy đọc tiếng Anh nên xem xét cả tính phổ quát và tính độc đáo của sở thích của người học ESL đối với việc sử dụng chiến lược.

Mặc dù trên thực tế, nghiên cứu hiện tại không tìm thấy mối tương quan đáng kể giữa ba nhóm chiến lược đọc (tổng thể, giải quyết vấn đề, hỗ trợ), các nhà thiết kế tài liệu tiếng Anh và giáo viên dạy tiếng Anh nên thúc đẩy việc sử dụng các chiến lược liên quan đến việc đọc hiệu quả. Hơn nữa, các chiến lược như vậy nên được đưa vào các mục tiêu của chương trình giảng dạy về đọc sách và người học tiếng Anh nên được dạy rõ ràng và tăng cường cách sử dụng những chiến lược đó một cách hiệu quả.

Tài liệu tham khảo

- Aebersold, J., & Field, M. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, N. (1999). Exploring second language reading: Issues and strategies. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 4(1), pp. xi+129. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Brantmeior, C. (2002). Second language reading strategy research at the secondary and university levels: Variations, disparities and generalizability. *The Reading Matrix*, 3, 1-14.
- Carrell, P.L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal*, 73, 120-133.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills, theory and practice*. United States of America: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis*. New York: Routledge.
- DeMoulin, & Loye (1999). Helping children to learn to read. *Education*, 120(1), 40-43.
- Do, M.H., & Vo, P.T.N. (2015). Investigating reading strategies used by EFL students at Dong Thap University. *Asian Journal of Educational Research*, 3(4), 10-20.
- Dubin, F. (1982). What every EFL teacher should know about reading. *English Teaching Forum*, 20, 14-16.

- Hsu, L.W. (2008). Taiwanese hospitality college students' English reading strategies in English for specific purpose courses. *Journal of Hospitality and Home Economics*, 5(1), 53-67.
- Jafari, D., & Ketabi, S. (2012). Metacognitive strategies and reading comprehension enhancement in Iranian intermediate EFL setting. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 1-14.
- Madhumathi, P., & Ghosh, A. (2012). A wareness of reading strategy use of Indian ESL students and the relationship with reading comprehension achievement. *English Language Teaching*, 5(2), 131-140.
- Mokhtari, K., & Reichard, A.C. (2004). Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different cultural contexts. *System*, 32, 379-394.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of developmental education*, 25(3), 2-10.
- Mónos, K. (2004). *Learner strategies of Hungarian secondary grammar school students*. Akadémiai Kiado, Budapest.
- Nguyen, T.B.T. (2007). Chiến lược nhận thức áp dụng trong đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên không chuyên ngữ. *Ngôn ngữ*, 4, 63-77.
- O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 117-131.
- Trần, T.T.H., & Trần, T.P. (2018). Sử dụng các chiến lược đọc hiểu nhằm nâng cao kỹ năng đọc hiểu trong môn tiếng Anh cho sinh viên tại Học viện Nông nghiệp Việt nam. *Tạp chí Giáo dục*, 428, 61-64.
- Typamas, C. (2012). Thai adult EFL learners' metacognitive awareness of reading strategies. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(9), 83-95.
- Zhang, L. (2001). Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition-poor environment. *Language Awareness*, 10(4), 266-288.
- Zhang, L.J., & Wu, A. (2009). Chinese senior school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37-59.

AN INVESTIGATION INTO THE USE OF READING STRATEGIES BY NON-MAJORED ENGLISH STUDENTS

AT UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES, HUE UNIVERSITY

Abstract: Reading is probably one of the most important language skills that need to be developed in language learners. Since learners “can use reading materials as a primary source of comprehensible input as they learn the language” Chastain (1988, p. 216). The present study thus was carried out to examine reading strategies used in reading English texts by non-majored English students at Hue University of Foreign Languages. A questionnaire of 30 statements related to 3 categories of reading strategies; namely global strategies, problem solving strategies and supporting strategies; was delivered to two groups of students. Results showed that the two groups more or less used all the strategies. In general terms, though there are some differences in level of English proficiency in the two groups, they reflectively reported the use of those strategies at a medium level. Accordingly, reading strategy training should be taken into greater considerations by both EFL teachers and students in order to purposely enhance students' lifelong learning.

Key words: Reading performance, reading strategies, English proficiency, non-majored English students