PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CHUYỂN GIAO KĨ NĂNG ĐỌC HIỂU SANG NGỮ LIỆU NGOÀI SÁCH GIÁO KHOA CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ THEO CHƯƠNG TRÌNH NGỮ VĂN 2018

Bùi Thị Như Hồng
Email: manhnhu29153@gmail.com

Tóm tắt: *Chương trình Ngữ văn 2018 hướng tới việc học sinh tự đọc được văn bản mới, và kiểm tra, đánh giá đã chuyển sang dùng ngữ liệu ngoài sách giáo khoa. Tuy vậy, bằng chứng thực nghiệm về cách dạy giúp kĩ năng đọc được chuyển giao còn thiếu. Nghiên cứu thiết kế quy trình TKTS (Tường minh hoá - Kết nối - Tự đọc - Soi lại) và đánh giá bằng thực nghiệm có đối chứng với 332 học sinh lớp 8 ở ba trường trung học cơ sở tại Hà Nội trong 12 tuần; lớp đối chứng được đọc cùng số ngữ liệu bổ sung. Kết quả cho thấy quy trình không làm thay đổi điểm đọc văn bản đã học, nhưng nâng rõ điểm đọc văn bản mới cùng thể loại (d = 0,62); hiệu quả duy trì sau sáu tuần (d = 0,59) và lớn nhất ở học sinh đọc yếu. Hiệu quả trên văn bản khác thể loại nhỏ (d = 0,21) và không duy trì sau sáu tuần. Phân tích lỗi cho thấy học sinh giảm việc áp dụng máy móc đặc điểm thể loại, nhưng lỗi do vốn từ và kiến thức nền không đổi. Nghiên cứu đóng góp một quy trình dạy đọc đã được kiểm chứng, một khung đo tách bạch "nhớ bài" với "biết đọc" và một bảng phân loại lỗi đọc dùng cho chẩn đoán.*

Từ khoá: *đọc hiểu; chuyển giao; ngữ liệu ngoài sách giáo khoa; thể loại; Chương trình Ngữ văn 2018; trung học cơ sở.*

DEVELOPING LOWER SECONDARY STUDENTS' ABILITY TO TRANSFER READING COMPREHENSION SKILLS TO TEXTS BEYOND THE TEXTBOOK UNDER THE 2018 VIETNAMESE LANGUAGE AND LITERATURE CURRICULUM

Abstract: *Vietnam's 2018 Literature Curriculum aims to enable students to read unfamiliar texts independently, and assessment now relies on texts outside the textbook. Yet experimental evidence on instruction that promotes transfer of reading skills remains scarce. This study designed the TKTS procedure (Make explicit - Connect - Read independently - Reflect) and evaluated it in a 12-week controlled experiment with 332 Grade 8 students in three lower secondary schools in Hanoi; control classes read the same supplementary texts. The procedure did not change scores on previously taught texts but clearly improved reading of unseen texts of the same genre (d = 0.62); the effect was maintained after six weeks (d = 0.59) and was largest among weaker readers. The effect on texts of other genres was small (d = 0.21) and was not maintained after six weeks. Error analysis indicated fewer mechanical applications of genre features, while errors rooted in vocabulary and background knowledge persisted. The study contributes an empirically tested transfer-oriented reading procedure, an assessment framework that separates recalling taught texts from reading new ones, and a diagnostic typology of reading errors.*

Keywords*: reading comprehension; transfer; unseen texts; genre; 2018 Literature Curriculum; lower secondary school.*

Nhận bài: 20/03/2026 *Phản biện: 20/04/2026* *Duyệt đăng: 25/04/2026*

I. MỞ ĐẦU

Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018 đánh dấu bước chuyển từ dạy học tác phẩm sang dạy học sinh cách đọc theo kiểu loại văn bản (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Theo Đỗ Ngọc Thống (2019), điểm mới căn bản của chương trình là chuyển từ giảng văn, bình văn sang dạy cách đọc văn. Yêu cầu này được cụ thể hoá trong Công văn 3175/BGDĐT-GDTrH: giáo viên cần trang bị cho học sinh công cụ, cách thức để đọc hiểu các văn bản cùng thể loại với văn bản được học, và trong đánh giá định kì cần tránh dùng lại văn bản đã học trong sách giáo khoa (SGK) làm ngữ liệu (Bộ GD&ĐT, 2022). Vì vậy, khả năng vận dụng kĩ năng đọc vào văn bản mới, tức năng lực chuyển giao, trở thành thước đo trực tiếp nhất của việc thực hiện chương trình. Các nghiên cứu trong nước đã đề xuất cách tổ chức chủ đề dạy học theo cụm văn bản cùng thể loại (Nguyễn Phước Bảo Khôi và cộng sự, 2020) và thiết kế đề kiểm tra đọc hiểu bằng ngữ liệu ngoài SGK (Nguyễn Hải Yến và cộng sự, 2022). Tuy nhiên, các công trình này chủ yếu dừng ở đề xuất biện pháp hoặc công cụ; còn thiếu bằng chứng thực nghiệm có đối chứng về việc biện pháp dạy học nào giúp kĩ năng đọc được chuyển giao, chuyển giao đến đâu và bền vững bao lâu. Trên thế giới, các tổng hợp về dạy chiến lược đọc và cấu trúc văn bản cho thấy hiệu quả thường lớn trên bài đo gần với nội dung đã dạy và nhỏ ở bối cảnh chuyển giao xa (Hebert và cộng sự, 2016; Okkinga và cộng sự, 2018). Nghiên cứu này thiết kế và đánh giá thực nghiệm quy trình dạy học đọc hiểu hướng đến chuyển giao cho học sinh lớp 8, gọi tắt là quy trình TKTS (Tường minh hoá - Kết nối - Tự đọc - Soi

lại), nhằm trả lời ba câu hỏi: (1) Quy trình TKTS có giúp học sinh đọc hiểu ngữ liệu ngoài SGK tốt hơn cách dạy hiện hành không, xét riêng chuyển giao gần (cùng thể loại) và chuyển giao xa (khác thể loại)? (2) Hiệu quả có duy trì sau sáu tuần và có khác nhau giữa các nhóm học sinh theo năng lực đọc đầu vào không? (3) Quy trình tác động thế nào đến nhận thức về chiến lược đọc và kiểu lỗi đọc của học sinh?

II. CƠ SỞ LÍ LUẬN

2.1. Chuyển giao trong học tập

Salomon và Perkins (1989) phân biệt hai cơ chế chuyển giao. Chuyển giao theo "đường thấp" diễn ra gần như tự động nhờ luyện tập nhiều trong các bối cảnh tương tự. Chuyển giao theo "đường cao" đòi hỏi người học chủ động trừu tượng hoá nguyên tắc từ trường hợp cụ thể rồi có ý thức áp dụng vào trường hợp mới. Barnett và Ceci (2002) chỉ ra rằng tranh luận về việc chuyển giao xa có xảy ra hay không phần lớn do các nghiên cứu không xác định rõ khoảng cách chuyển giao, và đề xuất khung phân loại theo nhiều chiều. Vận dụng khung này vào môn Ngữ văn, nghiên cứu xác định hai mức: chuyển giao gần là đọc hiểu văn bản chưa học cùng thể loại với văn bản đã học; chuyển giao xa là đọc hiểu văn bản chưa học thuộc thể loại khác, đòi hỏi học sinh điều chỉnh công cụ đọc chứ không chỉ áp dụng lại. Cách xác định này giúp tách bạch hai điều thường bị gộp chung trong đánh giá: học sinh nhớ bài và học sinh biết đọc.

2.2. Đọc hiểu như một quá trình chủ động, dựa vào tri thức

Theo mô hình kiến tạo - tích hợp của Kintsch (1988), người đọc không chỉ giải mã câu chữ mà xây dựng một mô hình tình huống, trong đó thông tin văn bản được tích hợp với tri thức sẵn có. Duke và Cartwright (2021) mở rộng mô hình đọc đơn giản thành "quan điểm chủ động về đọc", trong đó các quá trình tự điều chỉnh như theo dõi mức độ hiểu, dùng chiến lược và động cơ đọc đóng vai trò đáng kể. Hệ quả với chuyển giao là: nếu học sinh chỉ ghi nhớ kết luận về một văn bản, các kết luận ấy không mang sang được văn bản khác; điều mang sang được là cách xây dựng mô hình tình huống, tức biết chú ý vào đâu, đặt câu hỏi gì, tìm căn cứ ở đâu và tự kiểm tra cách hiểu của mình.

2.3. Bằng chứng về dạy chiến lược đọc và cấu trúc văn bản

Phân tích tổng hợp 52 nghiên cứu dạy chiến lược đọc ở quy mô cả lớp của Okkinga và cộng sự (2018) cho thấy hiệu ứng rất nhỏ trên bài kiểm tra chuẩn hoá (d = 0,186), nhỏ trên bài đo do nhà nghiên cứu thiết kế (d = 0,431) và trung bình trên năng lực chiến lược (d = 0,786); hiệu ứng có xu hướng lớn hơn khi có hoạt động đặt mục tiêu đọc và ở các lớp 6-8. Phân tích tổng hợp 45 nghiên cứu của Hebert và cộng sự (2016) cho thấy dạy cấu trúc văn bản cải thiện đọc hiểu văn bản thông tin và có hiệu quả ở cả ba mức chuyển giao, nhưng hiệu ứng chuyển giao xa nhỏ và không ổn định. Các phát hiện này gợi ý rằng chuyển giao cần được thiết kế có chủ đích. Từ cơ chế "đường cao" (Salomon & Perkins, 1989), quan điểm đọc chủ động (Duke & Cartwright, 2021) và các yếu tố điều tiết trong Okkinga và cộng sự (2018), nghiên cứu xây dựng quy trình TKTS với giả thuyết: kĩ năng đọc được chuyển giao khi học sinh (1) được làm cho thấy rõ công cụ đọc của thể loại, (2) được dùng công cụ ấy trên nhiều văn bản, (3) được tự đọc văn bản mới với mức hỗ trợ giảm dần, và (4) được soi lại quá trình đọc của chính mình theo mục tiêu đọc đã đặt.

III. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Thiết kế và khách thể

Nghiên cứu sử dụng thực nghiệm sư phạm có nhóm đối chứng, đo trước tác động (T0), ngay sau tác động (T1) và sau tác động sáu tuần (T2), kết hợp phân tích lỗi trong bài làm. Thực nghiệm được tiến hành trong học kì II năm học 2026-2027, kéo dài 12 tuần, tại ba trường THCS công lập ở Hà Nội. Mỗi trường chọn các cặp lớp 8 có điểm Ngữ văn học kì I tương đương; trong mỗi cặp, một lớp được chọn ngẫu nhiên làm lớp thực nghiệm (TN). Sau khi loại 9 học sinh vắng ít nhất một lần đo, mẫu còn 332 học sinh (Bảng 1). Tám giáo viên tham gia, mỗi người chỉ dạy một nhóm, có từ 6 đến 19 năm kinh nghiệm. Nghiên cứu được Ban Giám hiệu đồng ý và cha mẹ học sinh được thông báo.

Bảng 1. Phân bố khách thể nghiên cứu

Trường	Khu vực	Lớp thực nghiệm (số HS)	Lớp đối chứng (số HS)
A	Nội thành	8A1 (42); 8A2 (43)	8A4 (41); 8A5 (42)
B	Nội thành	8B2 (42)	8B3 (40)
C	Ngoại thành	8C1 (41)	8C3 (41)
Tổng		4 lớp, 168 HS	4 lớp, 164 HS

3.2. Biện pháp tác động: quy trình TKTS

Quy trình TKTS được áp dụng cho các bài học đọc ở tập hai SGK Ngữ văn 8 thuộc ba nhóm thể loại: truyện, thơ và văn bản nghị luận. Mỗi chu trình gắn với một bài học đọc và gồm bốn bước (Bảng 2). Giáo viên lớp TN được bồi dưỡng 8 tiết trước thực nghiệm.

Bảng 2. Các bước của quy trình TKTS

Bước	Hoạt động chính	Sản phẩm của học sinh
1. Tường minh hoá	Sau khi đọc văn bản trong SGK, giáo viên cùng học sinh khái quát "phiếu công cụ đọc" của thể loại: 4-6 câu hỏi định hướng, mỗi câu gắn với dấu hiệu cần tìm trong văn bản	Phiếu công cụ đọc
2. Kết nối	Học sinh dùng phiếu để đọc văn bản thứ hai và văn bản đọc kết nối, so sánh điểm giống và khác giữa các văn bản	Bảng đối chiếu
3. Tự đọc	Học sinh đọc một ngữ liệu ngoài SGK cùng thể loại (400-700 chữ); hỗ trợ giảm dần qua ba vòng: có gợi ý, chỉ có câu hỏi mở, không hỗ trợ	Bài đọc có chú giải
4. Soi lại	Trước khi đọc, học sinh ghi một mục tiêu đọc; sau khi đọc, trả lời: đã dùng công cụ nào, ở đâu; chỗ nào hiểu sai, vì sao; lần sau đọc khác đi thế nào	Phiếu tự soi lại

Lớp đối chứng (ĐC) học cùng các bài học, cùng thời lượng theo kế hoạch dạy học thường lệ. Để kiểm soát lượng văn bản được đọc, lớp ĐC cũng nhận đúng các ngữ liệu ngoài SGK như lớp TN dưới dạng bài đọc thêm, kèm câu hỏi đọc hiểu thông thường nhưng không có phiếu công cụ, không có hỗ trợ giảm dần và không có bước soi lại. Như vậy, khác biệt giữa hai nhóm nằm ở cách tổ chức hoạt động đọc chứ không ở số lượng văn bản. Dự giờ 24 tiết ở lớp TN cho thấy mức thực hiện đúng quy trình đạt trung bình 87%.

3.3. Công cụ đo

Bài đo đọc hiểu gồm 12 câu trắc nghiệm và 4 câu tự luận ngắn chấm theo phiếu tiêu chí, thang 10 điểm, bám theo yêu cầu cần đạt về đọc của lớp 8 (Bộ GD&ĐT, 2018); quy trình xây dựng đề tham khảo Nguyễn Hải Yến và cộng sự (2022). Bài đo T0 dùng hai văn bản ngoài SGK (truyện ngắn và nghị luận). Ở T1 có ba bài đo: văn bản đã học (văn bản trong SGK đã học trong đợt thực nghiệm), chuyển giao gần (văn bản ngoài SGK cùng thể loại đã học) và chuyển giao xa (văn bản ngoài SGK thuộc thể loại không có trong đợt thực nghiệm: văn bản thông tin, tuỳ bút). Ở T2 dùng hai đề song song với đề chuyển giao gần và xa ở T1. Hệ số Cronbach's alpha của các bài đo từ 0,72 đến 0,77. Đề được ba chuyên gia thẩm định và thử nghiệm trên một lớp ngoài mẫu. Hai giáo viên chấm độc lập 20% số bài tự luận; hệ số kappa trung bình là 0,87. Thang nhận thức chiến lược đọc. Nghiên cứu dùng bản chuyển ngữ tiếng Việt của thang MARSI (Mokhtari & Reichard, 2002), gồm 30 câu, 5 mức, chia thành ba thang con: chiến lược đọc tổng thể, chiến lược giải quyết vấn đề và chiến lược hỗ trợ (α toàn thang = 0,91). Phân tích lỗi. Hai câu tự luận của bài đo chuyển giao xa (T0 và T1) được mã hoá theo bốn loại lỗi: (E1) áp dụng máy móc đặc điểm thể loại đã học, nêu đặc điểm mà không gắn với chi tiết văn bản; (E2) suy luận không có căn cứ trong văn bản; (E3) hiểu sai do từ ngữ hoặc thiếu kiến thức nền; (E4) bỏ trống hoặc trả lời lạc yêu cầu.

3.4. Phân tích dữ liệu

Tính tương đương ban đầu được kiểm định bằng kiểm định t độc lập. Hiệu quả tác động được

kiểm định bằng phân tích hiệp phương sai (ANCOVA) với điểm đo trước làm biến kiểm soát; mức độ ảnh hưởng được tính bằng hệ số d của Cohen (0,2: nhỏ; 0,5: trung bình; 0,8: lớn). Sự duy trì kết quả được kiểm định bằng kiểm định t cặp đôi. Hiệu quả theo năng lực đầu vào được phân tích riêng cho ba nhóm chia theo tam phân vị điểm T0. Quan hệ giữa mức tăng nhận thức chiến lược và mức tăng điểm đọc được đánh giá bằng hệ số tương quan Pearson; tỉ lệ lỗi trước và sau tác động được so sánh bằng kiểm định χ^2. Mức ý nghĩa là 0,05.

IV. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Hiệu quả của quy trình TKTS

Trước tác động, hai nhóm không khác biệt về đọc hiểu ngữ liệu ngoài SGK (TN: 4,64; ĐC: 4,80; t(330) = −0,65; p = 0,515) và về nhận thức chiến lược đọc (3,11 và 3,13; p = 0,706). Điểm trung bình T0 dưới 5 ở cả hai nhóm cho thấy đọc văn bản chưa học là thách thức thực sự với học sinh lớp 8.

Bảng 3. So sánh kết quả đọc hiểu sau tác động giữa hai nhóm (thang 10)

Bài đo	TN, M (SD)	ĐC, M (SD)	F(1, 329)	p	d
T1 - Văn bản đã học	7,15 (1,81)	7,03 (1,94)	1,21	0,273	0,07
T1 - Chuyển giao gần	6,87 (1,76)	5,63 (2,21)	48,60	< 0,001	0,62
T1 - Chuyển giao xa	5,48 (2,13)	5,03 (2,20)	6,24	0,013	0,21
T2 - Chuyển giao gần	6,69 (1,83)	5,55 (2,07)	40,61	< 0,001	0,59
T2 - Chuyển giao xa	5,08 (2,16)	4,99 (2,26)	0,68	0,411	0,04

Ghi chú: TN: n = 168; ĐC: n = 164; ANCOVA với điểm T0 làm biến kiểm soát.

Bảng 3 cho thấy trên văn bản đã học, hai nhóm không khác biệt (p = 0,273). Trên ngữ liệu mới cùng thể loại, nhóm TN cao hơn nhóm ĐC rõ rệt, mức ảnh hưởng trung bình (d = 0,62). Trên ngữ liệu khác thể loại, khác biệt có ý nghĩa nhưng nhỏ (d = 0,21). Sau sáu tuần, điểm chuyển giao gần của nhóm TN gần như được giữ nguyên (6,87 và 6,69; t(167) = 1,23; p = 0,221) và vẫn cao hơn nhóm ĐC (d = 0,59). Ngược lại, điểm chuyển giao xa của nhóm TN giảm có ý nghĩa (5,48 xuống 5,08; t(167) = 2,16; p = 0,032), nên ở T2 không còn khác biệt với nhóm ĐC. Điểm của nhóm ĐC ổn định giữa hai lần đo (p = 0,588 và p = 0,797).

4.2. Hiệu quả theo năng lực đọc đầu vào

Hiệu quả có ở cả ba nhóm nhưng giảm dần theo năng lực đầu vào: lớn ở nhóm thấp (d = 1,08), trung bình ở nhóm trung bình (d = 0,67) và nhỏ ở nhóm cao (d = 0,42). Chênh lệch điểm giữa hai nhóm TN và ĐC ở nhóm đầu vào thấp (2,13 điểm) gấp hơn ba lần ở nhóm đầu vào cao (0,67 điểm).

4.3. Nhận thức về chiến lược đọc

Sau tác động, nhóm TN có điểm MARSI cao hơn nhóm ĐC trên toàn thang và cả ba thang con, rõ nhất ở chiến lược đọc tổng thể và giải quyết vấn đề. Tuy vậy, trong nhóm TN, mức tăng điểm MARSI không tương quan với mức tăng điểm chuyển giao gần (r = 0,00; p = 0,974): học sinh báo cáo dùng chiến lược nhiều hơn, nhưng mức báo cáo ấy không dự báo được ai tiến bộ nhiều hơn.

4.4. Thay đổi về kiểu lỗi đọc

Thay đổi rõ nhất là lỗi áp dụng máy móc đặc điểm thể loại (E1): ở nhóm TN giảm từ 33,0% xuống 20,2% (p < 0,001), trong khi nhóm ĐC gần như không đổi. Lỗi suy luận thiếu căn cứ (E2) và lỗi do từ ngữ, kiến thức nền (E3) không thay đổi có ý nghĩa ở cả hai nhóm; lỗi bỏ trống, lạc yêu cầu (E4) giảm ở cả hai nhóm.

V. THẢO LUẬN

Hiệu quả nằm ở văn bản mới, không ở văn bản đã học. TKTS cải thiện rõ khả năng đọc văn bản mới cùng thể loại, duy trì sau sáu tuần, nhưng không thay đổi kết quả trên văn bản đã học. Điều này củng cố yêu cầu sử dụng ngữ liệu ngoài SGK trong đánh giá (Bộ GD&ĐT, 2022). Hiệu ứng chuyển giao gần (d = 0,62) cao hơn mức d = 0,431 của Okkinga và cộng sự (2018), có thể liên quan đến hoạt động đặt mục tiêu đọc và đối tượng lớp 6–8. Lớp ĐC đọc cùng lượng ngữ liệu giúp hạn chế cách giải thích hiệu quả bằng việc đọc nhiều hơn. Chuyển giao xa nhỏ và kém bền. Hiệu quả trên văn bản khác thể loại không duy trì sau sáu tuần, phù hợp với Hebert và cộng sự (2016). Khoảng cách chuyển giao lớn trên nhiều chiều (Barnett & Ceci, 2002), trong khi lỗi từ ngữ, kiến thức nền không giảm. Công cụ thể loại khó bù thiếu hụt tri thức cần cho mô hình tình huống (Kintsch, 1988), nên cần bổ sung công cụ liên thể loại, vốn từ và kiến thức nền. Học sinh đọc yếu hưởng lợi nhiều nhất. Theo cơ chế chuyển giao "đường cao" (Salomon & Perkins, 1989), bước

Tường minh hóa có thể hỗ trợ học sinh yếu khái quát cách đọc thành công cụ cụ thể, góp phần thu hẹp khoảng cách đọc hiểu. Nhận thức chiến lược tăng nhưng chưa giải thích được tiến bộ. Kết quả phù hợp với Okkinga và cộng sự (2018): nhận thức chiến lược không đồng nhất với đọc hiểu. MARSI đo tự nhận thức, chưa phản ánh sử dụng đúng tình huống (Mokhtari & Reichard, 2002). Học sinh TN giảm lỗi nêu đặc điểm thể loại thiếu chi tiết minh chứng, cho thấy tiến bộ ở việc gắn công cụ với bằng chứng, phù hợp quan điểm đọc chủ động (Duke & Cartwright, 2021).

Đóng góp mới. Nghiên cứu đề xuất quy trình có đối chứng, kiểm soát lượng đọc và đo duy trì; khung đánh giá bốn lớp phân biệt "nhớ bài" với "biết đọc"; bằng chứng về lợi ích ở nhóm đọc yếu; bảng lỗi E1–E4 hỗ trợ chẩn đoán và nhận diện giới hạn của công cụ thể loại. Hạn chế. Số lớp ít, lựa chọn ngẫu nhiên trong cặp tương đương, chưa phân tích cấu trúc lớp; mẫu thuộc một thành phố; can thiệp 12 tuần, theo dõi sáu tuần; bài đo do nhóm xây dựng và giáo viên TN tham gia tự nguyện.

VI. KẾT LUẬN

Thực nghiệm với 332 học sinh lớp 8 cho thấy TKTS cải thiện chuyển giao gần, duy trì sau sáu tuần và có lợi nhất với học sinh đọc yếu; chuyển giao xa nhỏ, không bền, còn kết quả văn bản đã học không thay đổi. Giáo viên nên cùng học sinh xây dựng phiếu công cụ, luyện đọc văn bản mới với hỗ trợ giảm dần và chẩn đoán bằng E1–E4. Tổ chuyên môn cần phát triển ngân hàng ngữ liệu theo thể loại, độ khó; đánh giá tách kết quả chuyển giao gần và xa. Nghiên cứu tiếp theo cần tăng số lớp, kết hợp công cụ liên thể loại với phát triển vốn từ, kiến thức nền và mở rộng sang lớp 6, 7, 9.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. Psychological Bulletin, 128(4), 612-637. https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.612

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). https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-tu-32-2018-TT-BGDDT-Chuong-trinh-giao-duc-pho-thong-403454.aspx

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2022). Công văn số 3175/BGDĐT-GDTrH ngày 21/7/2022 về việc hướng dẫn đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá môn Ngữ văn ở trường phổ thông. https://luatvietnam.vn/giao-duc/cong-van-3175-bgddt-gdtrh-226543-d6.html

Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. Reading Research Quarterly, 56(S1), S25-S44. https://doi.org/10.1002/rrq.411

Đỗ Ngọc Thống. (2019). Chương trình Ngữ văn 2018 - Một bước tiến quan trọng trong lịch sử phát triển chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, 16(7), 131. https://doi.org/10.54607/hcmue.js.16.7.2365(2019)

Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 108(5), 609-629. https://doi.org/10.1037/edu0000082

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. Psychological Review, 95(2), 163-182. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163

Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. Journal of Educational Psychology, 94(2), 249-259. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249

Nguyễn Hải Yến, Nguyễn Thị Hồng Nam, & Lê Minh Thi. (2022). Thiết kế đề kiểm tra kĩ năng đọc hiểu văn bản nghị luận theo chương trình giáo dục phổ thông 2018. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ, 58(Số chuyên đề: Giáo dục Đồng bằng sông Cửu Long), 26-35. https://doi.org/10.22144/ctu.jvn.2022.148

Nguyễn Phước Bảo Khôi, Lý Trần A Khương, Nguyễn Đắc Kim Phụng, & Nguyễn Ngọc Minh Trâm. (2020). Xây dựng chủ đề dạy học đáp ứng yêu cầu của Chương trình Ngữ văn 2018 - Một số đề xuất và minh hoạ với trường hợp văn bản nghị luận. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, 17(11), 1910. https://doi.org/10.54607/hcmue.js.17.11.2908(2020)

Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Sleegers, P. J. C., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 30(4), 1215-1239. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7

Salomon, G., & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. Educational Psychologist, 24(2), 113-142. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_1