TẠP CHÍ KHOA HỌC ĐẠI HỌC CỬU LONG
https://tapchikhdhcl.edu.vn
https://vjol.info.vn/index.php/dhcl
P-ISSN 3093-3196
E-ISSN 3093-3226

TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG ĐỌC SÁCH NHẰM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGÔN NGỮ CHO HỌC SINH LỚP 2 TẠI TRƯỜNG TIỂU HỌC VINSCHOOL

ORGANIZING READING ACTIVITIES TO DEVELOP LANGUAGE COMPETENCE FOR GRADE 2 STUDENTS AT VINSCHOOL PRIMARY SCHOOL

Trần Linh Nhi[1], Lê Quỳnh Chi[2*]
[1] Trường tiểu học Vinschool
[2] Trường Đại học Cửu Long
[*]Email: qchisupham@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.65934/mkusj.2026.03-e.1307
Ngày nhận bài: 05/09/2026 *Ngày phản biện: 15/09/2026* *Ngày duyệt bài: 28/09/2026*

TÓM TẮT

Phát triển năng lực ngôn ngữ cho học sinh tiểu học không chỉ được thực hiện thông qua các giờ học môn Tiếng Việt mà còn có thể được hỗ trợ thông qua hoạt động đọc sách. Nghiên cứu khảo sát 60 giáo viên và 120 học sinh lớp 2 tại các trường Tiểu học Vinschool ở Thành phố Hồ Chí Minh. Kết quả cho thấy hoạt động đọc sách đã được tổ chức khá phổ biến; tuy nhiên, việc khai thác kết quả đọc thông qua các nhiệm vụ nói, kể lại, trao đổi và viết vẫn còn hạn chế. Trên cơ sở đó, nghiên cứu lựa chọn bốn nhóm hoạt động sau đọc gồm: phiếu đọc sách, kể/tóm tắt, trao đổi – thảo luận và viết phản hồi để tổ chức thực nghiệm. Kết quả bước đầu trên 51 học sinh trong 8 tuần cho thấy cả hai nhóm đều có sự cải thiện; nhóm thực nghiệm có mức tăng điểm trung bình cao hơn nhóm đối chứng và đạt điểm cao hơn nhóm đối chứng ở một số tiêu chí sau thực nghiệm.

Từ khóa: *hoạt động đọc sách; năng lực ngôn ngữ; học sinh lớp 2; tiểu học; Vinschool.*

ABSTRACT

Developing language competence in primary students can be supported not only through Vietnamese lessons but also through reading activities. This study surveyed 60 teachers and 120 second-grade students at Vinschool primary schools in Ho Chi Minh City. Reading activities were widely implemented, but post-reading tasks (speaking, retelling, discussion, writing) remained limited. Four post-reading activity groups were therefore selected for an eight-week experiment: reading worksheets, retelling/summarizing, discussion, and written responses. Among 51 students, both groups improved; the experimental group showed a larger mean gain and higher post-test scores on several criteria. The findings offer preliminary evidence for organizing reading activities linked to post-reading language use.

Keywords: *reading activities; language competence; second-grade students; primary education; Vinschool.*

ĐẶT VẤN ĐỀ

Năng lực ngôn ngữ là một trong những năng lực đặc thù được hình thành và phát triển cho học sinh thông qua quá trình học tập và giao tiếp. Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 xác định việc phát triển năng lực ngôn ngữ gắn với các hoạt động nghe, nói, đọc, viết và sử dụng tiếng Việt trong những tình huống phù hợp với lứa tuổi (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018).

Đọc sách tạo cơ hội để học sinh tiếp xúc với nguồn ngôn ngữ đa dạng, mở rộng vốn từ, tiếp nhận cách diễn đạt và hình thành nội dung để trao đổi, kể lại hoặc viết. Tại ngước ngoài, nhiều công trình đã tập trung vào hoạt động sau đọc, đặc biệt là hoạt động kể lại và mối quan hệ đọc – viết. Phân tích tổng hợp của Florit & Cain (2011) cho thấy quá trình đọc gắn với việc hiểu và xử lí thông tin ngôn ngữ. Graham và cộng sự (2018) tiếp tục cho thấy các chương trình cân bằng dạy đọc và dạy viết mang lại hiệu quả cao hơn so với chỉ tập trung một kĩ năng. Đáng chú ý, trong một nghiên cứu gần đây trên học sinh lớp 2, Ulusoy, Bayraktar Sullivan và Gürgil Ulusoy (2026) so sánh hai hình thức kể lại sau đọc (viết lại và vẽ lại) qua một chương trình can thiệp 8 tuần và ghi nhận cả hai đều cải thiện có ý nghĩa thống kê về đọc hiểu. Tại Việt Nam, tác giả Đỗ Hương Trà (2017) đã đề xuất phát triển

năng lực ngôn ngữ thông qua đọc mở rộng. Theo tác giả, việc cho phép học sinh tự lựa chọn sách phù hợp với sở thích và trình độ không chỉ hình thành vốn từ phong phú, mà còn giúp các em phát triển khả năng diễn đạt và mở rộng hiểu biết xã hội – nền tảng cho năng lực ngôn ngữ. Đồng quan điểm, Phạm Thị Hạnh (2018) nhấn mạnh việc tổ chức các dự án đọc sách trong trường tiểu học sẽ tạo ra môi trường ngôn ngữ tự nhiên, nơi học sinh vừa rèn luyện kĩ năng đọc, vừa phát triển năng lực ngôn ngữ thông qua hoạt động kể lại, thảo luận và viết cảm nhận sau khi đọc. Từ những kết quả nghiên cứu trên có thể xác định rằng, giá trị của đọc sách đối với sự phát triển ngôn ngữ của học sinh đã được khẳng định, nhưng việc tiếp cận hoạt động đọc sách như một hoạt động giáo dục và tổ chức hoạt động này một cách có chủ đích để tạo cơ hội cho học sinh phát triển năng lực ngôn ngữ vẫn cần được tiếp tục nghiên cứu

Đối với học sinh lớp 2, việc tổ chức đọc sách nếu chỉ dừng ở đọc và trả lời câu hỏi về nội dung sẽ hạn chế cơ hội sử dụng ngôn ngữ sau đọc. Các hoạt động kể lại, trao đổi, trình bày suy nghĩ và viết phản hồi có thể tạo thêm cơ hội để học sinh chuyển kết quả đọc thành hành vi sử dụng ngôn ngữ.

Từ thực tiễn đó, nghiên cứu tập trung vào hai vấn đề: (1) thực trạng tổ chức hoạt động đọc sách và một số biểu hiện năng lực ngôn ngữ của học sinh lớp 2; (2) kết quả bước đầu của việc tổ chức một số hoạt động sau đọc nhằm phát triển các biểu hiện năng lực ngôn ngữ cho học sinh.

Trong bài, "năng lực ngôn ngữ" được hiểu là khả năng học sinh sử dụng ngôn ngữ để tiếp nhận, hiểu và trao đổi thông tin; "biểu hiện năng lực ngôn ngữ" chỉ các hành vi ngôn ngữ quan sát được (nghe, nói, đọc hiểu, viết); "tiêu chí" là các thành tố cụ thể dùng để đánh giá các biểu hiện đó. Các thuật ngữ này được dùng thống nhất trong toàn bài.

1. Khách thể và phương pháp nghiên cứu

Khách thể khảo sát

Khảo sát chính thức được tiến hành tại các trường Tiểu học Vinschool ở Thành phố Hồ Chí Minh. Mẫu khảo sát gồm 60 giáo viên đang dạy lớp 2 và 120 học sinh lớp 2. Dữ liệu của hai nhóm được xử lí riêng theo mục đích của từng nội dung khảo sát.

Dữ liệu từ giáo viên được sử dụng để tìm hiểu thực trạng tổ chức hoạt động đọc sách, mức độ tích hợp đọc sách với phát triển năng lực ngôn ngữ và những khó khăn trong tổ chức. Dữ liệu từ học sinh được sử dụng để tìm hiểu một số biểu hiện tự đánh giá và những khó khăn trong quá trình đọc và hoạt động sau đọc.

Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng các phương pháp nghiên cứu tài liệu, điều tra bằng bảng hỏi và thực nghiệm sư phạm. Dữ liệu khảo sát được xử lí bằng tần số, tỷ lệ phần trăm và giá trị trung bình. Các kiểm định thống kê được sử dụng để xem xét sự thay đổi trước – sau trong từng nhóm và sự khác biệt giữa hai nhóm sau thực nghiệm.

Đối với thực nghiệm, nghiên cứu lựa chọn hai lớp 2 tại Vinschool Central Park, gồm 25 học sinh ở nhóm thực nghiệm và 26 học sinh ở nhóm đối chứng. Hai lớp được tổ chức trong điều kiện dạy học tương đồng và do hai giáo viên có kinh nghiệm giảng dạy lớp 2 phụ trách. Thực nghiệm được tiến hành trong 8 tuần, từ tháng 3 đến tháng 5/2026.

Hai nhóm bảo đảm tương đương đầu vào: kiểm định trước thực nghiệm không cho thấy khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p = 0,279 > 0,05$). Hai lớp học trong cùng điều kiện chương trình, thời lượng và nguồn học liệu. Hai giáo viên phụ trách hai lớp có điều kiện chuyên môn và kinh nghiệm tương đương và được thống nhất về cách tổ chức. Khác biệt duy nhất giữa hai nhóm là nhóm thực nghiệm được tổ chức bốn nhóm hoạt động sau đọc theo hướng đề xuất.

Nhóm thực nghiệm được tổ chức các hoạt động đọc sách theo hướng đề xuất, tập trung vào các chủ đề Lòng nhân ái, Gia đình và Tình bạn. Các hoạt động sau đọc gồm: sử dụng phiếu đọc sách, kể/tóm tắt nội dung, trao đổi – thảo luận và viết phản hồi. Nhóm đối chứng tiếp tục được tổ chức hoạt động đọc sách theo cách thức đang thực hiện tại lớp trong cùng khoảng thời gian.

Công cụ đánh giá sử dụng thang ba mức: 1 – Chưa làm được; 2 – Làm được khi có người giúp; 3 – Tự làm được một mình. Điểm trung bình càng cao cho thấy mức độ thực hiện độc lập của học sinh càng cao. Bộ tiêu chí đánh giá kết quả thực nghiệm có độ tin cậy nội tại với Cronbach's Alpha = 0,742.

Bộ tiêu chí đánh giá gồm 12 tiêu chí, phân bố đều ở bốn nhóm hoạt động sau đọc (mỗi nhóm 3 tiêu chí): phiếu đọc sách, viết phản hồi, kể/tóm tắt và trao đổi – thảo luận. Bộ tiêu chí được xây dựng dựa trên yêu cầu cần đạt về đọc hiểu, nói, nghe và viết của môn Tiếng Việt lớp 2 trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 (Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT); năm biểu hiện của năng lực ngôn ngữ đã xác định và đặc điểm tâm lí – ngôn ngữ của học sinh lớp 2. Bộ tiêu chí được giáo viên góp ý và thử nghiệm trên 5 học sinh lớp 2 trước khi sử dụng chính thức. Mỗi tiêu chí được đánh giá theo thang 3 mức (1 – Chưa làm được; 2 – Làm được khi có người giúp; 3 – Tự làm được). Việc đánh giá do giáo viên đứng lớp thực hiện ở cả hai thời điểm trước và sau thực nghiệm.

2. Đánh giá một số biểu hiện năng lực ngôn ngữ của học sinh lớp 2

Kết quả khảo sát 60 giáo viên cho thấy các biểu hiện năng lực ngôn ngữ của học sinh được đánh giá ở những mức độ khác nhau. Trong bốn biểu hiện được khảo sát, nghe có mức đánh giá cao nhất (M = 3,87), tiếp đến là đọc hiểu (M = 3,83), nói (M = 3,60) và viết đoạn (M = 3,33).

Kết quả tự đánh giá của 120 học sinh cũng cho thấy sự khác biệt giữa việc tiếp nhận nội dung và sử dụng ngôn ngữ sau đọc. Học sinh tự đánh giá cao nhất ở khả năng hiểu nội dung (M = 4,00), trong khi khả năng kể lại câu chuyện đạt mức thấp nhất (M = 2,50); khả năng viết đoạn kể lại đạt M = 2,80.

Kết quả từ hai nguồn dữ liệu gợi ý một xu hướng tương tự: học sinh được đánh giá tốt hơn ở việc tiếp nhận nội dung so với việc diễn đạt lại nội dung bằng lời nói hoặc bằng văn bản. Đây là cơ sở để chú trọng hơn các nhiệm vụ sử dụng ngôn ngữ sau đọc.

Những khó khăn của học sinh trong quá trình đọc và hoạt động sau đọc

Kết quả tự đánh giá của 120 học sinh cho thấy khó khăn nổi bật nhất là không diễn đạt được ý một cách mạch lạc (M = 3,97), tiếp đến là thiếu vốn từ (M = 3,83), thiếu hứng thú/thói quen đọc (M = 3,67) và hạn chế về đọc hiểu (M = 3,63).

Khó khăn về khả năng tiếp cận sách ngoài sách giáo khoa có mức thấp hơn (M = 2,67). Như vậy, theo tự đánh giá của học sinh, các khó khăn về diễn đạt và vốn từ nổi bật hơn khó khăn về tiếp cận nguồn sách.

Kết quả này có ý nghĩa đối với việc thiết kế biện pháp: thay vì chỉ tăng thời lượng hoặc số lượng sách đọc, cần chú trọng tổ chức các nhiệm vụ giúp học sinh sử dụng vốn ngôn ngữ được hình thành trong quá trình đọc để kể lại, trao đổi và viết.

3. Thực trạng tổ chức hoạt động đọc sách của giáo viên

Kết quả khảo sát 60 giáo viên cho thấy hoạt động đọc sách đã được tổ chức bằng nhiều hình thức khác nhau.

Bảng 1. Các hình thức tổ chức hoạt động đọc sách của giáo viên lớp 2

Hình thức	Tỷ lệ
Đọc có hướng dẫn trên lớp	96,7%
Đọc tại thư viện trường	96,7%
Mượn sách về nhà	83,3%
Đọc cá nhân	76,7%
Đọc và thảo luận nhóm	76,7%
Ngày hội đọc sách	43,3%
Đọc thành tiếng cùng giáo viên	33,3%
Thử thách đọc	3,3%

Đọc có hướng dẫn trên lớp và đọc tại thư viện là hai hình thức được sử dụng phổ biến nhất, cùng đạt 96,7%. Mượn sách về nhà đạt 83,3%; đọc cá nhân và đọc kết hợp thảo luận nhóm cùng đạt 76,7%. Trong khi đó, các hình thức có tính tổ chức thành hoạt động chuyên biệt như thử thách đọc mới được sử dụng ở mức rất thấp (3,3%).

Giáo viên đánh giá sự cần thiết của việc tổ chức hoạt động đọc sách ở mức cao, với M = 4,48; trong đó 45,0% đánh giá ở mức cao và 51,7 % ở mức rất cao. Tuy nhiên, mức độ tích hợp đọc sách vào dạy học các kĩ năng ngôn ngữ đạt M = 3,73; 60,0% giáo viên cho biết thực hiện thường xuyên và 6,7% thực hiện rất thường xuyên. Về thao tác tổ chức, giáo viên chú trọng nhất đến việc khuyến khích học sinh trao đổi, trình bày sau khi đọc (M = 4,03), tiếp đến là hướng dẫn xác định ý chính/từ khóa (M = 3,93) và liên hệ đọc với nói, viết (M = 3,90).

Như vậy, giáo viên đã quan tâm đến việc khai thác kết quả đọc, nhưng mức độ tích hợp

đọc với các hoạt động sử dụng ngôn ngữ vẫn chưa tương xứng với mức độ cần thiết mà giáo viên nhận thức được.

Khó khăn của giáo viên trong tổ chức hoạt động đọc sách

Khó khăn nổi bật nhất của giáo viên là khó đánh giá hiệu quả hoạt động đọc (76,7%). Tiếp theo là lớp đông, khó quản lí (63,3%), học sinh chưa hứng thú (63,3%) và thiếu thời gian (60,0%). Có 40,0% giáo viên cho rằng chưa có khung tổ chức cụ thể và 13,3% cho rằng thiếu tài liệu phù hợp.

Đáng chú ý, không có giáo viên nào lựa chọn thiếu thiết bị, thư viện hoặc sách là khó khăn (0%). Kết quả này cho thấy những trở ngại nổi bật tập trung nhiều hơn vào tổ chức và đánh giá hoạt động đọc hơn là điều kiện cơ sở vật chất.

4. Thực trạng tổ chức hoạt động đọc sách nhằm phát triển một số biểu hiện năng lực ngôn ngữ

Từ kết quả khảo sát, nghiên cứu tập trung vào bốn nhóm hoạt động có khả năng tạo cơ hội trực tiếp cho học sinh sử dụng ngôn ngữ sau khi đọc:

Thứ nhất, phiếu đọc sách: học sinh xác định nội dung, ghi từ ngữ mới và diễn đạt lại thông tin bằng ngôn ngữ của mình.

Thứ hai, kể/tóm tắt: học sinh sắp xếp các sự kiện, sử dụng từ ngữ chỉ trình tự và kể lại nội dung cho bạn, nhóm hoặc lớp.

Thứ ba, trao đổi – thảo luận: học sinh nêu ý kiến, sử dụng câu đáp lời, lắng nghe và chờ lượt khi giao tiếp.

Thứ tư, viết phản hồi: học sinh viết đoạn ngắn thể hiện suy nghĩ, cảm xúc hoặc nội dung tiếp nhận từ sách, chú ý sử dụng từ ngữ biểu cảm và từ nối phù hợp.

Bốn nhóm hoạt động trên được triển khai trong thời gian thực nghiệm 8 tuần.

Kết quả thực nghiệm

Trước thực nghiệm, điểm trung bình của nhóm thực nghiệm là 1,90 và nhóm đối chứng là 1,81. Kết quả kiểm định cho thấy chưa ghi nhận sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm ở thời điểm trước thực nghiệm ($p = 0,279 > 0,05$). Sau 8 tuần, điểm trung bình của nhóm thực nghiệm tăng từ 1,90 lên 2,53, mức tăng 0,63 điểm; nhóm đối chứng tăng từ 1,81 lên 2,07, mức tăng 0,26 điểm. Kiểm định trước – sau cho thấy sự thay đổi trong cả hai nhóm đều có ý nghĩa thống kê ($p < 0,001$).

Bảng 2. Kết quả đánh giá trước và sau thực nghiệm

Nhóm	n	Trước TN (M)	Sau TN (M)	Mức tăng	p (trước – sau)
Thực nghiệm	25	1,90	2,53	+0,63	< 0,001
Đối chứng	26	1,81	2,07	+0,26	< 0,001

Cả hai nhóm đều có sự cải thiện sau 8 tuần. Mức tăng điểm trung bình của nhóm thực nghiệm cao hơn nhóm đối chứng; tuy nhiên, kết quả này được trình bày ở mức mô tả, do bảng trên không cung cấp kiểm định trực tiếp sự khác biệt giữa hai mức tăng.

Kết quả đối với hoạt động viết phản hồi

Bảng 3. Kết quả đối với hoạt động viết phản hồi

Tiêu chí	Thực nghiệm	Đối chứng	p
Viết đoạn phản hồi 3–5 câu	2,40	2,12	0,205
Sử dụng từ ngữ biểu cảm	2,60	1,96	0,002
Sử dụng từ nối	2,56	2,04	0,016
Điểm TB nhóm tiêu chí	2,52	2,04	0,002

Ở thời điểm sau thực nghiệm, nhóm thực nghiệm đạt điểm trung bình cao hơn nhóm đối chứng ở cả ba tiêu chí. Sự khác biệt có ý nghĩa thống kê được ghi nhận ở việc sử dụng từ ngữ biểu cảm ($p = 0,002$), sử dụng từ nối ($p = 0,016$) và điểm trung bình nhóm tiêu chí ($p = 0,002$). Riêng tiêu chí viết đoạn phản hồi 3–5 câu chưa ghi nhận sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p = 0,205$).

Như vậy, trong nhóm tiêu chí viết phản hồi, sự khác biệt được ghi nhận rõ hơn ở một số yêu cầu về sử dụng ngôn ngữ hơn là yêu cầu về độ dài đoạn viết.

Kết quả đối với hoạt động kể/tóm tắt

Bảng 4. Kết quả đối với hoạt động kể/tóm tắt

Tiêu chí	Thực nghiệm	Đối chứng	p
Kể lại sự kiện theo đúng trình tự	2,60	2,27	0,105
Sử dụng từ ngữ chỉ trình tự	2,36	2,08	0,152
Kể lại cho nhóm/lớp	2,52	2,23	0,153
Điểm TB nhóm tiêu chí	2,49	2,19	0,030

Điểm trung bình nhóm tiêu chí của nhóm thực nghiệm đạt 2,49, cao hơn nhóm đối chứng 2,19; sự khác biệt có ý nghĩa thống kê (p = 0,030). Tuy nhiên, từng tiêu chí riêng lẻ chưa ghi nhận sự khác biệt có ý nghĩa thống kê.

Kết quả đối với hoạt động trao đổi – thảo luận

Bảng 5. Kết quả đối với hoạt động trao đổi – thảo luận

Tiêu chí	Thực nghiệm	Đối chứng	p
Nêu ý kiến	2,52	2,27	0,237
Sử dụng câu đáp lời	2,60	2,00	0,007
Chờ lượt, lắng nghe	2,60	2,12	0,018
Điểm TB nhóm tiêu chí	2,57	2,13	< 0,001

Nhóm thực nghiệm đạt điểm trung bình 2,57, cao hơn nhóm đối chứng 2,13; sự khác biệt có ý nghĩa thống kê (p < 0,001). Hai tiêu chí sử dụng câu đáp lời (p = 0,007) và chờ lượt, lắng nghe (p = 0,018) cũng có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê. Riêng tiêu chí nêu ý kiến chưa ghi nhận sự khác biệt có ý nghĩa thống kê (p = 0,237).

Kết quả đối với phiếu đọc sách

Bảng 6. Kết quả đối với phiếu đọc sách

Tiêu chí	Thực nghiệm	Đối chứng	p
Hoàn thành đầy đủ phiếu đọc sách	2,40	2,04	0,122
Tìm và viết từ mới	2,64	2,00	0,002
Viết lại nội dung bằng lời của mình	2,52	1,73	< 0,001
Điểm TB nhóm tiêu chí	2,52	1,92	< 0,001

Nhóm thực nghiệm có điểm trung bình cao hơn nhóm đối chứng ở cả ba tiêu chí. Sự khác biệt có ý nghĩa thống kê được ghi nhận ở việc tìm và viết từ mới (p = 0,002), viết lại nội dung bằng lời của mình (p < 0,001) và điểm trung bình nhóm tiêu chí (p < 0,001). Riêng tiêu chí hoàn thành đầy đủ phiếu đọc sách chưa ghi nhận sự khác biệt có ý nghĩa thống kê (p = 0,122).

Kết quả cho thấy sự khác biệt nổi bật ở những nhiệm vụ yêu cầu học sinh lựa chọn từ ngữ và diễn đạt lại nội dung đã đọc bằng ngôn ngữ của bản thân.

5. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Kết quả khảo sát cho thấy một đặc điểm đáng chú ý: khả năng tiếp nhận nội dung đọc được đánh giá cao hơn khả năng sử dụng ngôn ngữ để diễn đạt lại nội dung. Giáo viên đánh giá đọc hiểu ở mức M = 3,83, trong khi viết đoạn đạt M = 3,33; học sinh tự đánh giá hiểu nội dung ở M = 4,00 nhưng kể lại câu chuyện chỉ đạt M = 2,50. Tuy các chỉ báo giữa hai nguồn dữ liệu không hoàn toàn giống nhau, kết quả vẫn gợi ý sự cần thiết của việc tạo thêm cơ hội cho học sinh sử dụng ngôn ngữ sau đọc.

Thực trạng tổ chức cho thấy hoạt động đọc sách đã được triển khai khá phổ biến và giáo viên nhận thức rõ sự cần thiết của hoạt động này (M = 4,48). Tuy nhiên, khó khăn lớn nhất là đánh giá hiệu quả hoạt động đọc (76,7%) và một bộ phận giáo viên cho rằng chưa có khung tổ chức cụ thể (40,0%). Điều này cho thấy việc tổ chức đọc sách không chỉ cần quan tâm đến cơ hội đọc mà còn cần chú trọng thiết kế nhiệm vụ và cách đánh giá kết quả sau đọc.

Kết quả thực nghiệm bước đầu cho thấy nhóm thực nghiệm đạt điểm cao hơn nhóm đối chứng ở một số tiêu chí sau thực nghiệm, đặc biệt là sử dụng từ ngữ biểu cảm, từ nối, câu đáp lời, chờ lượt – lắng nghe, tìm và viết từ mới và viết lại nội dung bằng lời của mình. Trong khi đó, một số tiêu chí như viết đoạn 3–5 câu, nêu ý kiến hoặc từng yêu cầu riêng lẻ của hoạt động kể/tóm tắt chưa ghi nhận sự khác biệt có ý nghĩa thống kê. Điều này cho thấy các biểu hiện năng lực ngôn ngữ được đánh giá có mức độ thay đổi không đồng đều.

Cần lưu ý rằng cả nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng đều có sự cải thiện sau 8 tuần. Vì vậy, kết quả thực nghiệm trong nghiên cứu này nên được xem là kết quả bước đầu về khả năng hỗ trợ phát triển một số biểu hiện năng lực ngôn ngữ thông qua tổ chức hoạt động đọc sách, thay vì là bằng chứng cho hiệu quả nhân quả của một biện pháp duy nhất.

Khác với phần lớn công trình trước vốn tách riêng từng hoạt động sau đọc (chỉ kể lại hoặc chỉ viết) và chủ yếu thực hiện trong bối cảnh dạy ngôn ngữ thứ hai, nghiên cứu này tiếp cận đọc sách như một hoạt động giáo dục, đề xuất bốn biện pháp sau đọc vận hành phối hợp (phiếu đọc sách làm nền tảng → viết phản hồi → kể/tóm tắt → thảo luận), bám sát các yêu cầu cần đạt của chương trình giáo dục phổ thông 2018 cho học sinh lớp 2.

KẾT LUẬN

Kết quả khảo sát cho thấy hoạt động đọc sách đã được tổ chức khá phổ biến tại các trường Tiểu học Vinschool. Tuy nhiên, vẫn còn khoảng cách giữa việc tổ chức đọc sách và việc khai thác kết quả đọc để tạo cơ hội cho học sinh sử dụng ngôn ngữ, đặc biệt ở các nhiệm vụ kể lại, trao đổi, diễn đạt và viết.

Khó khăn nổi bật của giáo viên là đánh giá hiệu quả hoạt động đọc, quản lí lớp đông, học sinh chưa hứng thú và hạn chế về thời gian; trong khi thiếu sách, thư viện và thiết bị không phải là trở ngại đáng kể. Kết quả khảo sát là cơ sở để nghiên cứu lựa chọn bốn nhóm hoạt động sau đọc: phiếu đọc sách, kể/tóm tắt, trao đổi – thảo luận và viết phản hồi.

Kết quả thực nghiệm trên 51 học sinh trong 8 tuần cho thấy cả hai nhóm đều có sự cải thiện. Nhóm thực nghiệm có mức tăng điểm trung bình cao hơn nhóm đối chứng và đạt điểm cao hơn nhóm đối chứng ở một số tiêu chí sau thực nghiệm, đặc biệt về sử dụng từ ngữ, trao đổi – lắng nghe và thực hiện nhiệm vụ sau đọc. Những kết quả này cung cấp bằng chứng bước đầu về tiềm năng của việc tổ chức hoạt động đọc sách gắn với các nhiệm vụ sử dụng ngôn ngữ sau đọc đối với một số biểu hiện năng lực ngôn ngữ của học sinh lớp 2.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018a). *Chương trình giáo dục phổ thông – Chương trình tổng thể* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018).

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

Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, *23*(4), 553–576. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6

Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2018). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, *53*(3), 279–304. https://doi.org/10.1002/rrq.194

Hạnh, P. T. (2018). Tổ chức hoạt động đọc sách trong trường tiểu học nhằm phát triển năng lực ngôn ngữ. Trong *Kỷ yếu Hội thảo Khoa học Giáo dục Việt Nam* (tr. 45–52). Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.

Hệ thống Giáo dục Vinschool. (2025). *Cẩm nang phụ huynh Tiểu học Vinschool, năm học 2025–2026* [Tài liệu nội bộ chưa xuất bản].

Trà, Đ. H. (2017). Phát triển năng lực ngôn ngữ cho học sinh tiểu học qua hoạt động đọc mở rộng. *Tạp chí Giáo dục*, (404), 21–25.

Ulusoy, M., Bayraktar Sullivan, A., & Gürgil Ulusoy, F. (2026). Effects of retelling in writing and drawing on second graders' reading comprehension and reading attitudes. *Early Childhood Education Journal*, *54*(4), 2703–2714. https://doi.org/10.1007/s10643-025-02015-5.