NHẬN THỨC CỦA GIÁO VIÊN VỀ VIỆC SỬ DỤNG VĂN BẢN ĐA PHƯƠNG THỨC TRONG GIẢNG DẠY KỸ NĂNG ĐỌC TIẾNG ANH

Lê Thị Thanh[1], Hồ Hải Sâm[2]
[1]Trường Đại học Tây Đô,
[2]Trường Đại học Thủ Dầu Một

Tóm tắt: *Cùng với sự phát triển truyền thông số, việc đọc các văn bản đa phương thức (VBĐPT) đã trở thành một kỹ năng cần thiết để mở rộng kiến thức và nâng cao năng lực giao tiếp khi xử lý thông tin từ các tài liệu được in ấn và văn bản số. Nghiên cứu này tìm hiểu nhận thức của 11 giáo viên tại một trường trung học cơ sở về ứng dụng VBĐPT trong dạy đọc tiếng Anh cho người học Việt Nam bằng phiếu khảo sát (PKS) gồm 15 câu hỏi thiết kế dưới hình thức Likert-scale và 4 câu hỏi mở nhằm thu thập ý kiến cá nhân. Kết quả cho thấy tất cả giáo viên nhận thức được tiềm năng của VBĐPT trong hỗ trợ kỹ năng đọc hiểu, khơi gợi hứng thú học tập và giúp người đọc tích cực tương tác với văn bản qua liên hệ với bối cảnh thực tế. Tuy nhiên, việc sử dụng VBĐPT cũng gặp phải những rào cản như khả năng tiếp cận tài liệu đa phương thức của người học không đồng đều, kỹ năng áp dụng VBĐPT của giáo viên còn hạn chế và sự thiếu hụt cơ sở vật chất công nghệ cần được khắc phục để hỗ trợ triển khai VBĐPT.*

Từ khóa: *Văn bản đa phương thức; kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh; nhận thức của giáo viên; trung học cơ sở.*

TEACHERS' PERCEPTIONS OF USING MULTIMODAL TEXTS IN ENGLISH READING INSTRUCTION

Abstract: *Along with the development of digital media, reading multimodal texts (MMTs) has become an essential skill for expanding knowledge and enhancing communicative competence when processing information from both printed and digital materials. This study investigated the perceptions of 11 teachers at a middle school regarding the use of MMTs in teaching English reading to Vietnamese learners. Data were collected through a questionnaire consisting of 15 Likert-scale statement items and 4 open-ended questions designed to elicit participants' perceptions. The findings indicated that all teachers recognised the potential of MMTs in supporting reading comprehension, stimulating learners' interest, and encouraging readers to interact with texts by connecting information with real-world contexts. However, the use of MMTs also encountered several barriers, including unequal learners' access to multimodal materials, teachers' limited skills to apply MMTs, and inadequate technological infrastructure. These challenges need to be addressed to increase the effective implementation of MMTs.*

Keywords: *multimodal texts; English reading comprehension; teacher's perceptions; middle school*

Nhận bài: 18/07/2026 Phản biện: 18/08/2026 Duyệt đăng: 21/08/2026

I. TỔNG QUAN

Trong thời đại kỹ thuật số hiện nay, việc giao tiếp sử dụng sự kết hợp ngôn ngữ viết với hình ảnh, đồ họa, âm thanh, chuyển động và các nguồn ký hiệu học khác ngày càng gia tăng. Trước lượng thông tin được truyền tải qua nhiều hình thức, người học cần được hỗ trợ phát triển khả năng tiếp nhận, diễn giải và tạo lập VBĐPT (Gee, 2004).

Vai trò phổ biến của tính đa phương thức đã thúc đẩy giáo viên tích hợp các loại văn bản này vào hoạt động dạy kỹ năng đọc tiếng Anh. Nhận thức về tiềm năng và thách thức trong việc áp dụng VBĐPT vào kỹ năng đọc đã được mô tả trong các nghiên cứu gần đây dưới góc nhìn của giáo viên và người học do Abraham & Farias (2017); Yi (2014); Vincent (2005) tiến hành.

Theo Yi (2014), VBĐPT có thể giúp người học tiếng Anh phát triển năng lực giao tiếp, thể hiện bản sắc, nâng cao năng lực học thuật và tư duy phản biện. Tuy nhiên, việc tích hợp VBĐPT vào lớp học thường gặp trở ngại do học sinh không được tiếp cận công nghệ số như nhau cũng như còn hạn chế trong xử lý thông tin và hạ tầng công nghệ thông tin (CNTT) chưa đáp ứng phù hợp.

Nhìn từ góc độ học tập đa phương tiện, từ ngữ và hình ảnh có thể hỗ trợ việc học tập khi được phối hợp một cách có ý nghĩa (Mayer, 2009). Vì vậy, vấn đề không chỉ là sử dụng phương tiện số mà còn là cách lựa chọn và kết hợp các phương thức theo mục tiêu đọc. Giáo viên giữ vai trò quan trọng tronglựa chọn học liệu, thiết kế nhiệm vụ và hướng dẫn học sinh. Hiệu quả triển khai còn phụ thuộc vào nhận thức cũng như thái độ sẵn sàng của giáo viên và mức độ hỗ trợ chuyên môn dành cho VBĐPT.

Nghiên cứu này được tiến hành theo hai mục tiêu: (1) tìm hiểu nhận thức của giáo viên về tác động của VBĐPT đối với kỹ năng đọc tiếng Anh của học sinh bậc trung học cơ sở; (2) xác định

những khó khăn trong quá trình tích hợp loại văn bản này vào hoạt động đọc để đề xuất một số biện pháp áp dụng VBĐPT.

II. KỸ NĂNG ĐỌC HIỂU TIẾNG ANH VÀ VBĐPT

2.1. Các thành tố của đọc hiểu

Theo Julinar (2019), năng lực đọc đòi hỏi người học phải nắm vững những đặc điểm ngôn ngữ cùng các thông tin được trình bày trong văn bản. Mục tiêu chính của việc đọc là xây dựng tri thức từ thông tin trong văn bản bằng cách kết nối thông tin đó với kiến thức sẵn có của người đọc.

Đọc hiểu gồm nhiều thành tố có quan hệ chặt chẽ đòi hỏi người đọc nhận diện thông tin một cách tường tận, kết nối dữ liệu với kiến thức nền thông qua suy luận đồng thời đánh giá quan điểm và độ tin cậy của nguồn tư liệu (Grabe, 2009; Snow, 2002). Đối với VBĐPT, việc hình thành ý nghĩa còn dựa vào sơ đồ, hình ảnh, đồ họa thông tin, biểu đồ và bố cục. Vì vậy, quá trình đọc hiểu ngày nay bao gồm diễn giải ngôn ngữ và xử lý thông tin thị giác (Serafini, 2012).

2.2. Kỹ năng đọc hiểu và các loại VBĐPT

Baharani và Ghafournia (2015) phân loại VBĐPT thành hai nhóm văn bản theo dạng in và dạng không in. VBĐPT in gồm sách tranh ảnh, sách thông tin, báo và tạp chí trong khi dạng không in bao gồm video, phim, CD-ROM, DVD cùng các hình thức giao tiếp trực tuyến trên màn hình như thư điện tử và nội dung web.

Bull và Anstey (2010) chỉ ra năm phương thức của VBĐPT là ngôn ngữ, thị giác, cử chỉ, âm thanh, và cấu trúc không gian. Các phương thức này có thể xuất hiện trong giao tiếp trực tiếp qua văn bản in hoặc thiết bị số. Việc phối hợp các phương thức này giúp người đọc tiếp nhận nội dung qua nhiều nguồn khác nhau và chỉ đạt hiệu quả khi từng yếu tố có liên quan đến mục tiêu đọc và không gây quá tải thông tin.

Julinar (2019), khi khảo sát nhận thức của 3 giáo viên tại 3 trường trung học phổ thông, ghi nhận 3 giáo viên trên có kết luận tích cực khi nhìn nhận VBĐPT là một công cụ hữu ích khi dạy đọc bản tin nhằm tạo động lực cho người học và đáp ứng nhu cầu học tập đa dạng. Tuy nhiên, quy mô nhỏ và điều kiện cơ sở vật chất thuận lợi đặc thù của 3 trường tham gia khảo sát cho thấy cần có thêm nghiên cứu được tiến hành trong bối cảnh triển khai thông thường nhằm đạt độ tin cậy khi chứng minh tính khả thi của ứng dụng VBĐPT.

Tại Việt Nam, Hoang và Tieu (2025) thu thập ý kiến của 220 sinh viên Anh ngữ không chuyên đối với việc áp dụng VBĐPT trong đọc hiểu tại một trường đại học ở Đồng bằng sông Cửu Long. Kết quả cho thấy thái độ tích cực của người học đối với việc tích hợp VBĐPT đồng thời chỉ ra các khó khăn thuộc phạm vi từ vựng, ngữ pháp, kiến thức nền và động lực học tập.

Tiếp nối các nghiên cứu trước, nghiên cứu này hướng đến việc cung cấp cái nhìn khái quát về nhận thức của giáo viên khi đưa VBĐPT vào kỹ năng đọc tiếng Anh trong khuôn khổ chương trình hiện hành.

III. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu này tiến hành trên cơ sở lý thuyết học tập đa phương thức gồm Học thuyết nhận thức đa phương tiện (Cognitive Theory of Multimedia Learning - CTML) của Mayer (2005), Mô hình tiếp thu công nghệ (Technology Acceptance Model - TAM) của Davis (1989) và Học thuyết năng lực tự hiệu quả của giáo viên (Teacher Self-Efficacy Theory) của Bandura (1997). Từ khung lý thuyết trên nghiên cứu này thu thập ý kiến của giáo viên về tính hữu ích và khả thi của VBĐPT trong phát triển kỹ năng đọc và tư duy có phê phán của học sinh.

Nghiên cứu được thực hiện tại một trường trung học cơ sở có hơn 2.500 học sinh được phân bổ thành 56 lớp từ lớp 6 đến lớp 9. Trong 95 giáo viên phụ trách 14 môn học, có 12 giáo viên đạt trình độ chuyên môn cử nhân hoặc thạc sĩ giảng dạy tiếng Anh. Có 11/12 phiếu khảo sát (PKS) được điền đầy đủ thông tin phản hồi cho 15 câu hỏi thiết kế theo thang đo Likert. 6/11 phiếu đó được ghi nhận trả lời bốn câu hỏi mở (liệt kê trong Bảng 2) với tổng cộng 58 ý kiến cá nhân.

IV. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Nhận thức của giáo viên đối với việc sử dụng VBĐPT: Phần này gồm 2 nội dung là (1) thống kê dữ liệu thu thập từ 11 giáo viên trả lời 15 câu hỏi và (2) phân tích 58 ý kiến của 6/11 giáo viên đã trả lời 4 câu hỏi mở.

4.1. Dữ liệu thống kê từ các câu hỏi theo Likert-scale

Bảng 1. Kết quả thống kê

1	2	3	4	5	6	7
Câu hỏi	HTKĐY	KĐY	TL	ĐY	HTĐY	TĐY
C1. VBĐPT giúp HS hiểu bài đọc dễ dàng hơn.	0,0	0,0	9,1	45,5	45,5	90,9
C2. VBĐPT giúp HS dự đoán chủ đề và nội dung trước khi đọc.	0,0	9,1	18,2	36,4	36,4	72,7
C3. VBĐPT giúp HS hiểu từ vựng khó trong bài đọc.	0,0	0,0	9,1	54,5	36,4	90,9
C4. VBĐPT giúp HS kết nối ngôn ngữ văn bản với bối cảnh thực tế.	0,0	0,0	36,4	36,4	27,3	63,6
C5. VBĐPT giúp học sinh xác định ý chính và các chi tiết hỗ trợ.	0,0	9,1	27,3	45,5	18,2	63,6
C6. VBĐPT làm cho tiết đọc thú vị hơn đối với HS.	0,0	0,0	27,3	36,4	36,4	72,7
C7. HS sẵn sàng tham gia các hoạt động đọc có sử dụng VBĐPT hơn.	0,0	0,0	18,2	63,6	18,2	81,8
C8. VBĐPT khuyến khích HS chia sẻ cách hiểu văn bản.	0,0	9,1	18,2	54,5	18,2	72,7
C9. VBĐPT giúp HS phát triển tư duy có phê phán.	0,0	0,0	18,2	63,6	18,2	81,8
C10. HS trở nên chủ động phân tích ngôn ngữ và hình ảnh của VBĐPT.	0,0	0,0	9,1	63,6	27,3	90,9
C11. Tôi tự tin sử dụng VBĐPT trong các tiết dạy đọc tiếng Anh.	0,0	0,0	27,3	54,5	18,2	72,7
C12. Tôi có thể lựa chọn VBĐPT phù hợp với các mục tiêu bài đọc.	0,0	9,1	18,2	45,5	27,3	72,7
C13. Tôi có thể thiết kế hoạt động đọc có các yếu tố của VBĐPT.	0,0	9,1	9,1	54,5	27,3	81,8
C14. Tôi có thể quản lý thời gian để chuẩn bị học liệu VBĐPT.	0,0	0,0	54,5	18,2	27,3	45,5
C15. Tôi cần được bồi dưỡng thêm để sử dụng VBĐPT trong lớp học.	0,0	0,0	0,0	63,6	36,4	100
VBĐPT: Vản bản đa phương thức; HS = học sinh; HTKĐY = hoàn toàn không đồng ý; KĐY = không đồng ý; TL = trung lập; ĐY = đồng ý; HTĐY = hoàn toàn đồng ý; TĐY = tổng đồng ý (ĐY + HTĐY). Tất cả giá trị được trình bày theo tỷ lệ phần trăm (%).						

Bảng 1 cho thấy mức độ đồng thuận rất cao của giáo viên đạt 90,9% về hiệu quả của VBĐPT đối với đọc hiểu văn bản (C1), nắm bắt từ vựng (C3) và trở thành người đọc chủ động (C10).

Đứng thứ hai (81,8%) là nhận định tích cực của giáo viên liên quan đến gia tăng sự tham gia và tư duy có phê phán của học sinh cùng khả năng thiết kế của giáo viên (C7,9,13). Có 72,7% ý kiến đồng thuận về khả năng dự đoán nội dung văn bản của học sinh, tiết học trở nên thú vị hơn, khuyến khích chia sẻ ý tưởng, và thái độ tự tin của giáo viên khi sử dụng và lựa chọn VBĐPT cho tiết đọc (C2,6,8,11,12). Chiếm 63,6% tỷ lệ đồng thuận thuộc về C4, 5 chỉ ra sự tin tưởng của giáo viên về khả năng kết nối văn bản với thực tế và xác định ý chính cũng như các chi tiết hỗ trợ trong văn bản của học sinh.

Bên cạnh sự đồng thuận cao liên quan đến khả năng dự đoán nội dung, xác định ý chính và chia sẻ ý kiến của học sinh, kỹ năng lựa chọn và thiết

kế VBĐPT của giáo viên như đã nêu trên, có 9,1% giáo viên thể hiện mức độ không đồng ý đối với nhận định thể hiện trong C2,5,8,12,13.

C4 có 36,4% ý kiến "trung lập" về khả năng học sinh liên hệ nội dung văn bản với các sự kiện thực tế. Tương tự, giúp học sinh xác định ý chính, tạo sự hứng thú và gia tăng tham gia tiết học của học sinh cũng như sự tự tin của giáo viên khi áp dụng VBĐPT đều ở mức 27,3% (C5,6,11). Những câu C1,2,3,7,8,9, 12,13 có tỷ lệ ý kiến trung lập từ 18,2 giảm xuống đến 9,1% tương ứng với mức độ đồng ý và hoàn toàn đồng ý được thống kê ở cột 5,6.

Mặc dù C14 có 54,5% ý kiến trung lập cho thấy giáo viên còn tỏ ra phân vân về thời gian dành cho quá trình chuẩn bị VBĐPT, 100% giáo viên bày tỏ sự nhất trí rằng họ cần được bồi dưỡng để ứng dụng VBĐPT một cách hiệu quả hơn (C15).

4.2. Ý kiến của giáo viên về việc triển khai VBĐPT trong dạy kỹ năng đọc

Bảng 2. Câu hỏi phỏng vấn

C16. Những ưu và nhược điểm chính nào mà học sinh bộc lộ khi tiếp cận VBĐPT?
C17. Những thách thức giáo viên gặp phải khi cố gắng tích hợp VBĐPT vào bài đọc?
C18. Việc sử dụng VBĐPT có ảnh hưởng việc tuân thủ trình tự, mục tiêu và dạy nội dung mà chương trình tiếng Anh nhà trường yêu cầu?
C19. Những hình thức hỗ trợ cụ thể nào sẽ giúp sử dụng VBĐPT hiệu quả hơn trong tương lai?

Đối với C16, phần lớn giáo viên bày tỏ thái độ lạc quan về việc học sinh được tương tác với VBĐPT, cụ thể là mức độ tham gia hoạt động đọc tăng lên vì "học sinh hiểu nội dung nhanh hơn" cũng như "ghi nhớ ý tưởng hiệu quả và phát triển tư duy phản biện rõ rệt hơn". Tất cả người trả lời đều nhấn mạnh niềm tin tích cực rằng học sinh tạo được mối liên hệ chặt chẽ giữa nội dung đọc và các tình huống thực tế.

Tuy nhiên, quan sát những bất cập đối với học sinh, giáo viên đưa ra những nhận định là "bản thân còn hạn chế trong việc sử dụng VBĐPT" dẫn đến "học sinh mất tập trung trong lớp học". Bốn ý kiến xác định một số rào cản là "kết nối với nguồn Internet không đồng đều" và "thiếu nguồn học liệu đa phương thức phù hợp" có thể khiến học sinh "mệt mỏi vì bão hòa thông tin" (PKS 1,2,6,8). Những nhận xét này cho thấy một khía cạnh khác của việc sử dụng VBĐPT mà giáo viên đang muốn cân nhắc để cải thiện hoạt động ứng dụng.

Ở C17 hai giáo viên nêu ra hạn chế liên quan đến "sự khác biệt về trình độ tiếng Anh của học sinh" và

việc "tiếp cận nguồn tài nguyên số còn hạn chế", "góp phần khiến học sinh buồn chán trong giờ học" (PKS 1,3).

Ngoài ra, "sự thiếu hụt hạ tầng CNTT làm phức tạp quá trình thiết kế VBĐPT và gây tốn thời gian". Hầu hết giáo viên cho rằng lượng thời gian và công sức đáng kể dành cho việc thiết kế hoạt động đọc đa phương thức "không phải lúc nào cũng đem lại kết quả tương xứng", nhất là khi học sinh "tỏ ra thờ ơ" hoặc "tham gia hạn chế" (PKS 3,5). Có ba giáo viên chỉ ra vấn đề bản quyền cản trở việc sử dụng VBĐPT (PKS 1,2,5). Thêm nữa, tất cả giáo viên đều nhận thấy họ chưa có đủ kỹ thuật và khả năng sư phạm cần thiết để thiết kế học liệu đa phương thức phù hợp.

Khi trả lời C18, tất cả giáo viên đều bày tỏ lo ngại về khả năng bảo đảm kế hoạch dạy nội dung quy định. Nguy cơ "cháy giáo án" (PKS 1,2) bởi việc sử dụng VBĐPT có thể gây ra việc không hoàn thành chương trình bắt buộc làm giáo viên "nản lòng" và giảm động lực sử dụng VBĐPT.

Về C19, có 4/6 giáo viên đề xuất xây dựng tiêu chí đánh giá tiết đọc đạt chất lượng (PKS 1,2,3,5). Tất cả sáu giáo viên đều kiến nghị nhà trường cần có hệ thống Internet hiệu quả, bảo đảm cung cấp tài

khoản cho các công cụ thiết kế dạy học như Canva, cũng như quyền truy cập các trang web đáng tin cậy để tải các học liệu khác nhau. Sự hỗ trợ của nhà trường trong việc nâng cấp phòng học và thiết bị công nghệ được xem là đặc biệt thiết yếu. Ngoài ra, hai giáo viên đã có đề xuất thành lập "cộng đồng VBĐPT" để giáo viên chia sẻ kinh nghiệm, chiến lược dạy học và nguồn học liệu đa phương thức (PKS 1,2).

V. KẾT LUẬN

Kết quả từ dữ liệu định lượng và định tính của nghiên cứu này có một số điểm tương đồng với

các nghiên cứu của Walsh (2010), Julinar (2019) về thái độ tích cực của giáo viên đối với việc sử dụng VBĐPT qua việc phát triển kỹ năng đọc, tạo động lực học tập và khuyến khích tư duy phản biện.

Nghiên cứu này chỉ ra một số rào cản trong thực thi như khả năng tiếp cận hệ thống Internet và nguồn học liệu, thời gian chuẩn bị, bản quyền và năng lực công nghệ của giáo viên cũng như học sinh, tương đồng với kết luận của Yi (2014). Nghiên cứu cũng nêu ra một số vấn đề tương tự mà Hoang và Tieu (2025) đã lý giải như là giáo viên phải được đào tạo chính quy về kỹ năng sư phạm dành riêng cho việc áp dụng VBĐPT. Ngoài ra, việc tiếp xúc quá mức hoặc phối hợp phương thức thiếu hợp lý có thể làm học sinh mệt mỏi, mất tập trung và quá tải thông tin. Do vậy, sử dụng nhiều phương thức không tự động bảo đảm hiệu quả; học liệu cần được lựa chọn theo mục tiêu đọc, trình độ người học và thời lượng tiết học.

Nhìn chung, việc sử dụng VBĐPT với tiềm năng hỗ trợ đọc hiểu, nắm bắt từ vựng và tạo sự tương tác, cần được triển khai trong môi trường dạy và học với cơ sở hạ tầng thiết bị phù hợp. Nhóm nghiên cứu mong muốn có điều kiện khảo sát ý kiến của giáo viên từ những trường trung học cơ sở khác để có một góc nhìn khái quát hơn từ phía giáo viên đối với VBĐPT.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Abraham, P. & Farías, M. (2017). Reading with eyes wide open: Reflections on the impact of multimodal texts on second language reading. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 22(1), 57–70.

Baharani, B., & Ghafournia, N. (2015). The impact of multimodal texts on reading achievement: A study of Iranian secondary school learners. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 4(4), 161–170.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Bull, G., & Anstey, M. (2010). Evolving pedagogies: Reading and writing in a multimodal world.

Education Services Australia.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS Quarterly, 13(3), 319–340.

Gee, J. P. (2004). Situated language and learning: A critique of traditional schooling. Routledge. Grabe, W. (2009). Reading in a second language: Moving from theory to practice. Cambridge

University Press.

Hoang, G. B. T., & Tieu, T. C. (2025). Non-English majors' attitudes towards multimodal texts utilized to overcome reading comprehension difficulties: A case at a university in the Mekong Delta, Vietnam. Tra Vinh University Journal of Science, 15(4), 26–40.

Julinar. (2019). Teachers' perception towards the use of multimodality in teaching reading. In Proceedings of the Eleventh Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2018) (pp. 374–379). Atlantis Press.

Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), The Cambridge handbook of multimedia learning (pp. 31–48). Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning (2nd ed.). Cambridge University Press.

Serafini, F. (2012). Reading multimodal texts in the 21st century. Research in the Schools, 19(1), 26–32.

Snow, C. E. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension.

RAND Corporation.

Vincent, J. (2005). Multimodal literacies in the school curriculum. University of Melbourne.

Walsh, M. (2010). Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice? The Australian Journal of Language and Literacy, 33, 211–239.

Yi, Y. (2014). Possibilities and challenges of multimodal literacy practices in teaching and learning English as an additional language. Language and Linguistics Compass, 8(4), 158.