

NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP NÂNG CAO NĂNG LỰC ĐỌC HIỂU TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN: KHẢO SÁT TRƯỜNG HỢP**PHẠM THỊ BÌNH* - NGUYỄN THỊ HỒNG HÀ****

TÓM TẮT: Nghiên cứu này nhằm nâng cao năng lực đọc hiểu tiếng Anh cho sinh viên không chuyên tại Trường Đại học Công nghiệp Việt - Hưng qua việc nhận diện rào cản và đề xuất giải pháp. Bằng phương pháp hỗn hợp (mixed methods), nghiên cứu đã khảo sát 183 sinh viên, 12 giảng viên và phỏng vấn bán cấu trúc, kết quả nghiên cứu cho thấy năng lực đọc hiểu của sinh viên ở mức trung bình thấp; hạn chế về từ vựng học thuật, tri thức nền (schema), thói quen đọc dịch cơ học và các kỹ năng tư duy bậc cao (xác định ý chính, suy luận, chiến lược siêu nhận thức). Hiệu suất đọc chịu tác động mạnh bởi động lực học tập, phương pháp giảng dạy và sự hướng dẫn chiến lược từ giảng viên. Trên cơ sở đó, hệ thống giải pháp đồng bộ phân tầng được đề xuất nhằm tối ưu hóa hiệu quả dạy học và nâng cao năng lực đọc hiểu cho người học.

TỪ KHÓA: Thực trạng; giải pháp; năng lực đọc hiểu tiếng Anh; sinh viên không chuyên; Trường Đại học Công nghiệp Việt - Hưng.

NHẬN BÀI: 06/07/2026.

BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 15/10/2026

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh hội nhập và chuyển đổi số, năng lực tiếng Anh - đặc biệt là kỹ năng đọc hiểu - đóng vai trò quyết định giúp sinh viên không chuyên tiếp cận tri thức học thuật, cập nhật thông tin chuyên ngành và phát triển năng lực tự học. Tuy nhiên, thực tế cho thấy nhóm đối tượng này vẫn gặp nhiều rào cản trong quá trình đọc hiểu. Để đạt hiệu quả, sinh viên cần nền tảng từ vựng vững chắc kết hợp với các chiến lược tư duy và siêu nhận thức phù hợp. Tại Việt Nam, mặc dù đã có những nghiên cứu về kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh của người học tiếng Anh như một ngoại ngữ (EFL), việc xem xét đồng thời thực trạng đọc hiểu, những khó khăn, các yếu tố ảnh hưởng và nhu cầu hỗ trợ của sinh viên đại học không chuyên ngữ vẫn là vấn đề cần được quan tâm, đặc biệt trong bối cảnh người học ngày càng phụ thuộc vào công nghệ và trí tuệ nhân tạo (AI). Xuất phát từ thực tiễn trên, đối với Trường Đại học Công nghiệp Việt - Hưng, nghiên cứu này được thực hiện nhằm khảo sát thực trạng đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên, nhận diện khó khăn và các yếu tố liên quan, từ đó đề xuất giải pháp nâng cao năng lực đọc hiểu tiếng Anh cho sinh viên nhà trường.

2. Tổng quan và cơ sở lý thuyết

Đọc hiểu là quá trình tương tác chủ động giữa người đọc và văn bản, đòi hỏi sự kết hợp đồng thời giữa việc xử lý dữ liệu ngôn ngữ, huy động tri thức nền và thực hiện tư duy suy luận. Hoạt động này không chỉ dừng lại ở mức độ nhận diện từ vựng hay cấu trúc ngữ pháp, mà còn yêu cầu người đọc phải xác định được ý chính, khai thác thông tin chi tiết, liên kết các dữ liệu và diễn giải ý nghĩa hàm ẩn của văn bản.

Đối với sinh viên đại học không chuyên ngữ, những khác biệt về trình độ ngoại ngữ, vốn từ vựng, kiến thức nền và kinh nghiệm sử dụng chiến lược đọc có thể khiến người học gặp khó khăn khi xử lý văn bản. Vì vậy, năng lực đọc hiểu của nhóm sinh viên này cần được xem xét cả ở khả năng xử lý ngôn ngữ và khả năng vận dụng kiến thức nền, chiến lược đọc để hiểu văn bản.

Nghiên cứu này tích hợp các nền tảng lý thuyết nhận thức cốt lõi để giải thích cấu trúc đa thành tố của năng lực đọc hiểu tiếng Anh ở sinh viên không chuyên. Trước hết, mô hình đọc tương tác của Rumelhart (1977) và Stanovich (1980) - sự kế thừa và khắc phục tính tuyến tính đơn chiều từ mô hình dưới lên (Gough, 1972) và từ trên xuống (Goodman, 1971) - khẳng định đọc hiểu là sự phối hợp

*Trường Đại học Công nghiệp Việt - Hưng; Email: phambinhvh@gmail.com

**TS; Trường Đại học Mở Hà Nội; Email: nhha@hou.edu.vn

linh hoạt giữa giải mã ngôn ngữ cấp thấp và điều phối của tư duy cấp cao (kiến thức nền, ngữ cảnh). Cơ chế này cho phép người học ngoại ngữ liên tục bù đắp sự thiếu hụt ngôn ngữ bằng kiến thức sẵn có. Tiếp đến, lý thuyết Schema (Rumelhart, 1980; Carrell & Eisterhold, 1983) nhấn mạnh việc kích hoạt các cấu trúc tri thức nền (nội dung, ngôn ngữ, văn hóa) để dự đoán và diễn giải văn bản; việc thiếu hụt schema chính là rào cản khiến sinh viên khó tiếp cận nghĩa hàm ẩn. Cuối cùng, lý thuyết siêu nhận thức (Chamot, 2009; Grabe, 2009) đóng vai trò điều phối, giúp người học lập kế hoạch, giám sát và linh hoạt điều chỉnh chiến lược đọc nhằm chuyển từ trạng thái đọc thụ động sang chủ động kiến tạo ý nghĩa. Từ các nền tảng lý thuyết này, năng lực đọc hiểu của sinh viên trong nghiên cứu được tiếp cận dưới sự tác động biện chứng của ba nhóm yếu tố: cá nhân (ngôn ngữ, chiến lược, động lực), học thuật (phương pháp giảng dạy, tài liệu, đánh giá) và môi trường học tập (học liệu, công nghệ số).

Việc tích hợp các lý thuyết trên dẫn tới khung phân tích cho nghiên cứu này là cơ sở khoa học định hình công cụ đo lường, thu thập và phân tích dữ liệu, hướng tới đề xuất các giải pháp, gồm:

(i) *Mối quan hệ giữa năng lực và khó khăn thực tế*: Năng lực đọc hiểu được đo lường đồng thời qua luồng xử lý dưới lên (bottom-up: từ vựng, ngữ pháp, liên kết) và từ trên xuống (top-down: ý chính, suy luận, tốc độ). Bản chất rào cản của sinh viên chính là hệ quả của việc đứt gãy hoặc mất cân đối giữa hai luồng xử lý này.

(ii) *Cơ chế tác động hệ thống*: Đặt năng lực và khó khăn của sinh viên làm tâm điểm chịu sự chi phối bởi ba nhóm yếu tố gồm cá nhân, học thuật và môi trường học tập.

(iii) *Trực chuyển hóa sự phạm*: Thiết lập mối liên kết logic giữa kết quả đánh giá thực trạng (năng lực, khó khăn, yếu tố ảnh hưởng) với nhu cầu thực tiễn của người dạy và người học, nhằm chuyển hóa các phát hiện lý thuyết thành hệ thống giải pháp khả thi.

Các nghiên cứu quốc tế tập trung làm rõ bản chất nhận thức và các yếu tố nền tảng quyết định hiệu quả đọc hiểu. Về năng lực ngôn ngữ, vốn từ vựng được khẳng định là yếu tố dự báo mạnh mẽ nhất (Nation, 2009), đặc biệt là từ vựng học thuật trong xử lý văn bản chuyên ngành (Csomay & Prades, 2018) kết hợp với vai trò của cấu trúc cú pháp (Rossiter, 2021). Về tri thức, kiến thức nền đóng vai trò dự đoán, định hướng chú ý và tổ chức thông tin (Ding & Zhu, 2019; Smith và cộng sự, 2021). Ở khía cạnh siêu nhận thức, việc sử dụng các chiến lược này giúp người học tự điều chỉnh, nâng cao năng lực giải quyết vấn đề và thúc đẩy tính tự chủ (Djudin, 2017; Usman và cộng sự, 2017), kể cả trong môi trường đọc trực tuyến (Anggia & Habók, 2024). Gần đây, vai trò của công nghệ số và AI được mở rộng nghiên cứu (Wang và cộng sự, 2025; Yuan, 2025), chỉ ra rằng AI giúp cá nhân hóa lộ trình và giảm lo âu, nhưng việc lạm dụng sẽ làm suy giảm tư duy phản biện của sinh viên.

Tại Việt Nam, nhiều nghiên cứu về đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên được thực hiện. Các tác giả chỉ ra vốn từ vựng học thuật hạn chế, thiếu hụt schema và độ khó của tài liệu là những trở ngại cốt lõi (Nguyễn & Kim, 2021; Phạm & Nguyễn, 2022). Nhan (2023) đề cập đến xu hướng sử dụng các cách đọc còn hạn chế, trong đó có việc dịch từng từ thay vì vận dụng linh hoạt các chiến lược đọc. Một số nghiên cứu xem xét việc vận dụng mô hình CALLA và phát triển chiến lược siêu nhận thức nhằm cải thiện quá trình học đọc (Nguyễn & Đặng, 2024; Huỳnh, 2024). Có thể thấy hệ thống lý thuyết và nghiên cứu về đọc hiểu khá phong phú, song rất cần tiếp tục làm rõ mối liên hệ giữa thực trạng đọc hiểu, những khó khăn mà sinh viên gặp phải, các yếu tố liên quan và nhu cầu cải thiện trong từng bối cảnh đào tạo.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế hỗn hợp (mixed-methods) kết hợp giữa khảo sát định lượng và phân tích định tính nhằm đảm bảo tính toàn diện và độ tin cậy của dữ liệu.

3.1. Đối tượng nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện theo phương pháp lấy mẫu thuận tiện tại Trường Đại học Công nghiệp Việt - Hưng, gồm 183 sinh viên hệ chính quy và 12 giảng viên cơ hữu trực tiếp giảng dạy tiếng Anh. Khảo sát được tiến hành tại trường trong tháng 3, học kỳ 2 năm học 2025-2026. Sinh viên tham gia

khảo sát đang theo học các chương trình tiếng Anh tại trường; giảng viên tham gia là những người trực tiếp giảng dạy tiếng Anh cho đối tượng sinh viên này.

Mẫu nghiên cứu được lựa chọn theo phương pháp lấy mẫu thuận tiện, dựa trên khả năng tiếp cận người tham gia trong thời gian khảo sát. Bên cạnh khảo sát bằng bảng hỏi, một số sinh viên và giảng viên thuộc hai nhóm đối tượng trên được lựa chọn tham gia phỏng vấn bán cấu trúc nhằm bổ sung thông tin và làm rõ hơn những vấn đề được phản ánh qua kết quả khảo sát.

3.2. Công cụ nghiên cứu

Hệ thống công cụ gồm bảng hỏi (phiếu khảo sát) và đề cương phỏng vấn bán cấu trúc nhằm khai thác thực trạng năng lực, khó khăn, yếu tố ảnh hưởng và nhu cầu học tập. Bảng hỏi được phát triển từ khung lý thuyết của nghiên cứu, sử dụng thang đo Likert 5 mức độ. Nội dung tập trung vào ba trục chính: năng lực đọc hiểu hiện tại, rào cản nội tại/ kỹ năng, và tác động của phương pháp giảng dạy cùng môi trường học tập.

Bảng hỏi được triển khai dưới hình thức trực tuyến qua Google forms nhằm tạo thuận lợi cho việc tiếp cận người tham gia và tổng hợp phản hồi. Đề cương phỏng vấn bán cấu trúc được sử dụng để tìm hiểu sâu hơn trải nghiệm học đọc hiểu, những khó khăn thường gặp và nhận định của người tham gia về các yếu tố liên quan đến quá trình dạy và học. Nội dung phỏng vấn được định hướng theo mục tiêu nghiên cứu, đồng thời cho phép người tham gia giải thích thêm các trải nghiệm và quan điểm của mình.

3.3. Phương pháp thu thập và phân tích dữ liệu

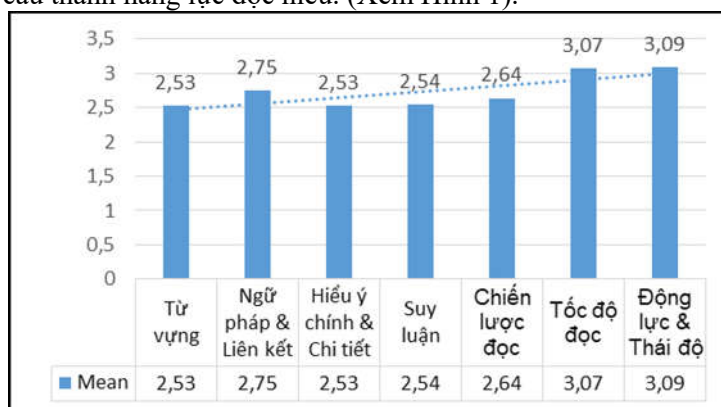
Sau khi tổng hợp và rà soát dữ liệu khảo sát, nghiên cứu thu về 183 phản hồi từ sinh viên và 12 phản hồi từ giảng viên hợp lệ. Các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc (5-10 phút/ cuộc) được thực hiện trực tiếp và ghi chép nội dung. Về phân tích dữ liệu, phần mềm Microsoft Excel được sử dụng để xử lý dữ liệu định lượng qua thống kê mô tả (tần suất, tỉ lệ phần trăm và giá trị trung bình M). Dữ liệu định tính được phân tích theo chủ đề (thematic analysis) để đối chiếu và kiểm chứng chéo với kết quả định lượng.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Thực trạng

4.1.1. Năng lực đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên

Thực trạng năng lực đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên không chuyên tại Trường Đại học Công nghiệp Việt - Hung được đo lường qua thang đo Likert 5 mức độ. Kết quả tổng hợp giá trị trung bình (M) của các thành tố cấu thành năng lực đọc hiểu. (Xem Hình 1).



Hình 1. Giá trị trung bình (Mean) các thành tố năng lực đọc hiểu của sinh viên

Kết quả cho thấy các thành tố năng lực đọc hiểu cốt lõi của sinh viên chỉ đạt mức trung bình đến trung bình thấp. Trong đó, các nhóm kỹ năng quyết định đến việc xử lý văn bản như từ vựng ($M = 2.53$) và năng lực suy luận ($M = 2.54$) ghi nhận chỉ số thấp nhất. Ngược lại, tốc độ đọc ($M = 3.07$) và động lực học tập ($M = 3.09$) đạt giá trị cao hơn nhưng chỉ dừng lại ở ngưỡng trung bình. Đáng chú ý,

kết quả khảo sát đối chiếu từ góc nhìn của giảng viên tiếp tục củng cố mạnh mẽ cho các phát hiện này (Xem Bảng 1).

Bảng 1. Giá trị trung bình (Mean) của các yếu tố năng lực đọc hiểu

Nhóm yếu tố	Giá trị trung bình (Mean)
Từ vựng	2.03
Ngữ pháp	2.36
Hiểu nội dung	2.68
Suy luận	1.95
Chiến lược đọc	2.25
Tốc độ đọc	2.12
Động lực	2.37

Dữ liệu phân tích cho thấy giảng viên đánh giá năng lực thực tế của sinh viên thấp hơn so với mức tự đánh giá của người học, với tất cả chỉ số đều dưới mức trung bình (< 3.0). Đáng chú ý, năng lực suy luận bị đánh giá thấp nhất (M = 1.95), theo sau là vốn từ vựng (M = 2.03) và tốc độ đọc thực chất (M = 2.12). Thành tố hiểu nội dung đạt điểm cao nhưng cũng chỉ dừng lại ở mức bề mặt (M = 2.68). Thông qua cơ chế đối chiếu dữ liệu (*triangulation*), nghiên cứu nhận diện ba đặc trưng hệ thống trong năng lực đọc hiểu của người học:

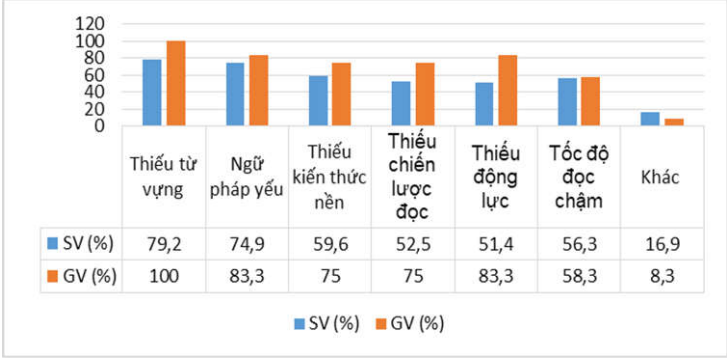
(i) *Thứ nhất, có sự đứt gãy trong tiến trình xử lý từ dưới lên (bottom-up):* Thiếu hụt từ vựng là rào cản lớn nhất cho việc giải mã văn bản. Dưới lăng kính mô hình tương tác, người học chưa tích lũy đủ tín hiệu ngôn ngữ cấp thấp để kiến tạo ý nghĩa (Grabe, 2009), củng cố luận điểm của Nation (2009) về ngưỡng kiểm soát từ vựng từ 95% đến 98% để đọc hiểu hiệu quả, đồng thời tương đồng với Nguyễn và Kim (2021) cùng Phạm và Nguyễn (2022).

(ii) *Thứ hai, có sự hạn chế về tư duy suy luận và chiến lược siêu nhận thức:* Chỉ số sử dụng chiến lược đọc đạt mức rất thấp ($M_{\{SV\}} = 2.64$; $M_{\{GV\}} = 2.25$). Dữ liệu phỏng vấn xác nhận thói quen đọc tuyến tính, phụ thuộc vào tra từ và dịch nghĩa cơ học thay vì áp dụng các kỹ thuật *skimming* hay *scanning*. Theo lý thuyết Schema, việc thiếu hụt hoặc không kích hoạt được tri thức nền khiến sinh viên không thể liên kết thông tin mới vào cấu trúc tri thức sẵn có để khai thác nghĩa hàm ẩn (Tarchi, 2010).

(iii) *Thứ ba, có nghịch lý giữa chỉ số hình thức và hiệu quả đọc thực chất:* Tốc độ đọc (M = 3.07) và động lực (M = 3.09) đạt mức cao hơn nhưng khả năng hiểu sâu vẫn thấp do sinh viên chỉ đọc lướt bề mặt để hoàn thành nhiệm vụ. Điều này khẳng định động lực là điều kiện cần nhưng chưa đủ nếu thiếu nền tảng ngôn ngữ (Dörnyei, 2001; Wigfield & Guthrie, 2013). Đáng chú ý, việc lạm dụng công nghệ (Google Dịch, GenAI) gây ảnh hưởng tư duy độc lập như Wang và cộng sự (2025) cảnh báo về ảnh hưởng của AI trong giáo dục ngoại ngữ.

4.1.2. Những khó khăn trong quá trình đọc hiểu

Để làm rõ bản chất của các điểm nghẽn nhận thức, nghiên cứu tiến hành khảo sát các nhóm rào cản cụ thể dưới góc nhìn đối chiếu (Xem Hình 2) giữa sinh viên (N = 183) và giảng viên (N = 12).



Hình 2. Tỷ lệ sinh viên và giảng viên lựa chọn các khó khăn trong đọc hiểu tiếng Anh

Dữ liệu chứng minh rào cản ngôn ngữ là rất thách thức, trong đó, rào cản từ vựng chiếm tỉ lệ cao nhất với 79,2% lựa chọn từ sinh viên và đạt mức đồng thuận tuyệt đối 100% từ giảng viên. Khó khăn về ngữ pháp theo sát với 74,9% phản hồi từ sinh viên và 83,3% từ giảng viên. Bên cạnh đó, các rào cản nhận thức và tâm lí cũng chiếm tỉ lệ rất cao, bao gồm: thiếu kiến thức nền (SV: 59,6%; GV: 75%), thiếu chiến lược đọc học thuật (SV: 52,5%; GV: 75%), cùng tình trạng thiếu động lực và tốc độ đọc chậm.

Mối quan hệ biện chứng giữa các rào cản này tạo thành một vòng lặp tiêu cực trong tiến trình nhận thức của người học. Sự giới hạn về vốn từ vựng và cấu trúc cú pháp phức tạp (rào cản bottom-up) khiến sinh viên quá tải bộ nhớ làm việc khi phải liên tục giải mã bề mặt văn bản. Sự đứt gãy này làm gián đoạn tính trôi chảy của thông tin, khiến sinh viên không thể duy trì mạch logic để thực hiện các chiến lược top-down như kích hoạt tri thức nền hay suy luận ý nghĩa (Grabe & Stoller, 2011). Hệ quả kéo dài làm trì trệ tốc độ đọc, gây áp lực tâm lí và suy giảm động lực học tập - một cơ chế tương thích với mô hình của Day và Bamford (2002) cũng như lí thuyết của Dörnyei (2001). Phát hiện này đồng thuận với kết luận của Nhan (2023) và Nguyễn và Đặng (2024) về tính hệ thống của các rào cản đối với sinh viên không chuyên ngữ.

4.1.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực đọc hiểu

Mức độ tác động của các yếu tố cấu thành môi trường giáo dục được giảng viên đánh giá thể hiện sự phân hóa rõ rệt giữa các nhóm biến số (Xem Bảng 2)

Bảng 2. Đánh giá của giảng viên về các nhóm yếu tố ảnh hưởng

Nhóm yếu tố ảnh hưởng	Giá trị trung bình (Mean)
Yếu tố Cá nhân (Động lực, Tự học, Kiến thức nền)	4.25
Yếu tố Học thuật (Chương trình, Phương pháp, Tài liệu)	3.6
Yếu tố Môi trường (Sĩ số, Thời gian học)	2.79
Yếu tố Công nghệ (Học liệu số, Công cụ dịch/AI)	2.79

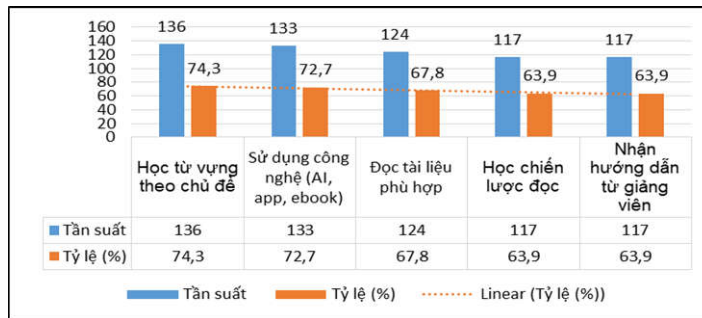
Kết quả chỉ ra nhóm Yếu tố cá nhân giữ vai trò quyết định và có mức ảnh hưởng mạnh nhất đến năng lực đọc hiểu của người học ($M = 4.25$). Kết quả này đồng thuận với Mô hình tương tác và Lí thuyết Schema khi coi người đọc là chủ thể chủ động kiến tạo ý nghĩa thông qua cấu trúc tri thức và năng lực siêu nhận thức nội tại (Grabe, 2009; Ding & Zhu, 2019). Đối chiếu với khảo sát sinh viên, biến "hiểu bài tốt hơn khi có kiến thức nền" đạt chỉ số cao ($M = 3.50$), chứng minh tầm quan trọng của tri thức chủ đề trước khi tiếp cận văn bản (Tarchi, 2010; Smith và cộng sự, 2021). Tuy nhiên, các biến số về thói quen luyện đọc ($M = 2.84$) và tính chủ động tự học ($M = 2.92$) lại đạt điểm số thấp, phản ánh khoảng cách lớn giữa nhận thức và hành vi thực tiễn, tương đồng với nhận định của Dương và Phạm (2022) về việc sinh viên thiếu thói quen tự học bền vững ngoài giờ lên lớp.

Yếu tố học thuật đứng ở vị trí ảnh hưởng thứ hai ($M = 3.60$), hé lộ những bất cập trong mô hình sư phạm hiện tại. Khảo sát sinh viên ghi nhận biến "cần được hướng dẫn cụ thể về cách đọc" có điểm thấp nhất ($M = 2.20$), và biến "sự phù hợp của nội dung bài đọc" chỉ đạt $M = 2.56$. Thực trạng này chỉ ra hoạt động dạy đọc hiện nay vẫn nặng về kiểm tra kết quả dịch nghĩa, chưa chú trọng huấn luyện phương pháp và chiến lược siêu nhận thức, gây quá tải nhận thức khi độ khó của tài liệu vượt ngưỡng năng lực ngôn ngữ của sinh viên (Chamot, 2009; Grabe & Stoller, 2011; Nguyễn & Kim, 2021).

Đáng chú ý, yếu tố môi trường và công nghệ có mức ảnh hưởng thấp nhất ($M = 2.79$), phản ánh tính chất hai mặt của bối cảnh số hóa. Sự sẵn có của học liệu số và công cụ AI chưa thể chuyển hóa thành năng lực nội tại do sinh viên thiếu năng lực tự điều tiết siêu nhận thức. Kết quả định tính xác nhận sinh viên chủ yếu sử dụng công nghệ để dịch tự động thay vì hỗ trợ chiến lược (tra cứu học thuật), dẫn đến suy giảm năng lực suy luận độc lập (Wang và cộng sự, 2025).

4.1.4. Nhu cầu của sinh viên và giảng viên

Khi khảo sát về nhu cầu và định hướng giải pháp, nghiên cứu ghi nhận sự thống nhất cao và logic chặt chẽ giữa những khó khăn sinh viên đang đối mặt với các biện pháp họ đề xuất (Xem Hình 3).



Hình 3. Tỷ lệ sinh viên lựa chọn các biện pháp cải thiện kỹ năng đọc hiểu (N=183)

Kết quả chỉ ra nhu cầu hàng đầu của sinh viên là cải thiện nền tảng ngôn ngữ qua việc học từ vựng theo chủ đề (74,3%), ứng dụng công nghệ trong học tập số hóa (72,7%) và tiếp cận nguồn học liệu phân cấp theo trình độ (67,8%). Bên cạnh đó, nhóm giải pháp về huấn luyện chiến lược đọc học thuật và tăng cường sự hướng dẫn từ giảng viên cũng nhận được tỷ lệ đồng thuận cao (63,9%). Kết quả phân tích nội dung (content analysis) từ dữ liệu phỏng vấn sâu đã cụ thể hóa hệ thống giải pháp theo bốn trục cốt lõi, gồm:

(i) *Về chiến lược đọc*: Giảng viên nhấn mạnh yêu cầu cấp thiết phải dịch chuyển trọng tâm sự phạm từ "dạy nội dung" sang "huấn luyện cách đọc". Các kỹ thuật siêu nhận thức như *skimming*, *scanning*, *annotation* (ghi chú, gạch chân) và tóm tắt văn bản cần được tích hợp tường minh vào cấu trúc bài học để thay thế thói quen đọc dịch tuyến tính, hướng đến mô hình huấn luyện CALLA (Chamot, 2009; Kiew & Shah, 2020).

(ii) *Về từ vựng và tri thức nền*: Việc mở rộng vốn từ cần triển khai qua cơ chế tiếp cận theo ngữ cảnh và chủ đề. Đồng thời, giảng viên cần chủ động thiết kế các hoạt động trước khi đọc (pre-reading activities) nhằm kích hoạt hệ thống schema trước khi sinh viên tiếp cận văn bản học thuật phức tạp (Grabe, 2009; Ding & Zhu, 2019).

(iii) *Về tổ chức hoạt động học tập*: Vận dụng thuyết kiến tạo xã hội (social constructivism) của Vygotsky (1978) để tăng cường các hoạt động tương tác như thảo luận nhóm, đọc hợp tác và thực hiện dự án tóm tắt. Cách tiếp cận này giúp sinh viên chủ động kiến tạo tri thức, phát triển tư duy phản biện và năng lực suy luận chuyên sâu.

(iv) *Về điều tiết công nghệ*: Giảng viên cần đóng vai trò điều phối, định hướng sinh viên khai thác ứng dụng số và AI để cá nhân hóa lộ trình, tra cứu ngữ cảnh thay vì lạm dụng để dịch tự động, nhằm bảo vệ và phát triển năng lực tư duy độc lập của người học (Chappelle, 2001; Wang và cộng sự, 2025).

4.2. Giải pháp

Dựa trên các kết quả thực tế, nghiên cứu đề xuất hệ thống giải pháp phân tầng ở ba cấp độ chủ thể:

4.2.1. Đối với sinh viên:

Sinh viên cần chủ động tự điều tiết tiến trình nhận thức qua bốn giải pháp: (i) *Phát triển từ vựng theo ngữ cảnh*: Tập trung tích lũy từ vựng theo chủ đề, cụm từ cố định và họ từ thay vì học từ rời rạc, kết hợp các công cụ lặp lại ngắt quãng; (ii) *Làm chủ chiến lược siêu nhận thức*: Linh hoạt phối hợp các kỹ năng *skimming*, *scanning*, *inferencing* và *summarizing*, đồng thời kích hoạt cơ chế tự giám sát mức độ hiểu; (iii) *Đọc mở rộng và điều tiết công nghệ*: Chủ động tiếp cận nguồn học liệu phân cấp vừa sức để duy trì động lực, ứng dụng AI/GenAI theo nguyên tắc hỗ trợ tư duy thay vì dịch hộ; (iv) *Tích lũy kiến thức nền*: Mở rộng tri thức học thuật qua báo chí, podcast về các chủ đề đương đại nhằm làm phong phú hệ thống schema nội dung.

4.2.2. Đối với giảng viên:

Đội ngũ giảng viên cần đóng vai trò điều phối, thúc đẩy năng lực đọc độc lập của người học qua việc cải tiến phương pháp giảng dạy: (i) *Triển khai mô hình tương tác*: Dịch chuyển từ dạy dịch nội dung sang dạy cách kiến tạo ý nghĩa, buộc người học kết hợp xử lý *bottom-up* và *top-down* qua hệ thống câu hỏi định hướng tư duy sâu; (ii) *Áp dụng cấu trúc tiến trình Pre - While - Post Reading*: Kích hoạt cơ chế trước khi đọc, tổ chức dạy học theo nhiệm vụ (*task-based*) phân tầng để tránh quá tải ở giai đoạn

trong khi đọc, và phát triển tư duy phản biện qua thảo luận, giải quyết tình huống ở giai đoạn sau khi đọc; (iii) *Làm mẫu tư duy qua kỹ thuật Think-aloud*: Trực tiếp mô phỏng thành lời quá trình xử lý văn bản của người đọc thành thạo để sinh viên tiếp cận chiến lược một cách trực quan; (iv) *Tích hợp công nghệ và AI*: Giao các nhiệm vụ buộc sinh viên dùng AI để tạo câu hỏi phản biện, tóm tắt bài hoặc phân tích quan điểm tác giả nhằm biến công nghệ thành công cụ hỗ trợ chiến lược.

4.2.3. Đối với Bộ môn và Nhà trường:

Về phía Bộ môn, cần thống nhất định hướng giảng dạy phát triển năng lực, tăng cường sinh hoạt chuyên môn về ứng dụng AI và tổ chức các sân chơi học thuật ngoại khóa. Về phía Nhà trường, cần rà soát khung chương trình theo hướng tăng thời lượng thực hành, giảm tải lý thuyết ngữ pháp thuần túy; đồng thời đầu tư hạ tầng công nghệ (phòng máy, học liệu số) và tổ chức bồi dưỡng chuyên môn định kỳ cho đội ngũ giảng viên.

5. Kết luận

Nghiên cứu đã khảo sát thực trạng năng lực đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên không chuyên ngữ tại Trường Đại học Công nghiệp Việt - Hung, xác định những khó khăn chủ yếu và các yếu tố có liên quan, từ đó đề xuất một số giải pháp cải thiện năng lực đọc hiểu. Từ kết quả nghiên cứu, bài viết tổng kết các nội dung quan trọng sau: (i) *Thứ nhất*, năng lực đọc hiểu của sinh viên nhìn chung chỉ đạt mức trung bình đến trung bình thấp. Người học chủ yếu xử lý văn bản ở mức độ bề mặt, phụ thuộc vào việc dịch cơ học mà chưa phát triển đầy đủ các năng lực tư duy bậc cao như xác định ý chính, suy luận nghĩa hàm ẩn hay kết nối logic toàn văn bản; (ii) *Thứ hai* những khó khăn trong đọc hiểu có mối liên hệ với nhiều yếu tố ngôn ngữ và nhận thức. Sự thiếu hụt vốn từ vựng học thuật và cấu trúc cú pháp phức tạp (rào cản bottom-up) làm gián đoạn tiến trình nhận thức và gây quá tải bộ nhớ làm việc. Sự đứt gãy này, kết hợp với việc thiếu hụt tri thức nền (schema) và chiến lược siêu nhận thức, khiến sinh viên dễ mất định hướng và suy giảm động lực học tập; (iii) *Thứ ba*, nghiên cứu phản ánh nhu cầu, đề xuất của người học, người dạy đối với việc đổi mới phương pháp dạy và học; (iv) *Thứ tư*, từ dữ liệu thực tế thu được, nghiên cứu đề xuất hệ thống giải pháp đồng bộ ở ba cấp độ sinh viên, giảng viên, bộ môn và nhà trường nhằm nâng cao năng lực đọc hiểu một cách bền vững.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Nguyễn Thị Thúy Nga & Đặng Thị Thanh Vân (2024), “Tác động của các yếu tố lo âu đọc văn bản ngoại ngữ đến hiệu suất đọc”. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài*, 40(6), 101–114. <https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5328>.

Tiếng Anh

2. Chamot, A. U. (2009), *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Pearson Education.
3. Chapelle, C. A. (2001), *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge University Press.
4. Day, R., & Bamford, J. (2002). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge University Press.
5. Ding, Y., & Zhu, W. (2019), The effects of schema theory on reading comprehension. *English Language Teaching*, 12(5), 55-62. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n5p55>.
6. Dörnyei, Z. (2001), *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
7. Goodman, K. S. (1971), Psycholinguistic universals in the reading process. In P. Pimsleur & T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning* (pp. 135–142). Cambridge University Press.
8. Gough, P. B. (1972), One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 331–358). MIT Press.
9. Grabe, W. (2009), *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.

10. Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011), *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Routledge.
11. Huỳnh, H. T. (2024), Teaching metacognitive strategies in reading through CALLA. *Vietnam Journal of Education*, 8(1), 18-28.
12. Kiew, H. L., & Shah, P. M. (2020), Factors affecting reading comprehension among Malaysian ESL elementary learners. *Creative Education*, 11(12), 2639–2659. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.1112196>.
13. Nation, I. S. P. (2009), *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
14. Nhan, T. T. (2023), Reading strategies of non-English major students. *European Journal of Education Studies*, 10(11), 45-61.
15. Nguyen, N. H. T., & Kim, T. K. (2021), Difficulties in reading comprehension of English majored sophomores at Tay Do University, CanTho, Vietnam. *European Journal of English Language Teaching*, 6(3), 46-75.
16. Phạm, T. N., & Nguyễn, Q. T. (2022), Factors affecting reading comprehension. *VNU Journal of Foreign Studies*, 38(4), 121-139.
17. Rumelhart, D. E. (1977), Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (pp.573-603). Lawrence Erlbaum Associates.
18. Rumelhart, D. E. (1980), Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C.
19. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp.33-58). Lawrence Erlbaum Associates.
20. Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
21. Wang, F., Li, N., Cheung, A. C. K., & Wong, G. K. W. (2025), In GenAI we trust: An investigation of university students' reliance on and resistance to generative AI in language learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(1), 59. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00547-9>.
22. Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2013), Motivation for reading: An overview. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9781315046372>.

Current status and solutions for improving English reading comprehension skills among Non-English Majors: A case study

Abstract: This study aims to enhance the English reading comprehension competence of non-English majors at Viet-Hung Industrial University by identifying barriers and proposing pedagogical implications. Using a mixed-methods design, data were collected from 183 students and 12 lecturers via questionnaires and semi-structured interviews. The findings reveal a low-moderate reading competence, with major deficiencies in academic vocabulary, schema activation, word-for-word translation, and higher-order cognitive skills (main idea identification, inferencing, and metacognitive strategies). Reading performance is heavily driven by learning motivation, pedagogical approaches, and explicit strategy instruction. Consequently, a multi-tiered pedagogical framework is proposed to optimize instructional effectiveness and foster students' reading competence.

Key words: Status; solutions; English reading comprehension competence; Non-English majors; Viet-Hung Industrial University.