THỰC TRẠNG TỔ CHỨC VÀ ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG ĐỌC MỞ RỘNG TRONG DẠY HỌC MÔN TIẾNG VIỆT LỚP 3: KHẢO SÁT GIÁO VIÊN VÀ PHÂN TÍCH PHIẾU ĐỌC SÁCH

Nguyễn Thị Lan Anh
Trường Tiểu học Việt Hòa, phường Việt Hòa, TP Hải Phòng
Email: nguyenthilananh.viethoa@haiphong.edu.vn

Tóm tắt: *Đọc mở rộng là yêu cầu bắt buộc của Chương trình giáo dục phổ thông 2018 môn Ngữ văn, song chương trình chỉ quy định yêu cầu cần đạt về số lượng và loại văn bản mà không hướng dẫn cách tổ chức và đánh giá. Khoảng trống này khiến hoạt động đọc mở rộng ở tiểu học dễ rơi vào tình trạng hình thức. Nghiên cứu khảo sát 87 giáo viên đang dạy lớp 3 bằng phiếu hỏi và phân tích nội dung 261 phiếu đọc sách của học sinh nhằm đối chiếu giữa cách giáo viên tự báo cáo và thực tế diễn ra trong sản phẩm học tập. Kết quả cho thấy chỉ 19,5% giáo viên tổ chức đọc mở rộng hằng tuần; 81,6% giao học sinh đọc ở nhà và nộp phiếu; 47,1% đánh giá bằng cách kiểm tra học sinh đã nộp phiếu hay chưa và chỉ 5,7% có bộ tiêu chí đánh giá cụ thể. Phân tích phiếu đọc sách cho thấy 67,4% phiếu dừng ở mức ghi thông tin thư mục và tóm tắt nội dung, chỉ 10,3% có phản hồi cá nhân của người đọc. Từ đối chiếu này, bài viết chỉ ra một nghịch lí đáng chú ý: trách nhiệm giải trình vốn được chứng minh là yếu tố làm tăng hiệu quả đọc mở rộng, nhưng ở đây lại tồn tại dưới dạng kiểm đếm hình thức nên không phát huy tác dụng. Bài viết đề xuất khung tiêu chí ba mức để đánh giá phiếu đọc sách theo hướng đánh giá quá trình.*

Từ khoá: *đọc mở rộng; môn Tiếng Việt lớp 3; phiếu đọc sách; đánh giá quá trình; giáo dục tiểu học.*

CURRENT PRACTICES IN ORGANIZING AND ASSESSING EXTENSIVE READING ACTIVITIES IN GRADE 3 VIETNAMESE LANGUAGE INSTRUCTION: A TEACHER SURVEY AND ANALYSIS OF READING RESPONSE SHEETS

Abstract: *Extensive reading is a mandatory requirement of Vietnam's 2018 General Education Curriculum for Literature and Vietnamese Language. However, the curriculum specifies only the required quantity and types of texts, without guidance on how the activity should be organised or assessed. This gap makes extensive reading in primary school prone to becoming a formality. This study surveyed 87 teachers currently teaching Grade 3 and conducted a content analysis of 261 pupil reading logs, in order to compare what teachers report doing with what actually appears in pupils' work. Results show that only 19.5% of teachers organise extensive reading weekly; 81.6% assign reading as homework with a log to be submitted; 47.1% assess merely by checking whether the log has been handed in, and only 5.7% use explicit assessment criteria. Analysis of the reading logs shows that 67.4% remain at the level of bibliographic information and plot summary, with only 10.3% containing a personal response from the reader. From this comparison, the article identifies a notable paradox: accountability, which research has shown to increase the effectiveness of extensive reading, exists here in the form of mere compliance checking and therefore fails to produce its expected benefit. The article proposes a three-level criteria framework for assessing reading logs from a formative assessment perspective.*

Keywords: *extensive reading; Grade 3 Vietnamese language; reading log; formative assessment; primary education.*

Nhận bài: 25/07/2026 Phản biện: 26/08/2026 Duyệt đăng: 29/08/2026

I. MỞ ĐẦU

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 môn Ngữ văn đưa đọc mở rộng thành một yêu cầu cần đạt bắt buộc ở tất cả các lớp, quy định cụ thể số lượng và loại văn bản học sinh cần đọc ngoài các văn bản đã học trong sách giáo khoa. Đây là điểm mới quan trọng so với chương trình trước đây, phản ánh chuyển dịch từ quan niệm dạy đọc như dạy kĩ thuật giải mã sang quan niệm dạy đọc như hình thành thói quen và năng lực đọc suốt đời.

Tuy nhiên, chương trình chỉ quy định yêu cầu cần đạt mà không hướng dẫn cách tổ chức và cách đánh giá hoạt động này. Giáo viên phải tự quyết định: bố trí thời gian ở đâu trong phân phối chương trình, lấy nguồn văn bản từ đâu, ghi nhận kết quả đọc bằng công cụ gì, và căn cứ vào đâu để xác định học sinh đã đạt yêu cầu. Trong điều kiện thời lượng môn Tiếng Việt đã kín và áp lực hoàn thành các mạch nội dung khác còn lớn, khoảng trống hướng dẫn này tạo nguy cơ hoạt động đọc mở rộng bị thu hẹp thành một thủ tục hành chính: học sinh nộp phiếu đọc sách, giáo viên đánh dấu đã nộp, và chu trình kết thúc ở đó.

Lớp 3 là thời điểm cần được quan tâm đặc biệt. Đây là năm bản lề chuyển từ giai đoạn học đọc sang giai đoạn đọc để học: kĩ thuật giải mã đã tương đối ổn định, học sinh bắt đầu đọc được văn bản dài hơn và đa dạng hơn về thể loại. Nghiên cứu về đọc ở trẻ em Việt Nam cho thấy thái độ đọc có ý nghĩa dự báo đối với kết quả đọc hiểu ngay từ những năm đầu tiểu học, và thái độ đối với đọc

học thuật có xu hướng suy giảm sớm trong khi thái độ đối với đọc giải trí giữ ổn định hơn (Ho et al., 2022). Nếu thói quen đọc tự nguyện không được hình thành ở lớp 3, việc bù đắp ở các lớp trên sẽ khó khăn hơn nhiều.

Trên bình diện quốc tế, hiệu quả của đọc mở rộng đã được khẳng định qua nhiều tổng hợp phân tích. Sangers và cộng sự (2025) tổng hợp các nghiên cứu về đọc mở rộng và ghi nhận tác động tích cực trên toàn bộ các lĩnh vực ngôn ngữ được xem xét, từ đọc hiểu, từ vựng, độ trôi chảy đến động cơ và kĩ năng viết, với cỡ tác động dao động từ nhỏ đến trung bình. Điều đáng chú ý là các tác giả phát hiện hai đặc điểm can thiệp làm tăng cỡ tác động: khi phạm vi lựa chọn văn bản của người học được giới hạn, và khi chương trình có kèm một hình thức trách nhiệm giải trình nào đó. Bus và cộng sự (2024) khi tổng hợp phân tích về đọc độc lập trong nhà trường cũng đặt lại vấn đề về điều kiện để hoạt động này thực sự có hiệu quả thay vì chỉ là thời gian đọc tự do không định hướng.

Hai phát hiện trên có ý nghĩa trực tiếp với bối cảnh Việt Nam nhưng lại chưa được đối chiếu với thực tiễn lớp học. Ở trong nước, các nghiên cứu về đọc mở rộng chủ yếu thực hiện ở bậc đại học và với ngoại ngữ (Nguyen & Nguyen, 2023), trong khi nghiên cứu về đọc ở tiểu học tập trung vào các yếu tố nhận thức và ngôn ngữ của quá trình học đọc (Pham & Snow, 2021). Chưa có nghiên cứu nào khảo sát riêng cách giáo viên tiểu học tổ chức và đánh giá hoạt động đọc mở rộng, cũng chưa có nghiên cứu nào phân tích chính sản phẩm mà học sinh tạo ra trong hoạt động này.

Nghiên cứu này nhằm trả lời ba câu hỏi: (1) Giáo viên lớp 3 tổ chức hoạt động đọc mở rộng với tần suất và hình thức nào? (2) Giáo viên đánh giá kết quả đọc mở rộng bằng cách nào và gặp những khó khăn gì? (3) Nội dung học sinh ghi trong phiếu đọc sách phản ánh mức độ tham gia nào, và có tương ứng với những gì giáo viên tự báo cáo hay không?

Đóng góp mới của nghiên cứu thể hiện ở ba điểm. Thứ nhất, đây là nghiên cứu đầu tiên khảo sát riêng hoạt động đọc mở rộng ở một lớp cụ thể tại tiểu học Việt Nam, thay vì bàn về dạy đọc nói chung. Thứ hai, nghiên cứu sử dụng đồng thời hai nguồn dữ liệu có bản chất khác nhau - lời tự báo cáo của giáo viên và sản phẩm học tập thực tế của học sinh - cho phép phát hiện độ lệch mà một nguồn dữ liệu đơn lẻ không thể bộc lộ. Thứ ba, và quan trọng nhất về mặt lí luận, nghiên cứu chỉ ra một nghịch lí về trách nhiệm giải trình: yếu tố được chứng minh làm tăng hiệu quả đọc mở rộng trong nghiên cứu quốc tế đang hiện diện trong thực tiễn Việt Nam nhưng dưới một hình thức khiến nó mất tác dụng. Phát hiện này cho thấy không thể chuyển giao khuyến nghị quốc tế một cách trực tiếp mà cần xem xét hình thức cụ thể mà khuyến nghị đó mang lấy trong bối cảnh tiếp nhận.

II. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

2.1. Cơ sở lí luận và tổng quan nghiên cứu

Đọc mở rộng (extensive reading) là hoạt động đọc lượng lớn văn bản tương đối dễ, chủ yếu nhằm tiếp nhận nội dung và tạo hứng thú, khác với đọc chuyên sâu tập trung phân tích kỹ một văn bản ngắn. Hai đặc trưng chính là khối lượng đọc lớn và mức độ tự chủ nhất định trong lựa chọn văn bản.

Các nghiên cứu cho thấy đọc mở rộng có tác động tích cực, nhưng hiệu quả phụ thuộc vào cách tổ chức. Sangers et al. (2025) xác định hai điều kiện quan trọng là giới hạn phạm vi lựa chọn văn bản và có hình thức trách nhiệm giải trình. Bus et al. (2024) cũng cho thấy việc chỉ dành thời gian cho đọc tự do là chưa đủ nếu thiếu cấu trúc hỗ trợ, phù hợp với kết quả tổng hợp của Filderman et al. (2022) về hiệu quả của các can thiệp đọc có cấu trúc.

Cần phân biệt trách nhiệm giải trình về hoàn thành, tức chứng minh đã đọc, với trách nhiệm giải trình về chất lượng tiếp nhận, tức thể hiện mức độ hiểu, suy nghĩ và cảm nhận về văn bản. Sự phân biệt này là cơ sở để diễn giải thực trạng tổ chức và đánh giá đọc mở rộng.

Tại Việt Nam, Pham và Snow (2021) cho thấy khả năng đọc từ đơn ở học sinh lớp 1 phát triển nhanh hơn năng lực đọc văn bản dài. Ho et al. (2022) ghi nhận thái độ đọc giảm nhẹ từ lớp 1 lên lớp 2, chủ yếu ở đọc học thuật, đồng thời thái độ đọc có liên hệ riêng với kết quả đọc hiểu. Những kết quả này gợi ý rằng ở lớp 3, cần chú trọng duy trì thái độ tích cực và mở rộng trải nghiệm với văn bản dài.

Trong bối cảnh chuyển đổi số, Thông tư 02/2025/TT-BGDĐT đặt ra yêu cầu về khai thác dữ liệu, thông tin và nội dung số, dựa trên định hướng của khung năng lực số châu Âu (Vuorikari et al., 2022) và đã được vận dụng trong nghiên cứu tại Việt Nam (Phan & Nguyen, 2025). Tuy nhiên, do công cụ đánh giá năng lực số ở học sinh tiểu học còn hạn chế (Godaert et al., 2022; Su & Yang, 2024), nghiên cứu này tập trung vào đọc mở rộng với văn bản in và chỉ đề cập chiều cạnh số trong phần khuyến nghị.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế mô tả cắt ngang, kết hợp hai nguồn dữ liệu độc lập.

Mẫu khảo sát giáo viên gồm 87 giáo viên đang trực tiếp dạy lớp 3, chọn theo phương pháp thuận tiện. Cơ cấu mẫu: về giới tính, 79 nữ (90,8%) và 8 nam (9,2%); về thâm niên, 14 giáo viên dưới 5 năm (16,1%), 38 giáo viên từ 5 đến 15 năm (43,7%) và 35 giáo viên trên 15 năm (40,2%); về địa bàn, 34 giáo viên công tác tại khu vực thành thị (39,1%) và 53 giáo viên tại khu vực nông thôn (60,9%).

Công cụ khảo sát là phiếu hỏi gồm bốn phần: thông tin nền, tần suất và hình thức tổ chức, cách thức đánh giá, và mức độ khó khăn. Phần khó khăn sử dụng thang Likert 5 mức từ 1 (hoàn toàn không khó khăn) đến 5 (rất khó khăn), gồm 5 chỉ báo. Hệ số Cronbach's alpha của thang này đạt 0,81, cho thấy độ tin cậy nội tại chấp nhận được.

Nguồn dữ liệu thứ hai gồm 261 phiếu đọc sách của học sinh lớp 3, thu thập từ các lớp do giáo viên tham gia khảo sát phụ trách, trong khoảng thời gian một học kì. Phiếu được phân tích nội dung theo khung bốn mức độ phản hồi do nhóm nghiên cứu xây dựng, mô tả ở Bảng 5. Hai người mã hoá độc lập cùng mã hoá 60 phiếu (23,0% tổng số) để kiểm tra độ tin cậy liên mã hoá; do khung phân loại có tính thứ bậc, hệ số kappa có trọng số được sử dụng thay cho kappa thông thường, đạt 0,79.

Dữ liệu định lượng được xử lí bằng thống kê mô tả (tần số, tỉ lệ phần trăm, điểm trung bình, độ lệch chuẩn). Do cỡ mẫu giáo viên nhỏ và phân bố không cân đối giữa các nhóm, nghiên cứu không thực hiện so sánh giữa các nhóm nhỏ để tránh kết luận thiếu căn cứ thống kê.

2.3. Kết quả khảo sát giáo viên

Bảng 1. Tần suất tổ chức hoạt động đọc mở rộng (n = 87)

Tần suất tổ chức	Số lượng (n)	Tỉ lệ (%)
Hằng tuần	17	19,5
2–3 tuần một lần	24	27,6
Mỗi tháng một lần	29	33,3
Hiếm khi hoặc không tổ chức	17	19,5
Tổng	87	100,0

Nguồn: Kết quả khảo sát của tác giả. Tổng tỉ lệ có thể lệch 0,1% do làm tròn.

Số liệu cho thấy chỉ 19,5% giáo viên tổ chức đọc mở rộng hằng tuần, trong khi hơn một nửa (52,9%) chỉ tổ chức từ mỗi tháng một lần trở xuống và gần một phần năm hầu như không tổ chức. Đối chiếu với yêu cầu của chương trình về số lượng văn bản cần đọc trong năm học, tần suất này khó bảo đảm hoàn thành yêu cầu cần đạt.

Về hình thức tổ chức (Bảng 2), hình thức chiếm ưu thế áp đảo là giao học sinh đọc ở nhà và nộp phiếu đọc sách, với 81,6% giáo viên lựa chọn. Chỉ 37,9% dành thời gian đọc ngay trong tiết Tiếng Việt và 25,3% có tiết đọc thư viện riêng. Kết quả này cho thấy đọc mở rộng chủ yếu được đẩy ra ngoài thời gian lên lớp, trở thành nhiệm vụ giao về nhà thay vì một hoạt động học tập được tổ chức và hỗ trợ.

Bảng 2. Hình thức tổ chức hoạt động đọc mở rộng (n = 87, câu hỏi nhiều lựa chọn)

Hình thức tổ chức	Số lượng (n)	Tỉ lệ (%)
Giao đọc ở nhà, nộp phiếu đọc sách	71	81,6
Dành thời gian đọc trong tiết Tiếng Việt	33	37,9
Tổ chức tiết đọc tại thư viện	22	25,3
Lồng ghép vào sinh hoạt lớp, hoạt động trải nghiệm	19	21,8

Nguồn: Kết quả khảo sát của tác giả. Do là câu hỏi nhiều lựa chọn, tổng tỉ lệ vượt quá 100%.

Cách thức đánh giá kết quả đọc mở rộng (Bảng 3) là kết quả đáng chú ý nhất của phần khảo sát. Gần một nửa giáo viên (47,1%) cho biết chỉ kiểm tra học sinh đã nộp phiếu hay chưa; 32,2% có nhận xét nội dung ghi trong phiếu; 14,9% tổ chức cho học sinh chia sẻ trước lớp; và chỉ 5 giáo viên, tương đương 5,7%, cho biết có bộ tiêu chí đánh giá cụ thể.

Bảng 3. Cách thức đánh giá kết quả đọc mở rộng (n = 87)

Cách thức đánh giá	Số lượng (n)	Tỉ lệ (%)
Kiểm tra học sinh đã nộp phiếu hay chưa	41	47,1
Nhận xét nội dung học sinh ghi trong phiếu	28	32,2
Tổ chức cho học sinh chia sẻ trước lớp	13	14,9
Đánh giá theo bộ tiêu chí cụ thể	5	5,7
Tổng	87	100,0

Nguồn: Kết quả khảo sát của tác giả. Tổng tỉ lệ có thể lệch 0,1% do làm tròn.

Đối chiếu với phân biệt hai loại trách nhiệm giải trình nêu ở mục 2.1, có thể thấy 47,1% giáo viên đang thực hiện loại thứ nhất - trách nhiệm giải trình về việc hoàn thành - và chỉ khoảng một nửa số còn lại tiếp cận được loại thứ hai. Đây là dữ kiện then chốt cho phần thảo luận.

Về khó khăn, hai khó khăn được đánh giá cao nhất là thiếu thời gian trong phân phối chương trình và thiếu tiêu chí đánh giá. Việc thiếu tiêu chí đánh giá xếp thứ hai, trên cả khó khăn về nguồn sách, là một chỉ dấu quan trọng: giáo viên không chỉ thiếu điều kiện vật chất mà còn thiếu công cụ chuyên môn để xác định thế nào là một kết quả đọc mở rộng đạt yêu cầu.

2.4. Kết quả phân tích phiếu đọc sách

Hơn hai phần ba số phiếu (67,4%) dừng ở mức 1, tức chỉ ghi thông tin thư mục và tóm tắt nội dung câu chuyện. Chỉ 8,0% có nêu cảm nghĩ hoặc liên hệ với bản thân và 2,3% đưa ra nhận xét, đánh giá về nhân vật hay sự việc. Cộng hai mức cao nhất, chỉ 10,3% số phiếu chứa đựng phản hồi cá nhân của người đọc.

Kết quả này cần được đọc cùng với hai dữ kiện bổ sung. Thứ nhất, trong 261 phiếu được phân tích, chỉ 63 phiếu (24,1%) mang bút tích nhận xét của giáo viên, phần lớn còn lại chỉ có dấu tích đã kiểm tra hoặc không có dấu vết phản hồi nào. Thứ hai, tỉ lệ này thấp hơn tỉ lệ 32,2% giáo viên tự báo cáo rằng mình nhận xét nội dung ghi trong phiếu. Độ lệch khoảng 8 điểm phần trăm giữa lời tự báo cáo và sản phẩm thực tế tuy không lớn nhưng đi đúng theo hướng có thể dự đoán, và cho thấy giá trị của việc sử dụng hai nguồn dữ liệu thay vì chỉ dựa vào phiếu hỏi.

Cần lưu ý rằng mẫu phiếu đọc sách hiện hành cũng góp phần định hình kết quả này. Các mẫu phiếu phổ biến thường gồm các ô: tên sách, tác giả, nhân vật chính, nội dung chính. Cấu trúc đó dẫn dắt học sinh vào thao tác tóm tắt và gần như không tạo chỗ cho phản hồi cá nhân. Nói cách khác, tỉ lệ 67,4% phiếu dừng ở mức tóm tắt không hoàn toàn phản ánh giới hạn năng lực của học sinh lớp 3, mà phản ánh giới hạn của chính công cụ được sử dụng.

2.5. Thảo luận và đề xuất

Sangers et al. (2025) xác định trách nhiệm giải trình là một yếu tố làm tăng hiệu quả đọc mở rộng. Tuy nhiên, dù 81,6% giáo viên yêu cầu học sinh nộp phiếu đọc sách, dữ liệu cho thấy hình thức này chủ yếu kiểm tra việc hoàn thành hơn là chất lượng tiếp nhận. Học sinh chứng minh đã đọc bằng việc nộp phiếu, nhưng ít phải thể hiện mình hiểu hoặc suy nghĩ gì về văn bản.

Đây là một nghịch lí đáng chú ý: một yếu tố có lợi trong nghiên cứu quốc tế có thể mất tác dụng khi được triển khai theo hướng hình thức. Việc quy đọc mở rộng thành nghĩa vụ nộp phiếu thậm chí có thể làm giảm thái độ tích cực đối với đọc, phù hợp với xu hướng Ho et al. (2022) ghi nhận ở học sinh Việt Nam từ lớp 1 lên lớp 2. Vì vậy, khuyến nghị quốc tế cần được điều chỉnh theo cách thức triển khai cụ thể trong từng bối cảnh.

Nghiên cứu đề xuất chuyển từ kiểm soát hoàn thành sang đánh giá chất lượng tiếp nhận, dựa trên ba nguyên tắc: phù hợp với đánh giá thường xuyên bằng nhận xét theo Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT; sử dụng tiêu chí hành vi quan sát được thay vì điểm số; và bảo đảm dễ áp dụng, không làm tăng đáng kể khối lượng công việc.

Ba khuyến nghị thực tiễn gồm: thiết kế lại phiếu đọc sách với câu hỏi mở khuyến khích phản hồi cá nhân; dành một phần thời lượng đọc mở rộng trong giờ học thay vì giao hoàn toàn về nhà, phù hợp với Bus et al. (2024); và đưa nội dung tổ chức, đánh giá đọc mở rộng vào bồi dưỡng giáo viên, phù hợp với định hướng phát triển chuyên môn của OECD (2025) và nhận định của Alférez-Pastor et al. (2023).

Trong môi trường số, khung đánh giá cũng nên ghi nhận khả năng học sinh nêu nguồn văn bản đã đọc, phù hợp với Thông tư 02/2025/TT-BGDĐT. Tuy nhiên, do công cụ đánh giá năng lực số cho

học sinh tiểu học còn hạn chế (Godaert et al., 2022), ở lớp 3 chỉ nên yêu cầu học sinh xác định nơi đã đọc văn bản, chưa cần đánh giá độ tin cậy của nguồn.

III. KẾT LUẬN

Nghiên cứu khảo sát 87 giáo viên lớp 3 và phân tích 261 phiếu đọc sách về thực trạng tổ chức, đánh giá hoạt động đọc mở rộng trong môn Tiếng Việt.

Kết quả cho thấy 81,6% giáo viên chủ yếu giao đọc ở nhà và nộp phiếu, nhưng chỉ 19,5% tổ chức hằng tuần. Đánh giá chủ yếu dựa vào mức độ hoàn thành (47,1%), chỉ 5,7% giáo viên sử dụng tiêu chí cụ thể. Trong 261 phiếu đọc sách, 67,4% chỉ dừng ở tóm tắt và 10,3% có phản hồi cá nhân, đồng thời cho thấy độ lệch giữa tự báo cáo của giáo viên và sản phẩm thực tế.

Nghiên cứu chỉ ra nghịch lí về trách nhiệm giải trình: việc kiểm tra đọc mở rộng chủ yếu mang tính hình thức, làm hạn chế hiệu quả của hoạt động. Từ đó, nghiên cứu đề xuất khung ba mức đánh giá phiếu đọc sách theo hướng đánh giá quá trình.

Hạn chế gồm mẫu thuận tiện 87 giáo viên; phiếu đọc sách chỉ được thu trong một học kì tại các lớp của giáo viên tham gia khảo sát; và khung đánh giá ba mức chưa được kiểm định.

Nghiên cứu tiếp theo nên mở rộng mẫu, thử nghiệm khung đánh giá và mẫu phiếu đọc sách trong nghiên cứu có đối chứng, đồng thời theo dõi mối quan hệ giữa hình thức tổ chức đọc mở rộng và thái độ đọc của học sinh từ lớp 3 lên lớp 4.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Alférez-Pastor, M., Collado-Soler, R., Lérida-Ayala, V., Manzano-León, A., Aguilar-Parra, J. M., & Trigueros, R. (2023). Training digital competencies in future primary school teachers: A systematic review. Education Sciences, 13(5), 461. https://doi.org/10.3390/educsci13050461

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018).

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04/9/2020 ban hành Quy định đánh giá học sinh tiểu học.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2025). Thông tư số 02/2025/TT-BGDĐT ngày 24/01/2025 quy định Khung năng lực số cho người học.

Bus, A. G., Shang, Y., & Roskos, K. (2024). Building a stronger case for independent reading at school: A meta-analysis. AERA Open, 10. https://doi.org/10.1177/23328584241267843

Filderman, M. J., Austin, C. R., Boucher, A. N., O'Donnell, K., & Swanson, E. A. (2022). A meta-analysis of the effects of reading comprehension interventions on the reading comprehension outcomes of struggling readers in third through 12th grades. Exceptional Children, 88(2), 163–184. https://doi.org/10.1177/00144029211050860

Godaert, E., Aesaert, K., Voogt, J., & van Braak, J. (2022). Assessment of students' digital competences in primary school: A systematic review. Education and Information Technologies, 27(7), 9953–10011. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11020-9

Ho, T. T., Pham, G. T., & Dam, Q. (2022). Reading attitudes in Vietnam: Initial study of the early school years. Reading and Writing, 35(2), 303–323. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10181-2

Nguyen, L. H., & Nguyen, G. H. N. (2023). Changes in Vietnamese university students' attitudes towards English reading via an extensive reading project: A tri-component model analysis. Vietnam Journal of Education, 7(3), 259–270. https://doi.org/10.52296/vje.2023.345

OECD. (2025). Preparing teachers for digital education: Continuing professional learning on digital skills and pedagogies (OECD Education Policy Perspectives No. 122). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/af442d7a-en

Pham, G. T., & Snow, C. E. (2021). Beginning to read in Vietnamese: Kindergarten precursors to first grade fluency and reading comprehension. Reading and Writing, 34(1), 139–169. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10066-w

Phan, T. N., & Nguyen, T. N. Y. (2025). Reviewing digital competency development for early childhood education students in Vietnam. Dong Thap University Journal of Science, 14(1S), 312–326. https://doi.org/10.52714/dthu.14.01S.2025.1593

Sangers, N. L., van der Sande, L., Welie, C., Dobber, M., & van Steensel, R. (2025). Learning a language through reading: A meta-analysis of studies on the effects of extensive reading on second and foreign language learning. Educational Psychology Review, 37(4), 96. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10068-6

Su, J., & Yang, W. (2024). Digital competence in early childhood education: A systematic review. Education and Information Technologies, 29(4), 4885–4933. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11972-6

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes (EUR 31006 EN). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376