

NÂNG CAO HỨNG THÚ ĐỌC TIẾNG ANH THÔNG QUA ĐỌC MỞ RỘNG: NGHIÊN CỨU TẠI HỌC VIỆN HẢI QUÂN

NGUYỄN THỊ SON
PHẠM VĂN THUÂN
Học viện Hải quân

Nhận bài ngày 02/3/2026. Sửa chữa xong 10/4/2026. Duyệt đăng 17/4/2026.

Abstract

This study investigates the impact of Extensive Reading (ER) on reading interest in a military context. It involved 40 third-year cadets at the Vietnam Naval Academy and employed a mixed-methods action research design, including questionnaires, classroom observations, and learner feedback, over six weeks. The results (Mean $\pm$ SD) indicated a clear improvement across all measured variables, particularly reading interest. Qualitative findings also revealed a shift from task-based to more active reading behavior. The findings suggest that ER enhances reading interest through accessible input, reduced cognitive load, and greater learner autonomy. Overall, ER is a feasible approach to fostering sustained reading interest in English teaching in military contexts.

Keywords: Action research, extensive reading (ER), learner autonomy, military context, reading interest.

1. Đặt vấn đề

Đọc là một kỹ năng ngôn ngữ cơ bản, giữ vai trò quan trọng trong việc phát triển năng lực ngoại ngữ của người học. Trong học Tiếng Anh, kỹ năng đọc không chỉ giúp tiếp cận tri thức mà còn góp phần mở rộng vốn từ vựng và nâng cao hiệu quả sử dụng ngôn ngữ. Tuy nhiên, trên thực tế, nhiều người học gặp khó khăn trong việc duy trì hứng thú và hình thành thói quen đọc các văn bản tiếng Anh, đặc biệt trong những môi trường học tập hạn chế về thời gian và tài liệu.

Đọc mở rộng (Extensive Reading - ER) được xem là một hướng tiếp cận hiệu quả nhằm cải thiện tình trạng này khi khuyến khích người học đọc nhiều và lựa chọn tài liệu phù hợp với trình độ cũng như sở thích cá nhân. Tuy nhiên, các nghiên cứu về ER trong bối cảnh hạn chế nguồn lực như hạn chế về thời gian, hạn chế về nguồn tài liệu, ..., đặc biệt trong môi trường đào tạo quân sự vẫn còn hạn chế và chưa được khai thác sâu. Từ thực tiễn đó, bài báo khảo sát việc triển khai ER tại Học viện Hải quân và đánh giá tác động của phương pháp này đối với hứng thú đọc tiếng Anh của học viên (HV).

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận về đọc mở rộng

2.1.1. Khái niệm “đọc mở rộng”

Đọc mở rộng (Extensive Reading - ER) là phương pháp dạy và học ngoại ngữ trong đó người học đọc số lượng lớn văn bản phù hợp trình độ nhằm hiểu nội dung tổng thể và phát triển thói quen đọc [2, tr. 7-8]. Khác với đọc chuyên sâu, ER tập trung vào tiếp nhận ý nghĩa hơn là phân tích chi tiết ngôn ngữ [2, tr. 7-8], [12, tr. 295-296]. Day và Bamford (2002) cho rằng ER đặc trưng bởi việc đọc nhiều tài liệu dễ hiểu, được lựa chọn theo sở thích nhằm duy trì việc đọc thường xuyên [3]. Tương tự, Grabe (2009) cũng nhấn mạnh ER giúp phát triển độ trôi chảy thông qua tiếp xúc liên tục với ngôn ngữ có ý nghĩa trong ngữ cảnh tự nhiên [6, tr. 311-314]. Bên cạnh đó, tài liệu trong ER thường được thiết kế phù hợp trình độ, đảm bảo mức độ hiểu khoảng 95-98% từ vựng quen thuộc, qua đó giúp giảm tải nhận thức và duy trì tính liên mạch trong quá trình đọc [6, tr. 277-278], điển hình là graded readers và tài liệu đơn giản hóa theo cấp độ.

Email: nguyenson1983hvhq@gmail.com

2.1.2. Cơ sở lý thuyết của đọc mở rộng

ER dựa trên các lý thuyết tiếp thu ngôn ngữ hiện đại. Theo Krashen [10, tr. 2-3], giả thuyết đầu vào dễ hiểu cho rằng ngôn ngữ được tiếp thu hiệu quả khi người học tiếp xúc với đầu vào $i+1$ trong môi trường ít áp lực. ER tạo điều kiện thuận lợi nhờ cung cấp văn bản dễ hiểu và giàu ngữ cảnh. Bên cạnh đó, các mô hình đọc hiểu coi đọc là quá trình tương tác giữa người đọc, văn bản và kiến thức nền [6, tr. 14-18]. ER giúp tăng nhận diện từ vựng tự động và cải thiện tốc độ xử lý ngôn ngữ thông qua tiếp xúc lặp lại [6, tr. 61-64]. Quan điểm “meaning-focused input” cũng nhấn mạnh việc học hiệu quả xảy ra khi người học tập trung vào ý nghĩa hơn là hình thức ngôn ngữ [12, tr. 295-297], phù hợp với bản chất của ER.

2.1.3. Nguyên tắc của đọc mở rộng

Theo Day và Bamford [2, tr. 7-8], [3], ER gồm các nguyên tắc chính: tài liệu dễ hiểu, đọc thường xuyên, đa dạng thể loại, tự chọn tài liệu, tập trung vào ý nghĩa và tính tự nguyện, hạn chế nhiệm vụ phân tích ngôn ngữ nặng nề. ER cũng khuyến khích tốc độ đọc tự nhiên và hạn chế tra từ điển để duy trì dòng chảy nhận thức và tăng độ trôi chảy [6, tr. 286-288]. Giáo viên (GV) chủ yếu đóng vai trò hỗ trợ và định hướng.

2.1.4. Triển khai đọc mở rộng trong giảng dạy ngoại ngữ

ER có thể triển khai qua đọc tự do, đọc ngoài giờ, thư viện graded readers, nhật ký đọc và hoạt động chia sẻ sau đọc [2, tr. 15-18]. Người học giữ vai trò trung tâm trong lựa chọn nội dung và tốc độ đọc, trong khi GV hỗ trợ quá trình học. Theo Renandya và Jacobs [12, tr. 296-299], môi trường ER hiệu quả cần giảm áp lực đánh giá và tăng trải nghiệm đọc tích cực. ER có thể tích hợp như hoạt động dài hạn trong chương trình học.

2.1.5. Tác động và khoảng trống nghiên cứu của đọc mở rộng

Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra ER giúp cải thiện độ trôi chảy, mở rộng vốn từ vựng, tăng xử lý ngôn ngữ tự động và hình thành thói quen đọc [6, tr. 311-314], [12, tr. 295-302]. ER cũng góp phần tăng tính tự chủ, cải thiện thái độ đọc và giảm căng thẳng khi học ngoại ngữ [11], [12, tr. 299-301]. Tuy nhiên, các nghiên cứu trước chủ yếu tập trung trong bối cảnh giáo dục phổ thông hoặc đại học dân sự [14], [7], nơi người học có điều kiện tiếp cận tài liệu thuận lợi hơn. Vì vậy, vẫn tồn tại khoảng trống nghiên cứu về việc áp dụng ER trong môi trường quân sự, nơi đặc trưng bởi kỷ luật cao, thời gian hạn chế và khó khăn về tiếp cận tài liệu. Nghiên cứu này nhằm bổ sung bằng chứng thực nghiệm về tác động của ER trong bối cảnh đặc thù này, qua đó mở rộng hiểu biết về tính khả thi của ER trong các môi trường hạn chế nguồn lực.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thiết kế theo hướng nghiên cứu hành động (action research) nhằm cải thiện thực tiễn dạy và học kỹ năng đọc tiếng Anh trong bối cảnh đào tạo đặc thù tại Học viện Hải quân. Cách tiếp cận này cho phép GV vừa triển khai can thiệp sư phạm, vừa quan sát và điều chỉnh hoạt động dạy học trong quá trình thực hiện [5]. Đồng thời, nghiên cứu hành động được triển khai theo chu trình gồm các bước: xác định vấn đề, lập kế hoạch can thiệp, triển khai, quan sát và phản tư, qua đó đảm bảo tính liên tục và khả năng điều chỉnh linh hoạt phù hợp với bối cảnh lớp học thực tế.

Đối tượng nghiên cứu gồm 40 HV năm thứ ba. Hoạt động ER được triển khai trong 6 tuần, với tài liệu đọc phân cấp theo trình độ (A1-B1), đồng thời khuyến khích người học lựa chọn nội dung phù hợp với sở thích cá nhân. Hoạt động đọc được thực hiện kết hợp trong và ngoài lớp, kèm nhật ký đọc nhằm theo dõi mức độ tham gia và phản tư của HV. Việc sử dụng hệ thống tài liệu theo cấp độ và chủ đề góp phần giảm gánh nặng lựa chọn tài liệu, đồng thời đảm bảo tính liên tục của đầu vào ngôn ngữ trong suốt quá trình can thiệp.

Dữ liệu được thu thập từ ba nguồn chính: 1) Bảng hỏi trước và sau can thiệp sử dụng thang đo Likert 5 mức độ, đo lường sự thay đổi về hứng thú đọc, thái độ đọc, thói quen đọc và nhận thức về kỹ năng đọc; 2) Quan sát lớp học trong suốt quá trình triển khai; 3) Phản hồi của người học sau can thiệp. Việc kết hợp nhiều nguồn dữ liệu nhằm tăng độ tin cậy và cho phép đối chiếu giữa dữ liệu định lượng và định tính. Dữ liệu định lượng được xử lý bằng phần mềm SPSS để tính giá trị trung bình và độ lệch chuẩn, trong khi dữ liệu định tính được phân tích theo hướng mô tả nhằm hỗ trợ và làm rõ các kết quả

định lượng. Cách tiếp cận này góp phần làm rõ tác động của hoạt động ER đối với người học trong bối cảnh nghiên cứu.

2.3. Kết quả nghiên cứu

Dữ liệu bảng hỏi được thu thập từ 40 HV năm thứ ba tại Học viện Hải quân trước và sau khi triển khai hoạt động ER. Toàn bộ 40 bảng hỏi ở cả hai thời điểm đều hợp lệ và được đưa vào phân tích ($N = 40$). Dữ liệu được xử lý bằng phần mềm SPSS với thang đo Likert 5 mức độ (1 = Hoàn toàn không đồng ý; 5 = Hoàn toàn đồng ý). Điểm trung bình (Mean) và độ lệch chuẩn (SD) được tính cho bốn nhóm nội dung: hứng thú đọc, thái độ, thói quen đọc và nhận thức về kỹ năng đọc.

Bảng 1: So sánh Mean $\pm$ SD của bốn nhóm nội dung trước và sau can thiệp ($N = 40$)

Nhóm nội dung	Trước can thiệp (Mean $\pm$ SD)	Sau can thiệp (Mean $\pm$ SD)
Hứng thú đọc	2.72 $\pm$ 0.58	3.94 $\pm$ 0.52
Thái độ	3.01 $\pm$ 0.61	4.12 $\pm$ 0.47
Thói quen đọc	2.55 $\pm$ 0.64	3.85 $\pm$ 0.56
Nhận thức về kỹ năng đọc	2.83 $\pm$ 0.60	4.05 $\pm$ 0.50

Kết quả cho thấy điểm trung bình ở tất cả các nhóm nội dung đều tăng sau can thiệp. Mức tăng lần lượt là: Hứng thú đọc tăng 1.22, Thái độ tăng 1.11, Thói quen đọc tăng 1.30 và Nhận thức về kỹ năng đọc tăng 1.22. Độ lệch chuẩn ở hầu hết các biến sau can thiệp giảm nhẹ so với trước can thiệp, cho thấy mức độ phân tán dữ liệu thấp hơn và sự đồng nhất trong phản hồi của HV cao hơn. Bên cạnh dữ liệu định lượng, quan sát lớp học ghi nhận sự thay đổi rõ rệt trong hành vi học tập của HV trong suốt 6 tuần triển khai hoạt động ER. Trong tuần đầu tiên, 10/40 HV (25%) còn dè dặt khi tham gia hoạt động đọc tự do, trong khi phần lớn chỉ tham gia ở mức cơ bản và chưa thể hiện sự thoải mái. Từ tuần thứ hai, số HV tham gia chủ động tăng lên 28/40 (70%), thể hiện qua việc bắt đầu đọc ngay khi vào hoạt động và có tương tác với GV khi cần hỗ trợ. Đến cuối chương trình, 35/40 HV (87,5%) duy trì thái độ tham gia tích cực.

Về mức độ chủ động trong lựa chọn tài liệu, ở tuần đầu chỉ có 12/40 HV (30%) tự chọn bài đọc theo sở thích cá nhân, phần còn lại phụ thuộc vào gợi ý của GV hoặc bạn học. Đến tuần thứ ba, con số này tăng lên 25/40 (62,5%). Ở giai đoạn cuối, 32/40 HV (80%) đã có khả năng tự lựa chọn tài liệu đọc phù hợp với trình độ và sở thích. Đối với mức độ tập trung khi đọc, 15/40 HV (37,5%) ban đầu thường xuyên bị phân tán hoặc bỏ dở bài đọc. Sau ba tuần, tỷ lệ này giảm còn 6/40 (15%). Đến cuối chương trình, 36/40 HV (90%) duy trì được sự tập trung trong suốt thời gian đọc. Một số hành vi như ghi chú ý chính hoặc trao đổi ngắn với bạn cùng lớp được quan sát thường xuyên hơn ở giai đoạn cuối.

Phản hồi của HV sau can thiệp cũng được tổng hợp nhằm làm rõ trải nghiệm của người học đối với hoạt động ER. Có 34/40 HV (85%) đánh giá tích cực về việc ER giúp giảm áp lực khi đọc nhờ văn bản ngắn và phù hợp trình độ. 30/40 HV (75%) cho biết vốn từ vựng và khả năng đọc hiểu được cải thiện. 28/40 HV (70%) bày tỏ sự hứng thú với các chủ đề gần gũi như đời sống quân đội, gia đình và truyện ngắn. Đặc biệt, 26/40 HV (65%) nhấn mạnh vai trò của hệ thống tài liệu phân cấp và theo chủ đề trong việc hỗ trợ lựa chọn bài đọc, đặc biệt trong điều kiện hạn chế truy cập Internet. Bên cạnh đó, một số phản hồi trung tính và tiêu cực cũng được ghi nhận. Có 6/40 HV (15%) cho biết chưa hình thành thói quen đọc tự thân, 10/40 HV (25%) nhận xét tài liệu chưa đa dạng, 5/40 HV (12,5%) gặp khó khăn do hạn chế thời gian và 3/40 HV (7,5%) cho rằng họ cần sự nhắc nhở hoặc giám sát để duy trì hoạt động đọc.

Tổng hợp các nguồn dữ liệu cho thấy sự nhất quán giữa kết quả bảng hỏi, quan sát lớp học và phản hồi của người học. Các chỉ số định lượng đều tăng ở cả bốn nhóm nội dung, trong khi dữ liệu định tính cũng ghi nhận sự thay đổi tích cực trong hành vi và trải nghiệm đọc của HV sau 6 tuần triển khai hoạt động ER.

2.4. Thảo luận kết quả theo câu hỏi nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu cho thấy hoạt động ER có xu hướng tạo ra tác động tích cực đến hứng thú, thái độ và hành vi đọc của HV trong bối cảnh đào tạo quân sự. Tuy nhiên, mức độ tác động này cần được hiểu như một sự cải thiện tương đối trong ngắn hạn (6 tuần can thiệp), hơn là một thay đổi mang tính ổn định và bền vững lâu dài. Trong đó, hứng thú đọc là biến số trung tâm, phản ánh sự chuyển dịch từ hoạt động

đọc mang tính nghĩa vụ sang xu hướng đọc tự nguyện ở phần lớn HV. Sự cải thiện này có thể được lý giải từ các nguyên lý nền tảng của ER, đặc biệt là giả thuyết đầu vào dễ hiểu [10, tr. 2-3]. Khi người học tiếp cận các văn bản phù hợp với trình độ, họ có khả năng duy trì dòng xử lý ngôn ngữ liên tục, giảm tải nhận thức do từ vựng khó, từ đó tăng mức độ hiểu và trải nghiệm đọc tích cực. Điều đó có thể góp phần làm giảm cảm giác căng thẳng thường gặp trong các hoạt động đọc hiểu truyền thống và tạo ra trạng thái tâm lý thuận lợi hơn cho việc tiếp tục đọc. Kết quả này nhìn chung phù hợp với các nghiên cứu trước đây [14], [3], vốn cho rằng ER không chỉ cải thiện năng lực đọc mà còn có ảnh hưởng tích cực đến thái độ và cảm xúc của người học đối với việc đọc. Bên cạnh yếu tố “đầu vào phù hợp”, quyền tự chủ trong lựa chọn tài liệu cũng có thể đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy hứng thú đọc. Khi người học được lựa chọn văn bản theo sở thích cá nhân, hoạt động đọc có xu hướng mang tính cá nhân hóa cao hơn, từ đó làm tăng mức độ gắn kết và sẵn sàng tham gia [1, tr. 91-92], [4, tr. 1-3]. Tuy nhiên, cần lưu ý rằng mức độ tự chủ này trong nghiên cứu hiện tại vẫn còn mang tính tương đối, do hệ thống tài liệu được cung cấp sẵn và chịu sự định hướng nhất định từ giảng viên. Điều này có thể đã góp phần duy trì tính khả thi của chương trình nhưng đồng thời cũng có thể hạn chế phần nào mức độ tự phát triển động lực nội tại ở một bộ phận người học. Kết quả cũng gợi ý sự tồn tại của một cơ chế tác động mang tính tương hỗ giữa các biến số nghiên cứu, bao gồm hứng thú, thái độ, thói quen và nhận thức về năng lực đọc. Cụ thể, trải nghiệm đọc tích cực có thể làm gia tăng hứng thú; hứng thú có thể thúc đẩy tần suất đọc; và việc đọc thường xuyên lại góp phần giúp người học nhận thức rõ hơn về sự tiến bộ của bản thân. Tuy nhiên, cơ chế này có thể chưa đạt đến trạng thái ổn định trong thời gian can thiệp ngắn mà mới chỉ hình thành ở mức độ ban đầu. Nói cách khác, ER có khả năng kích hoạt một “vòng lặp tích cực”, nhưng tính bền vững của vòng lặp này vẫn cần được kiểm chứng trong các nghiên cứu dài hạn hơn.

Một điểm đáng chú ý là bối cảnh đào tạo quân sự có thể vừa là yếu tố thúc đẩy vừa là yếu tố hạn chế tác động của ER. Một mặt, việc tổ chức tài liệu đọc theo cấp độ và chủ đề giúp giảm khó khăn tiếp cận nguồn đọc, đặc biệt trong điều kiện hạn chế Internet và thời gian học tập phân mảnh. Điều này có thể đã tạo điều kiện để người học duy trì tiếp xúc ngôn ngữ thường xuyên hơn. Mặt khác, môi trường kỷ luật cao, lịch huấn luyện dày đặc và tính bắt buộc của nhiều nhiệm vụ học tập có thể đã hạn chế mức độ tham gia tự nguyện thực sự của một số HV. Do đó, mặc dù xu hướng chung là tích cực, sự thay đổi hành vi đọc vẫn chưa hoàn toàn đồng đều giữa các cá nhân. Ngoài ra, một số hạn chế phương pháp luận cần được cân nhắc khi diễn giải kết quả: 1) Nghiên cứu sử dụng thiết kế trước-sau không có nhóm đối chứng, vì vậy, không thể loại trừ hoàn toàn ảnh hưởng của các yếu tố ngoại lai như sự trưởng thành tự nhiên của người học hoặc tác động từ các hoạt động học tập khác trong cùng thời gian; 2) Thời gian can thiệp tương đối ngắn (6 tuần) có thể chưa đủ để quan sát sự hình thành thói quen đọc bền vững hoặc sự chuyển hóa rõ rệt từ động lực ngoại sinh sang nội sinh; 3) Dữ liệu định tính chủ yếu dựa trên quan sát và phản hồi tự báo cáo, do đó có thể chịu ảnh hưởng của thiên lệch chủ quan hoặc hiệu ứng mong muốn xã hội (social desirability bias). Mặc dù vậy, sự nhất quán tương đối giữa dữ liệu định lượng và định tính vẫn cho thấy ER có khả năng tạo ra những thay đổi tích cực ở cả ba cấp độ: nhận thức, cảm xúc và hành vi. Tuy nhiên, các thay đổi này nên được hiểu là bước khởi đầu trong quá trình phát triển động lực đọc hơn là một kết quả đã ổn định hoàn toàn. Tổng thể, nghiên cứu hiện tại cung cấp bằng chứng ban đầu cho thấy ER có tiềm năng phù hợp với bối cảnh đào tạo ngoại ngữ trong môi trường quân sự, đặc biệt khi được thiết kế linh hoạt theo điều kiện thực tế. Tuy nhiên, hiệu quả của ER có thể phụ thuộc đáng kể vào thời lượng triển khai, mức độ đa dạng của tài liệu và mức độ tự chủ thực chất của người học. Các nghiên cứu tiếp theo có thể xem xét mở rộng thời gian can thiệp, bổ sung nhóm đối chứng hoặc kết hợp các phương pháp theo dõi dọc để làm rõ hơn cơ chế hình thành động lực đọc bền vững trong các bối cảnh có tính kỷ luật cao.

3. Kết luận

Nghiên cứu này nhằm xem xét tác động của hoạt động ER đối với hứng thú đọc tiếng Anh của HV trong bối cảnh đào tạo quân sự tại Việt Nam. Dựa trên sự kết hợp giữa dữ liệu định lượng (bảng hỏi trước-sau can thiệp) và dữ liệu định tính (quan sát lớp học và phản hồi người học), kết quả bước đầu

cho thấy ER có xu hướng mang lại những cải thiện tích cực đối với hứng thú, thái độ, thói quen và nhận thức về kỹ năng đọc của HV. Cụ thể, tất cả các nhóm biến đổi ghi nhận sự gia tăng sau 6 tuần triển khai can thiệp, đồng thời dữ liệu quan sát và phản hồi người học cũng cho thấy sự thay đổi theo hướng tích cực trong hành vi đọc, bao gồm mức độ tham gia chủ động hơn, tăng khả năng tự lựa chọn tài liệu và cải thiện mức độ tập trung trong quá trình đọc. Những kết quả này gợi ý rằng ER có thể góp phần thúc đẩy sự chuyển dịch từ hành vi đọc mang tính thụ động sang chủ động và tự nguyện, đồng thời hỗ trợ hình thành những yếu tố ban đầu của thói quen đọc trong bối cảnh học tập có tính kỷ luật cao. Tuy nhiên, các phát hiện này cần được diễn giải một cách thận trọng. Do thời gian can thiệp tương đối ngắn và nghiên cứu chưa sử dụng nhóm đối chứng, các kết quả hiện tại chủ yếu mang tính gợi ý thực nghiệm hơn là bằng chứng xác lập quan hệ nhân quả mạnh. Ngoài ra, sự khác biệt cá nhân và các yếu tố bối cảnh trong môi trường quân sự cũng có thể đã ảnh hưởng đến mức độ tham gia và trải nghiệm đọc của người học. Một đóng góp quan trọng của nghiên cứu là cung cấp bằng chứng thực nghiệm ban đầu về hiệu quả của ER trong bối cảnh đào tạo ngoại ngữ trong môi trường quân sự - một lĩnh vực còn tương đối ít được nghiên cứu trong bối cảnh Việt Nam. Kết quả nghiên cứu cho thấy ER có thể được triển khai khả thi ngay cả trong điều kiện hạn chế về thời gian học tập và nguồn tài liệu, với điều kiện có sự thiết kế phù hợp về cấp độ văn bản, chủ đề nội dung và sự hỗ trợ định hướng từ GV. Về mặt sư phạm, ER có thể được xem như một thành tố hỗ trợ trong chương trình giảng dạy Tiếng Anh, trong đó nhấn mạnh vai trò của tài liệu phù hợp trình độ, quyền lựa chọn của người học và vai trò định hướng mang tính hỗ trợ của GV. Đặc biệt trong bối cảnh quân sự, việc xây dựng hệ thống tài liệu đọc phân cấp và gắn với bối cảnh thực tiễn được xem là yếu tố quan trọng nhằm đảm bảo tính khả thi và duy trì sự tham gia của người học. Cuối cùng, mặc dù ER có tiềm năng thúc đẩy hứng thú đọc và tạo nền tảng cho việc hình thành thói quen đọc, quá trình chuyển hóa từ động lực bên ngoài sang động lực nội tại có thể cần thời gian dài hơn để phát triển ổn định. Do đó, các nghiên cứu trong tương lai nên xem xét kéo dài thời gian can thiệp, bổ sung nhóm đối chứng và mở rộng bối cảnh nghiên cứu nhằm làm rõ hơn cơ chế tác động cũng như tính bền vững của ER trong các môi trường đào tạo có tính kỷ luật cao.

Tài liệu tham khảo

- [1] Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- [2] Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- [3] Day, R. R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *The Language Teacher*, 26(2), 136-141. <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2555-extensive-reading-revisited-interview-richard-day-and-julian-bamford>.
- [4] Day, R. R., & Bamford, J. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge University Press.
- [5] Dương Đức Minh (2012). Ứng dụng phương pháp nghiên cứu hành động (action research) vào hoạt động dạy học nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy môn Tiếng Anh. *Tạp chí Khoa học, Đại học Mở TP. Hồ Chí Minh* 7(2), 13-21.
- [6] Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- [7] He, M. (2017). *Teenagers' reading interest in an extensive reading program*. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Vol. 119, pp. 241-244. Proceedings of the 3rd International Conference on Economics, Social Science, Arts, Education and Management Engineering (ESSAEME 2017). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/essaeme-17.2017.51>
- [8] Khan, T. J., Sani, A. M., & Shaik-Abdullah, S. (2017). *Motivation to read in a second language: A review of literature*. *Journal of English Language and Literature*, 5(3), 350-355. <https://doi.org/10.17722/jell.v5i3.95>.
- [9] Khairuddin, Z. (2015). *A study of students' reading interests in a second language*. *International Education Studies*, 8(11), 160-170. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n11p160>.
- [10] Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- [11] Nguyễn Thúy Hạnh (2023). Nghiên cứu tác động của "đọc rộng" đến thái độ và thói quen đọc sách trong học Tiếng Anh của sinh viên. *Tạp chí Giáo dục*, 23(6), 39-44.
- [12] Renandya, W. A., & Jacobs, G. M. (2002). *Extensive reading: Why aren't we all doing it?* In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 295-302). Cambridge University Press.
- [13] Santi, E. (2021). *Reading interest strength and vocabulary acquisition in EFL*. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 629-642. <https://doi.org/10.17263/jlls.903616>.
- [14] Yamashita, J. (2015). *Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language*. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 248-263. <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/item/404>.