

# BIÊN SOẠN TỪ ĐIỂN ĐIỆN TỬ THUẬT NGỮ CHUYÊN NGÀNH ĐẶC CÔNG ANH - VIỆT

COMPILATION OF AN ENGLISH - VIETNAMESE ELECTRONIC DICTIONARY: TERMS OF VIETNAM COMMANDO

Sỹ Thị Thơm<sup>1,\*</sup>

DOI: <https://doi.org/10.57001/huiv5804.2025.428>

## TÓM TẮT

Bài báo tập trung nghiên cứu về phương pháp và quy trình biên soạn từ điển điện tử song ngữ Anh - Việt về thuật ngữ chuyên ngành Đặc công đáp ứng được yêu cầu chuyển đổi số lĩnh vực giáo dục và đào tạo trong các nhà trường Quân đội giai đoạn hiện nay. Từ thực trạng biên soạn cũng như từ điển về thuật ngữ chuyên ngành hiện có tại Trường Sĩ quan Đặc công được khảo sát, nghiên cứu biên soạn từ điển điện tử Đặc công được tiến hành thực hiện trong đó bài báo làm rõ: (1) những yếu tố chính trong phương pháp biên soạn từ điển thuật ngữ song ngữ; (2) quy trình biên soạn từ điển thuật ngữ Đặc công Anh - Việt điện tử; (3) cấu trúc vĩ mô và vĩ mô của từ điển; và (4) cách thức tra cứu từ điển.

**Từ khóa:** Từ điển điện tử; thuật ngữ Đặc công; cấu trúc vĩ mô; cấu trúc vi mô.

## ABSTRACT

The article focuses on the methods and procedures for compiling an English -Vietnamese bilingual electronic dictionary for terms of Vietnamese Commando, meeting the requirements of digital transformation in education and training within military academies in the current period. Based on the current situation of dictionary compilation and the existing terminological resources at Military College of Special Forces, the paper reports the development of an electronic dictionary specialized in Commando terminology, including (1) the key factors in the methodology of compiling a bilingual terminological dictionary; (2) the process of compiling the English - Vietnamese electronic dictionary of Commando terms; (3) the macro-and microstructure of the dictionary; and (4) the methods of dictionary retrieval and lookup.

**Keywords:** Electronic dictionary; Commando terms; macrostructure; microstructure.

<sup>1</sup>Trường Sĩ quan Đặc công, Binh chủng Đặc công

\*Email: thomtsqdc@gmail.com

Ngày nhận bài: 25/9/2025

Ngày nhận bài sửa sau phản biện: 13/12/2025

Ngày chấp nhận đăng: 30/12/2025

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự phát triển vượt bậc của công nghệ số, Quân đội Nhân dân Việt Nam, trong đó có Binh chủng Đặc công, đang đứng trước những yêu cầu mới về việc nâng cao chất lượng huấn luyện, học tập và tác chiến. Tài liệu phục vụ huấn luyện, học tập, nghiên cứu đóng vai trò quan trọng trong quá trình đổi mới này. Thực tế, hiện nay Trường Sĩ quan Đặc công vẫn chưa có một từ điển Anh - Việt chuyên biệt dành riêng cho lĩnh vực Đặc công. Các tài liệu hiện có chủ yếu là những từ điển bằng tiếng Việt phiên bản giấy, chưa đáp ứng đầy đủ nhu cầu của các cán bộ, chiến sĩ trong việc tiếp cận với các tài liệu quân sự quốc tế, đặc biệt là tài liệu bằng tiếng Anh.

Bên cạnh đó, với xu thế chuyển đổi số đang diễn ra mạnh mẽ, Chính phủ và Bộ Quốc phòng đã ban hành nhiều văn bản yêu cầu tăng cường ứng dụng công nghệ số trong quá trình giảng dạy, huấn luyện và tác chiến. Nghị quyết số 57-NQ/TW của Bộ Chính trị ban hành ngày 22/12/2024 về đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia; Nghị quyết 71-NQ/TW của Bộ Chính trị ban hành ngày 22/8/2025 về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo; Nghị quyết số 1657-NQ/QUTW của Quân ủy Trung ương, ban hành ngày 20/12/2022 về "Đổi mới công tác giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ xây dựng Quân đội trong tình hình mới"; Kế hoạch số 4396/KH-BQP, ngày 04/11/2021 của Bộ Quốc phòng và Kế hoạch số 588/KH-BTTM, ngày 04/3/2022 của Bộ Tổng Tham mưu về "Chuyển đổi số trong giáo dục, đào tạo ở các nhà trường Quân đội giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030", cho thấy, tầm quan trọng của chuyển đổi số trong giáo dục, đào tạo ở các nhà trường Quân đội.

Việc biên soạn và phát triển từ điển điện tử Anh - Việt chuyên ngành Đặc công không chỉ giải quyết tình trạng

thiếu hụt tài liệu chuyên ngành mà còn mang lại lợi ích trong công tác giảng dạy và huấn luyện. Kết quả của việc biên soạn này không chỉ giúp số hóa tài liệu mà còn cung cấp một nền tảng hiện đại, giúp giáo viên học viên và các cán bộ, chiến sĩ dễ dàng tra cứu thuật ngữ bất kỳ lúc nào. Đặc biệt, việc tích hợp các tính năng hiện đại để tra cứu nhanh chóng trên thiết bị di động, máy tính mà không cần kết nối internet giúp người dùng có thể tiếp cận tài liệu mọi lúc, mọi nơi, ngay cả trong các môi trường huấn luyện và tác chiến đặc biệt.

## 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN

### 2.1. Thuật ngữ quân sự

Theo quan điểm của Đỗ Hữu Châu [1, 2], thuật ngữ chuyên ngành quân sự được hiểu như một loại thuật ngữ được sử dụng chuyên biệt trong lĩnh vực chuyên môn quân sự nhằm biểu thị chính xác các khái niệm hoặc sự vật hiện tượng thuộc lĩnh vực hoạt động quân sự hoặc chuyên môn quân sự. Tương tự, Nguyễn Thu Hạnh [3] nhấn mạnh thuật ngữ quân sự được hiểu là từ hay cụm từ biểu thị các khái niệm, sự vật hay hoạt động liên quan đến quân sự, an ninh và quốc phòng. Từ những quan điểm trên, có thể định nghĩa thuật ngữ quân sự là một phần của từ vựng chuyên biệt, bao gồm các đơn vị ngôn ngữ mang tính thuật ngữ, được sử dụng ổn định trong lĩnh vực quân sự, nhằm biểu thị chính xác các khái niệm, sự vật và hiện tượng thuộc hoạt động quân sự hoặc chuyên môn quân sự.

### 2.2. Thuật ngữ Đặc công

Thuật ngữ Đặc công là một hệ thống từ vựng chuyên ngành, phản ánh các khái niệm, phương thức và hoạt động đặc thù liên quan đến lực lượng Đặc công - một binh chủng đặc biệt của Quân đội. Do tính chất đặc biệt của lực lượng, các thuật ngữ liên quan đến lĩnh vực ĐC cần đảm bảo tính chính xác, ngắn gọn và bí mật cao nhằm phục vụ các yêu cầu tác chiến đặc biệt và đảm bảo an toàn cho các chiến dịch quân sự.

Thuật ngữ Đặc công không chỉ bao gồm các từ ngữ diễn đạt về tổ chức, trang bị, và phương thức tác chiến, mà còn bao quát các khái niệm về chiến thuật, kỹ năng chiến đấu, và các hoạt động đặc biệt khác liên quan đến công tác huấn luyện và chuẩn bị chiến đấu. Các thuật ngữ này mang tính chuyên môn cao, được sử dụng ổn định trong các văn bản quân sự nội bộ, tài liệu huấn luyện và nghiên cứu liên quan đến hoạt động của lực lượng Đặc công. Ví dụ, các thuật ngữ như đặc công, phá hoại, tác chiến đêm, tập kích bí mật, hay nở hoa trong lòng địch đều là những thuật ngữ điển hình được sử dụng để mô tả

chính xác các hoạt động và phương thức chiến đấu của lực lượng Đặc công.

Từ các phân tích trên, có thể định nghĩa thuật ngữ Đặc công như sau: Thuật ngữ Đặc công là một hệ thống các từ, ngữ thuộc hệ thuật ngữ được sử dụng ổn định trong lực lượng quân sự nói chung, và lực lượng Đặc công nói riêng, nhằm biểu thị chính xác các khái niệm, sự vật, hiện tượng, phương thức tác chiến thuộc lĩnh vực quân sự hoặc chuyên môn công tác của bộ đội Đặc công.

### 2.3. Từ điển thuật ngữ song ngữ

#### *Khái niệm*

Từ điển thuật ngữ song ngữ là một dạng từ điển chuyên ngành, tập hợp các thuật ngữ thuộc vào một lĩnh vực hoặc chủ đề cụ thể. Khác với từ điển phổ quát, loại từ điển này không bao gồm toàn bộ từ vựng của một ngôn ngữ mà tập trung vào những từ ngữ chuyên biệt, phục vụ cho nhu cầu của các ngành nghề hoặc lĩnh vực chuyên môn [4].

#### *Cấu trúc vĩ mô và vi mô của từ điển thuật ngữ song ngữ*

Từ điển thuật ngữ song ngữ có cấu trúc vĩ mô và vi mô. Các cấu trúc này có những đặc điểm riêng, phù hợp với mục tiêu cung cấp thông tin chuyên ngành một cách chính xác và hiệu quả trong hai ngôn ngữ [4-8].

Cấu trúc vĩ mô của từ điển: Vấn đề đầu tiên phải giải quyết khi tiến hành biên soạn một quyển từ điển là lập bảng từ, tức là danh sách các mục từ, gồm những đơn vị ngôn ngữ, thường là từ, nhưng cũng có thể là đơn vị nhỏ hơn hoặc lớn hơn từ, được tuyển chọn theo mục đích, yêu cầu, tính chất của quyển từ điển và sắp xếp theo mục đích, yêu cầu, tính chất của quyển từ điển và sắp xếp theo một thứ tự nhất định, thường là theo thứ tự chữ cái, tạo thành một cấu trúc chặt chẽ. Đây là cấu trúc có những quan hệ dọc, suốt từ đầu đến cuối quyển từ điển nên được gọi là "cấu trúc vĩ mô".

Cấu trúc vi mô của từ điển: Cũng như cấu trúc vĩ mô, cấu trúc vi mô của từ điển phụ thuộc vào loại, cỡ, mục đích, yêu cầu, đối tượng của quyển từ điển. Mục từ cung cấp tri thức về từng đơn vị của bảng từ, qua giải thích nghĩa và những chú thích về chính tả, ngữ âm, ngữ pháp, từ nguyên, phạm vi sử dụng, khả năng tổ hợp... của từ ngữ, những chú thích về quan hệ của từ ngữ trong hệ thống từ vựng - ngữ nghĩa (quan hệ đồng âm, đồng nghĩa, trái nghĩa,...) và qua những ví dụ minh họa. Những tri thức này tùy từng ngôn ngữ có thể có yêu cầu khác nhau, nên cấu trúc vi mô của từ điển cũng có mặt phụ thuộc vào đặc điểm của mỗi ngôn ngữ.

Như vậy, hai cấu trúc (vĩ mô, vi mô) này phối hợp chặt chẽ, làm nên tính hiệu quả và tiện dụng của từ điển thuật ngữ song ngữ trong học tập, nghiên cứu và làm việc chuyên môn.

#### 2.4. Từ điển thuật ngữ song ngữ điện tử

Từ điển thuật ngữ song ngữ điện tử là sự phát triển của từ điển thuật ngữ truyền thống, được tích hợp trên các nền tảng kỹ thuật số và có thể truy cập qua các thiết bị điện tử như máy tính, điện thoại di động, hay máy tính bảng. Phiên bản điện tử không chỉ giữ nguyên mục tiêu tập hợp các thuật ngữ chuyên ngành mà còn cung cấp nhiều tiện ích vượt trội nhờ vào công nghệ số hóa. Một số tác giả và nhà nghiên cứu đã viết về định nghĩa và các khía cạnh liên quan đến từ điển điện tử, tiêu biểu như Wuster [9]... Các tác giả đều nhấn mạnh ưu điểm của từ điển điện tử như: 1) Tra cứu từ nhanh chóng; 2) Cập nhật thường xuyên các từ mới; 3) Dễ dàng truy cập mọi lúc mọi nơi. Tương tự, Tarp [10] nhấn mạnh rằng từ điển điện tử có khả năng cung cấp nhiều tính năng vượt trội so với từ điển truyền thống, bao gồm: tính tương tác, tính linh hoạt, đa phương tiện, cá nhân hóa.

Bảng 1. So sánh từ điển giấy và từ điển điện tử

Từ điển	Từ điển giấy	Từ điển điện tử
<b>Tiêu chí</b>		
<b>Cách truy cập và tốc độ tra cứu</b>	Quá trình tra cứu từ trong từ điển giấy yêu cầu người dùng lật qua các trang sách để tìm kiếm từ vựng, dẫn đến mất nhiều thời gian hơn, đặc biệt khi cần tra cứu nhiều từ khác nhau	Với từ điển điện tử, người dùng chỉ cần gõ từ khóa vào ô tìm kiếm và kết quả sẽ xuất hiện ngay lập tức. Tốc độ tra cứu nhanh hơn đáng kể so với từ điển giấy, giúp người dùng tiết kiệm thời gian và tăng hiệu quả
<b>Khả năng cập nhật</b>	Từ điển giấy chỉ được cập nhật khi tái bản, khiến thông tin nhanh lỗi thời, nhất là trong bối cảnh ngôn ngữ liên tục biến đổi và nhiều từ mới xuất hiện nhanh chóng.	Từ điển điện tử có thể cập nhật liên tục, thậm chí theo thời gian thực, giúp người dùng luôn tiếp cận thông tin mới, chính xác về từ mới, cách dùng và sự thay đổi ngôn ngữ trong nhiều ngữ cảnh.
<b>Tính tương tác và đa phương tiện</b>	Chỉ chứa thông tin văn bản, nghĩa là người dùng chỉ có thể đọc nghĩa của từ và không có các tính năng hỗ trợ khác như âm thanh hoặc hình ảnh.	Từ điển điện tử không chỉ cung cấp nghĩa từ mà còn có thể tích hợp nhiều yếu tố đa phương tiện như âm thanh (để phát âm), hình ảnh và video.

<b>Dung lượng thông tin và tính linh hoạt</b>	Do giới hạn về dung lượng và kích thước, từ điển giấy chỉ có thể chứa một lượng thông tin nhất định. Người dùng chỉ có thể tra cứu những từ ngữ có sẵn trong cuốn từ điển.	Từ điển điện tử chứa lượng thông tin lớn hơn nhiều so với bản giấy, đồng thời cung cấp đa dạng từ điển chuyên ngành và biến thể ngôn ngữ, hỗ trợ người dùng tra cứu hiệu quả các nội dung phức tạp.
<b>Ứng dụng trong giảng dạy và nghiên cứu</b>	Từ điển giấy tuy quan trọng trong giáo dục nhưng chỉ cung cấp thông tin từ vựng, thiếu hỗ trợ giảng dạy và nghiên cứu chuyên sâu.	Từ điển điện tử hỗ trợ giảng dạy bằng ví dụ thực tế và cung cấp công cụ phân tích, thống kê dữ liệu giúp nghiên cứu ngôn ngữ hiệu quả hơn.

Tính ưu việt của từ điển điện tử được làm rõ khi Wiegand [9] đưa ra sự so sánh sự khác biệt giữa từ điển giấy và từ điển điện tử như tổng hợp trong bảng 1.

Tóm lại, từ điển điện tử không chỉ là một công cụ tra cứu nhanh chóng và tiện lợi mà còn là một hệ thống học tập và nghiên cứu toàn diện, hỗ trợ đa dạng các phương thức giảng dạy và nghiên cứu ngôn ngữ. Từ điển điện tử đã vượt xa giới hạn của từ điển giấy truyền thống, đặc biệt về mặt tính năng, tính linh hoạt và khả năng tương tác.

### 3. BIÊN SOẠN TỪ ĐIỂN THUẬT NGỮ ĐẶC CÔNG ANH-VIỆT ĐIỆN TỬ

#### 3.1. Cấu trúc của từ điển

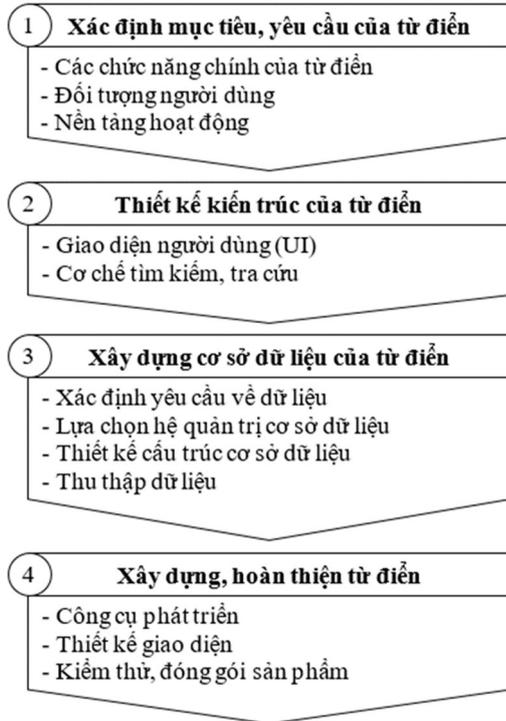
**Cấu trúc vĩ mô:** Cấu trúc vĩ mô của từ điển thuật ngữ cần được xây dựng theo hai hệ thống: các thuật ngữ được sắp xếp theo các nhóm chuyên ngành: Đặc công Bộ, Đặc công Biệt động, Đặc công Nước - Nhái, Võ chiến đấu Đặc công, Kỹ thuật chiến đấu Đặc công. Trong mỗi nhóm, các thuật ngữ được sắp xếp theo thứ tự bảng chữ cái tiếng Anh.

**Cấu trúc vi mô:** Mỗi một mục từ thuật ngữ song ngữ cần bao gồm các dữ liệu căn bản: (1) thuật ngữ nguồn: tiếng Anh, thuật ngữ đích: tiếng Việt, định nghĩa, giải thích (nếu cần); (2) thông tin về ngữ pháp: từ loại (danh từ, động từ, tính từ, trạng từ,...), (3) ngữ âm: ký hiệu phiên âm; (4) các thông tin minh họa làm rõ nghĩa: ví dụ minh họa, hình ảnh minh họa (nếu cần).

Ngoài ra, việc trình bày các thuật ngữ cần đáp ứng các yêu cầu: (1) các danh từ luôn luôn ở hình thức số ít, trừ khi một danh từ nào đó luôn luôn ở hình thức số nhiều, tổ chức quốc tế,...; (2) các động từ luôn được trình bày ở nguyên thể không có "to".

**3.2. Quy trình biên soạn từ điển thuật ngữ Đặc công Anh - Việt điện tử**

Quy trình biên soạn Từ điển Đặc công Anh - Việt điện tử được tiến hành theo 4 bước chính: (1) Xác định mục tiêu, yêu cầu, (2) Thiết kế kiến trúc, (3) Xây dựng cơ sở dữ liệu, (4) Xây dựng hoàn thiện từ điển. Quy trình được thể hiện như hình 1.



Hình 1. Quy trình xây dựng từ điển Đặc công Anh - Việt điện tử  
*Xác định mục tiêu, yêu cầu của từ điển*

- Các chức năng chuẩn, cơ bản của một bộ từ điển điện tử (phần mềm tra cứu) bao gồm: (1) Duyệt mục từ theo nguyên tắc sắp xếp chỉ mục của tập hợp từ có trong cơ sở dữ liệu đã được xây dựng; (2) Tìm kiếm theo từ khoá; (3) Hiển thị nghĩa của từ, ký hiệu phiên âm, phân loại từ, ví dụ và hình ảnh minh họa (nếu có).

- Đối tượng người dùng

Là cán bộ, học viên, chiến sĩ, người đang học tiếng hoặc nghiên cứu tài liệu chuyên ngành.

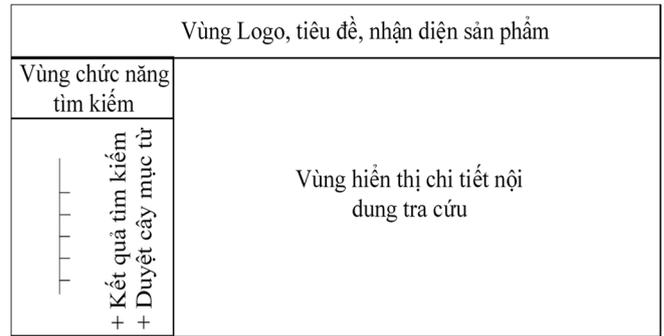
- Nền tảng hoạt động

Từ điển Đặc công Anh - Việt điện tử hướng tới phục vụ đa dạng người dùng nên yêu cầu phải đạt được là tiện triển khai, dễ sử dụng, tính tương thích cao với các hệ điều hành hoặc nền tảng phổ biến.

*Thiết kế kiến trúc từ điển*

- Phân lớp hệ thống bao gồm giao diện người dùng và cơ chế tìm kiếm, tra cứu

+ Giao diện người dùng (UI) như hình 2.



Hình 2. Sơ đồ khối thiết kế giao diện từ điển Đặc công Anh - Việt điện tử

Bao gồm vùng hiển thị Logo, tiêu đề, nhận diện sản phẩm; các khung màn hình tìm kiếm (hoặc duyệt cây mục từ), khung hiển thị kết quả tìm kiếm, khung hiển thị chi tiết của mục từ, thuật ngữ được chọn tra cứu, và các chức năng khác (sẽ phát triển mở rộng trên các phiên bản sau của từ điển).

+ Cơ chế tìm kiếm, tra cứu:

Lập chỉ mục (Index), sắp xếp tối ưu (Sort) cho tập hợp từ (thuật ngữ) trong cơ sở dữ liệu, sử dụng các câu truy vấn chọn danh sách theo các tiêu chí khớp đúng hoặc gần đúng để rút ngắn thời gian tìm kiếm, tra cứu các mục từ, hiển thị kết quả trên giao diện từ điển.

*Xây dựng cơ sở dữ liệu của từ điển*

- Xác định yêu cầu về dữ liệu: Trên cơ sở xác định yêu cầu về dữ liệu cần lưu trữ, tập hợp phạm vi các thuật ngữ cần xây dựng sẽ bao gồm các trường thông tin chính: (1) Thông tin về từ: Từ vựng, nghĩa, cách phát âm, từ loại (danh từ, động từ...), các ví dụ minh họa và đặc tả thêm. (2) Phát âm, phiên âm: Mô tả ký hiệu phiên âm.

- Lựa chọn công cụ hệ quản trị cơ sở dữ liệu: Với phạm vi cuốn từ điển Đặc công Anh - Việt điện tử theo yêu cầu lưu trữ dưới 10.000 mục từ, nhóm đề tài lựa chọn định dạng lưu trữ dữ liệu là file XML để biểu diễn tập hợp cơ sở dữ liệu. Với định dạng file lưu trữ XML giúp việc xử lý các câu truy vấn đơn giản, thời gian duyệt truy xuất nhanh, phù hợp với tính mở của từ điển cho phép bổ sung tăng thêm lượng mục từ (thuật ngữ) trên các phiên bản phát triển về sau.

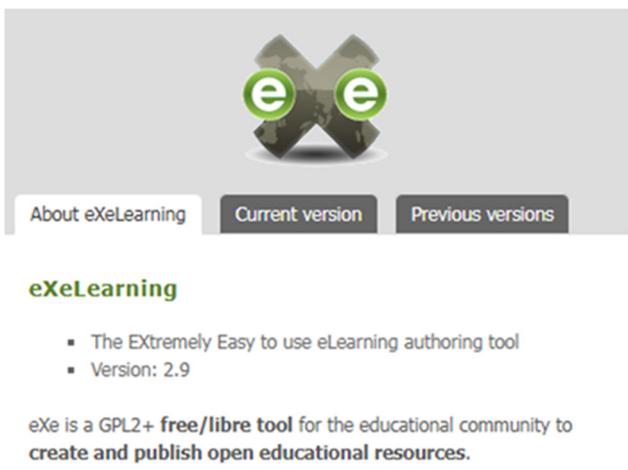
- Thiết kế cấu trúc cơ sở dữ liệu: Xây dựng cấu trúc các bảng dữ liệu lưu trữ trong cơ sở dữ liệu có mối ràng buộc logic, tối ưu bao gồm các trường thông tin đã nêu tại phần xác định yêu cầu về dữ liệu.

- Thu thập dữ liệu: Đây là bước quan trọng, sau khi xác định các tiêu chí trên, nhóm nghiên cứu đã tiến hành lập kế hoạch tiến hành thu thập dữ liệu. Trong đó, phân công

thành viên làm việc với các khoa chuyên ngành, cơ quan khoa học quân sự, lọc tập hợp trên các tài liệu chuyên khảo, tài liệu tập huấn chuyên ngành để tổng hợp nguồn dữ liệu. Từ nguồn dữ liệu tổng hợp, nhóm nghiên cứu tiến hành xác minh, loại bỏ trùng lặp, bổ sung thông tin mô tả các thuật ngữ trên tập hợp được lựa chọn, các trường phiên âm, ví dụ và hình ảnh minh họa.

*Xây dựng, hoàn thiện từ điển*

Công cụ phát triển: Từ các bước phân tích, thiết kế hệ thống, xây dựng cơ sở dữ liệu, mô tả đặc tính tra cứu của từ điển điện tử, nhóm nghiên cứu lựa chọn công cụ phát triển là bộ phần mềm eXeLearning phiên bản 2.9 như hình 3.



Hình 3. Giao diện phần mềm eXeLearning phiên bản 2.9

Đây là bộ công cụ mã nguồn mở, miễn phí, đã được Cục Nhà trường/BTTM giới thiệu tại Hội thảo khoa học và tập huấn xây dựng học liệu số cho cán bộ, giảng viên các học viện, trường sĩ quan (tháng 10/2022).

Sản phẩm được thiết kế bởi phần mềm eXeLearning đạt chuẩn học liệu điện tử SCORM, chạy trên các trình duyệt WEB thông dụng, không cần các bước cài đặt phức tạp, phù hợp với đa số người dùng có kỹ năng ứng dụng CNTT mức cơ bản. Ngoài bản đóng gói chạy trực tiếp trên máy tính cá nhân, sản phẩm sau khi hoàn thiện có thể tích hợp chạy trên môi trường Internet hoặc trên mạng truyền số liệu quân sự để nhiều người dùng tiện tra cứu, khai thác cùng một thời điểm.

**3.3. Tính năng của từ điển Đặc công Anh - Việt điện tử**

- Chức năng tra cứu thuật ngữ:

Người dùng có thể tra cứu thuật ngữ đã được xây dựng trong tập hợp cơ sở dữ liệu của từ điển. Chức năng tra cứu được thực hiện bằng hai cách: tra cứu tuần tự theo chỉ mục từ đã được sắp xếp theo bảng chữ cái tiếng Anh, hoặc tra cứu bằng công cụ tìm kiếm theo "cụm thuật ngữ"

được tích hợp trong phần mềm, giúp người dùng tra cứu ngữ, nghĩa các cụm từ tương ứng bằng tiếng Anh hoặc tiếng Việt. Phần mềm trả về kết quả là nghĩa tiếng Việt, phiên âm chuẩn xác kèm ví dụ minh họa.

- Chức năng kho dữ liệu thuật ngữ chuyên ngành:

Với cơ sở dữ liệu được xây dựng qua các bước thu thập, chọn lọc và chuẩn hoá với hàng nghìn thuật ngữ được dịch song ngữ Anh - Việt có giải thích chi tiết, ví dụ minh họa hợp ngữ cảnh, cuốn từ điển là một kho thuật ngữ các chuyên ngành thuộc lĩnh vực đặc công phục vụ học tập và nghiên cứu. Kho dữ liệu cho phép bổ sung, hiệu chỉnh, cập nhật các thuật ngữ mới trong các phiên bản nâng cấp của phần mềm.

- Chức năng hiển thị thông tin đa chiều:

Thông tin về mỗi mục từ, cụm thuật ngữ trong từ điển được hiển thị song ngữ Anh - Việt, định nghĩa ngắn gọn, rõ ràng, giải thích chính xác và cô đọng. Trong mỗi mục từ sẽ bao gồm phiên âm chuẩn quốc tế (IPA) kèm ví dụ hợp ngữ cảnh dễ hình dung, có tích hợp minh họa bằng hình ảnh trong các trường hợp cần thiết.

- Giao diện và trải nghiệm người dùng:

Bộ từ điển điện tử được thiết kế với giao diện thân thiện, hiện đại, tương thích hoạt động tốt trên máy tính cá nhân người dùng hoặc môi trường dùng chung khi được tích hợp với hệ thống mạng của đơn vị. Với thuật toán tìm kiếm nhanh, phần mềm trả về kết quả tức thì với độ chính xác cao kèm gợi ý danh sách các cụm thuật ngữ gần nghĩa, tiện tra cứu. Ngoài ra, từ điển cho phép chạy ở chế độ offline, tra cứu không cần kết nối mạng, phù hợp với môi trường đặc thù quân sự đảm bảo an toàn thông tin theo quy định.

**3.4. Hướng dẫn sử dụng Từ điển Đặc công Anh - Việt điện tử**

- Giao diện chính của bộ từ điển như hình 4.



Hình 4. Giao diện chính của từ điển Đặc công Anh - Việt điện tử

Gồm các khu vực chức năng: (1) Vùng hiển thị tiêu đề và logo; (2) Về menu duyệt mục từ theo thứ tự bảng chữ

cái (English alphabet); (3) Chuyển sang chức năng tìm kiếm theo "từ", "cụm từ"; (4) Vùng duyệt mục từ trong tập hợp dữ liệu; (5) Vùng hiển thị nội dung mục từ cần tra cứu.

- Có hai cách để tra cứu từ:

Cách 1: Tra cứu theo thứ tự từ ngữ phân loại bằng bảng chữ cái tiếng Anh (A - Z), được minh họa trong hình 5.



Hình 5. Giao diện tra cứu theo thứ tự bảng chữ cái tiếng Anh

(1) Click chuột vào biểu tượng cuốn sách với chữ cái đại diện để mở tập hợp từ.

(2) Click chuột vào biểu tượng trang sách tương ứng với cụm từ cần tra cứu.

Nội dung chi tiết của cụm thuật ngữ sẽ hiển thị tại vùng (3).

Cách 2: Tra cứu bằng chức năng tìm kiếm: được thao tác qua 4 bước như hình 6.



Hình 6. Giao diện tra cứu bằng chức năng tìm kiếm

(1) Chọn biểu tượng kính lúp, mở tính năng tìm kiếm.

(2) Nhập mục từ cần tìm vào ô điểm từ, có thể tìm kiếm các cụm từ bằng tiếng Việt hoặc tiếng Anh.

(3) Nhấn nút "Tra cứu" để phần mềm tìm thông tin liên quan trong cơ sở dữ liệu. Các mục từ khớp đúng sẽ hiển thị theo danh sách.

(4) Click chuột vào danh sách liệt kê của kết quả tìm kiếm để hiển thị thông tin chi tiết mục từ cần tra cứu tại vùng (5).

#### 4. KẾT LUẬN

Biên soạn từ điển thuật ngữ Đặc công Anh - Việt phiên bản điện tử tại Trường Sĩ quan Đặc công nhằm xây dựng một công cụ tra cứu và học tập hiện đại, phục vụ hiệu quả cho công tác giảng dạy, học tập và nghiên cứu của lực lượng Đặc công trong toàn quân. Từ điển thuật ngữ Đặc công Anh - Việt không chỉ là nguồn tài liệu tham khảo đáng tin cậy, mà còn góp phần chuẩn hóa, hệ thống hóa và thống nhất cách hiểu, cách dùng thuật ngữ chuyên ngành Đặc công trong môi trường song ngữ.

Về phương diện lý luận, nghiên cứu đóng góp cơ sở khoa học cho việc biên soạn từ điển song ngữ Anh - Việt về thuật ngữ chuyên ngành, đặc biệt trong lĩnh vực quân sự và Đặc công - một lĩnh vực còn ít được khai thác. Về phương diện thực tiễn, sản phẩm là từ điển điện tử thân thiện, dễ cập nhật, đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số trong giáo dục - đào tạo quân đội hiện nay. Kết quả nghiên cứu không chỉ góp phần nâng cao năng lực ngoại ngữ chuyên ngành cho cán bộ, học viên Đặc công, mà còn mở ra hướng phát triển các công cụ học tập điện tử hiện đại, góp phần đổi mới toàn diện công tác đào tạo trong Quân đội nhân dân Việt Nam.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1]. Đỗ Hữu Châu, *Ngôn ngữ học đại cương*. Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội, 2003.  
 [2]. Đỗ Hữu Châu, *Từ vựng - ngữ nghĩa tiếng Việt*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội, 2009.  
 [3]. Nguyen T.T.H., "Using games in promoting the mastery of military terms," *International Conference Proceedings on Action Research*, Hanoi, 112-118, 2016.  
 [4]. Zgusta L., *Manual of lexicography*. The Hague, Mouton, 1971.  
 [5]. Atkins B. T. S., Rundell M., *The Oxford guide to practical lexicography*. Oxford University Press, Oxford, UK, 2008.  
 [6]. Béjoint H., *Modern lexicography: An introduction*. Oxford University Press, Oxford, 2000.  
 [7]. Hartmann R. R. K., James G., *Dictionary of lexicography*. Routledge, London, 1998.  
 [8]. Hartmann R. R. K., *Teaching and researching lexicography*. Pearson Education Limited, London, 2001.  
 [9]. Wüster E., *The machine tool: An interlingual dictionary of basic concepts*. Technical Press, London, 1968.  
 [10]. Nielsen S., Tarp S., *Lexicography in the 21st century: In honour of Henning Bergenholtz*. John Benjamins Publishing, Amsterdam & Philadelphia, 2009.

#### AUTHOR INFORMATION

Sy Thi Thom

Military College of Special Forces, The Special Forces Arms, Vietnam

# LEARNING ENGLISH THROUGH BLENDED TASK-SUPPORTED ACTIVITIES: INSIGHTS FROM FIRST-YEAR STUDENTS

HỌC TIẾNG ANH THÔNG QUA CÁC HOẠT ĐỘNG HỖ TRỢ THEO NHIỆM VỤ TRONG MÔ HÌNH HỌC TẬP KẾT HỢP: QUAN ĐIỂM CỦA SINH VIÊN NĂM NHẤT

Duong Thi Kim Hue<sup>1</sup>, Le Thi Thu Huong<sup>1,\*</sup>

DOI: <https://doi.org/10.57001/huiv5804.2025.429>

## ABSTRACT

This paper reports the perceptions of the first-year English for Occupational Purposes (EOP) students and teachers at Hanoi University of Industry (HaUI) towards blended task-supported speaking activities, especially challenges faced during online preparation. The findings were obtained from semi-structured interviews and focus group discussions carried out with 24 students and 8 teachers. Respondents highly appreciate task-supported speaking, whereby the blended learning model enabled engagement to build confidence offering meaningful opportunity for communicative practice. However, several barriers limit its overall effectiveness. Such problems included heavy workload among students, technical problems, and unclear online instructions which made them less ready for classroom tasks. Teachers likewise highlighted uneven levels of online preparation, time constraints for providing scaffolding support. Despite these issues, both groups proposed improvements such as stronger alignment between online input and in-class tasks, more focused online modules, and clearer pre-task guidance. Overall, the study offers insights into optimizing blended Task-supported Language Teaching (TSLT) practices in Vietnamese EOP contexts and provides implications for teaching and learner support.

**Keywords:** *Blended learning, task-supported language teaching, English for occupational purposes, perceptions, speaking tasks.*

## TÓM TẮT

Bài báo trình bày kết quả nghiên cứu cách sinh viên năm nhất học chương trình Tiếng Anh theo định hướng nghề nghiệp và giáo viên tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội nhìn nhận các hoạt động nói có hỗ trợ nhiệm vụ trong mô hình học tập kết hợp, đồng thời tập trung vào những thách thức phát sinh trong quá trình chuẩn bị bài học trực tuyến. Dựa trên phỏng vấn bán cấu trúc và thảo luận nhóm với 24 sinh viên và 8 giáo viên, kết quả cho thấy nhìn chung sinh viên và giáo viên có thái độ tích cực đối với các hoạt động nói theo nhiệm vụ. Sinh viên và giáo viên đều cho rằng hình thức học tập kết hợp giúp tăng mức độ tương tác, xây dựng sự tự tin và tạo cơ hội thực hành giao tiếp. Tuy nhiên, một số trở ngại hạn chế tính hiệu quả chung của mô hình học tập kết hợp. Sinh viên cho rằng tình trạng học tập quá tải, khó khăn về kỹ thuật và hướng dẫn trực tuyến chưa rõ ràng làm giảm mức độ sẵn sàng khi tham gia nhiệm vụ học tập trên lớp. Giáo viên cũng nhấn mạnh sự chênh lệch về mức độ chuẩn bị nội dung các bài học trực tuyến và thời gian hướng dẫn hạn chế trong hoạt động giao tiếp. Mặc dù cả hai nhóm đều đề xuất các cải tiến như tăng cường sự liên kết giữa nội dung trực tuyến và nhiệm vụ trên lớp, tinh giản học liệu trực tuyến và cung cấp hướng dẫn tiến nhiệm vụ rõ ràng hơn. Nhìn chung, nghiên cứu mang lại những gợi ý quan trọng nhằm tối ưu hóa mô hình “Dạy học ngôn ngữ có hỗ trợ nhiệm vụ” trong môi trường học tập kết hợp theo định hướng nghề nghiệp tại Việt Nam và đưa ra gợi ý cho việc giảng dạy và hỗ trợ người học.

**Từ khóa:** *Học tập kết hợp, dạy học ngôn ngữ có hỗ trợ nhiệm vụ, Tiếng Anh theo định hướng nghề nghiệp, nhận thức, nhiệm vụ nói.*

<sup>1</sup>School of Languages and Tourism, Hanoi University of Industry, Vietnam

\*Email: [lethithu@hauivn.edu.vn](mailto:lethithu@hauivn.edu.vn)

Received: 29/9/2025

Revised: 15/12/2025

Accepted: 30/12/2025

## 1. INTRODUCTION

Vietnamese higher education has increasingly prioritized the English skills of non-English majors, particularly as universities want to supply the labor market in internationalized industries [1, 2]. English for Occupational Purposes (EOP) programs are therefore designed strategically to satisfy workforce requirements by providing employees opportunities for practice related to communication tasks they may need in real life. Blended learning, which combines digital modules with traditional face-to-face (F2F) instruction, has shown potential to enhance learner autonomy, increase exposure to English input, and promote communication-focused activities in university contexts [3, 4].

Hanoi University of Industry (HaUI) has been a leading institution in implementing blended English programs with the EOP curriculum launched in 2015. In the EOP program at HaUI, Vocabulary, Grammar, Pronunciation, Reading, and Listening tasks provide knowledge through an online platform as foundational knowledge whereas communicative task-supported speaking activities are practiced in F2F classes. This reflects global trends that recommend integrating meaningful communication and active learning between hybrid environments [5]. For non-English majors preparing for future work involving international collaboration, the development of speaking competence is significant, aligning with recent research finding that workplace-oriented English instruction increases employability and confidence [6].

Within this structure, HaUI adopts Task-Supported Language Teaching (TSLT) for organizing speaking activities in face-to-face classes. TSLT enables teachers to assist communicative tasks with necessary linguistic scaffolding, making it suitable for first-year students who often require guided practice. Studies in Vietnam and other countries confirm that task-based or task-supported speaking activities enhance students' fluency, confidence, and interactional [7, 8].

Despite these benefits, several challenges need to be addressed when implementing the task-supported or blended approach. Research [9] noted that teachers have highlighted concerns regarding uneven student preparation, insufficient time for task performance, and difficulty in aligning the online and in-class components. Meanwhile, students may face problems with self-regulation, not understanding online contents, and not being able to use vocabulary and grammar learned online for communicative tasks in class. These challenges

suggest that the success of blended learning and task-supported speaking would have to emphasize equally important considerations relating to curriculum design, learners' readiness and teachers' pedagogy.

Though studies have analyzed TBLT or blended learning in Vietnam, very few have discussed how these two components function together in an EOP context. Moreover, existing research highlights either student perceptions or teacher perceptions, rather than exploring both perspectives within the same program. Thus, understanding the interaction between online preparation and face-to-face speaking tasks is crucial with varying levels of motivation, confidence, and prior learning among first-year students.

For these reasons, this study aims to explore perceptions of first-year EOP students and teachers at HaUI on the role and effectiveness of task-supported speaking activities, the challenges students face in preparing online lessons and participating in classroom tasks. Rather than measuring the learning outcome quantitatively, this study focuses on eliciting the perceptions of first-year students and teachers, lighting on how blended TSLT practices work when applied in real instructional settings.

The study is carried out to address three following research questions:

- How do students and teachers perceive the role and effectiveness of task-supported speaking activities in F2F classes?
- What challenges do students experience when preparing online lessons and participating in task-supported speaking activities?
- What improvements are recommended to enhance the effectiveness of a blended EOP speaking course?

## 2. LITERATURE REVIEW

### 2.1. Blended Learning in Higher Education

Blended learning has become a dominant instructional model in tertiary education due to its capacity to merge the strengths of online and F2F instruction. Defined as the purposeful integration of digital learning with traditional in-class teaching, blended learning aims to optimize flexibility, learner engagement, and the overall quality of learning outcomes [10, 11]. This model is increasingly recognized as a response to the demands of the expansion of higher education, digital transformation, and the evolving expectations of learners in the 21st-century knowledge economy.

In language education, the adoption of blended and flipped models has accelerated because they allow teachers to shift receptive, input-based learning such as vocabulary, grammar, and pronunciation to online environments, thereby freeing classroom time for communicative, interactive, and task-based activities [12]. This reallocation of instructional time aligns with communicative language teaching (CLT) principles, which emphasize meaningful language use and active learner participation. Research in Asian EFL contexts further demonstrates that blended learning can enhance learners' autonomy and metacognitive awareness by encouraging independent preparation before class [13, 14]. Learners who consistently engage with online materials tend to demonstrate improved readiness for in-class speaking tasks, stronger vocabulary retention, and higher levels of self-efficacy.

In Vietnam, several studies highlight the potential of blended English instruction to support student-centered learning. Dinh et al. [15] found that university students appreciated the flexibility of online modules but still valued face-to-face sessions for practicing communicative skills. However, they also noted challenges such as inconsistent preparation, varying digital literacy among students, and a lack of explicit links between online content and classroom activities. Similar findings were reported by Li [16], who observed that students often viewed online tasks as "isolated requirements," which subsequently weakened their participation in in-class communicative activities. International research further confirms that blended learning is most effective when learners' independent preparation flows directly into live, meaning-focused classroom activities. For example, Jiang et al. [17] showed that blended EFL courses in Asia improved students' listening and speaking development when online modules provided the linguistic foundation needed for offline communicative tasks. These findings strongly align with HaUI's EOP structure, which relies on online preparation to support face-to-face task performance.

Despite these benefits, several challenges persist. Studies highlight that many first-year university students struggle with self-regulation and time management when learning online, resulting in uneven preparation and reduced performance during classroom activities [18]. Digital readiness including technological skills, access to stable internet, and familiarity with learning management systems also influences learners' ability to

benefit from blended models. In contexts like Vietnam, where students are transitioning from teacher-centered high school environments to more autonomous university settings, variability in digital competence can significantly affect learning outcomes. These challenges underscore the importance of supportive blended course design, clear instructions, and scaffolding that guide learners through online preparation and in-class application.

## 2.2. English for Occupational Purposes (EOP)

English for Occupational Purposes (EOP) is a branch of English for Specific Purposes (ESP) that equips learners with the communicative skills required for professional contexts. In countries experiencing rapid globalization such as Vietnam, proficiency in occupational English is increasingly essential for accessing competitive job markets, participating in international collaborations, and meeting employer expectations [19]. As industries across manufacturing, engineering, tourism, and information technology expand their international partnerships, universities must prepare graduates to communicate effectively in professional settings.

Research shows that EOP learners often face difficulties due to limited exposure to workplace communication during secondary education, where English instruction is largely test-oriented and grammar-focused [20]. Consequently, first-year university students frequently lack familiarity with domain-specific vocabulary, functional language, and pragmatic skills such as giving instructions, requesting clarification, participating in meetings, or handling customer interactions. These gaps can hinder learners' ability to transition smoothly into workplace-oriented EFL classrooms.

Scholars emphasize that effective EOP instruction should be contextualized, authentic, and aligned with real-world communication demands [21]. Scaffolding plays a crucial role in supporting learners with low or mixed proficiency. This approach includes pre-teaching key vocabulary, modeling professional discourse, providing structured speaking frames, and integrating tasks that simulate workplace scenarios. In blended EOP programs, online learning platforms are especially useful for allowing learners to build foundational knowledge before participating in interactive, scenario-based tasks in the classroom. This combination ensures that learners can engage more confidently in occupational

communication tasks, thereby strengthening both linguistic competence and employability skills.

### 2.3. Task-Supported Language Teaching (TSLT)

Task-Supported Language Teaching (TSLT) has gained prominence as a pedagogical approach that incorporates communicative tasks within a structured instructional sequence. Unlike Task-Based Language Teaching (TBLT), which prioritizes task performance as the central mode of learning, TSLT allows for explicit instruction, guided practice, and linguistic scaffolding prior to task completion [22]. This distinction makes TSLT particularly suitable for lower-proficiency or mixed-ability learners, common in first-year EOP programs, because it balances communicative practice with focused language support.

Research identifies a range of task types commonly used in TSLT classrooms, including role-plays, information-gap activities, problem-solving tasks, storytelling, and mini-presentations. These tasks are designed to promote negotiation of meaning, interactional competence, and the integration of linguistic knowledge with communicative performance. Recent studies show that TSLT increases learners' speaking fluency, accuracy, and confidence by providing supportive pre-task activities followed by opportunities for meaningful communication [23, 24]. In blended or flipped classrooms, tasks become even more effective when students first learn key vocabulary and structures online and then apply them during in-class activities.

Furthermore, online pre-task preparation enhances the quality of learners' performance during communicative tasks. Research [25] found that students who completed digital pre-task input demonstrated higher fluency, more accurate vocabulary use, and greater task engagement than those who received instruction only through F2F lessons. This suggests that integrating TSLT into blended learning environments creates a complementary relationship in which online preparation reinforces linguistic input while classroom tasks promote communicative use. Such alignment is essential in EOP settings where learners must connect theoretical knowledge with practical communication demands.

## 3. METHODOLOGY

### 3.1. Research Design

This study employs a qualitative descriptive research design to understand the perceptions and challenges faced by students and teachers within a real educational

environment. Rather than testing hypotheses or measuring variables statistically, the study seeks to provide rich descriptions of blended EOP learning and teaching. Using semi-structured interviews and focus group discussions (FGDs), the research aims to gain insights into online preparation, classroom task participation, perceived effectiveness, and barriers to learning.

### 3.2. Research Context

The research was carried out at HaUI, which provides an extensive EOP program lasting for 6 semesters (30 credits). The program has both online and face-to-face (F2F) components, delivered through the online learning platform *eop.edu.vn*, and in-person classes. The online modules include Vocabulary, Grammar, Reading and Listening, Writing, Pronunciation, and Pre-speaking activities. Students are required to complete online tasks prior to each of the F2F sessions. The F2F classes focus on communicative practice, especially task-supported speaking activities. Typical F2F lessons begin with a warm-up and a review of the previous lesson, and then followed by guided practice, task performance, and a post-task feedback segment. The blended model of the program is designed to optimize students' practical interaction and communication skills during classroom activities.

### 3.3. Participants

A total of 32 participants took part in the study. 24 first-year students from different majors such as engineering, information technology, business administration, tourism, and garment technology, represent different levels of the English proficiency and online learning habits. 8 EOP teachers represent different years of teaching experience and knowledge of blended learning pedagogy. Three focus groups, each consisting of five students, were conducted to further enrich the qualitative data by providing opportunities for collective reflection and comparison of experiences.

### 3.4. Research instruments

Two qualitative instruments, semi-structured interviews and focus group discussions, were employed to collect data for this study. Semi-structured interviews were used as the primary data collection tool and were conducted with 24 first-year students and 8 EOP teachers to explore their perceptions, experiences, and challenges related to the blended learning model and task-supported speaking activities. The student interviews focused on

their engagement in online modules, their preparation for tasks, and their attitudes towards speaking activities in the classroom. The interviews with the teachers examined perceptions of the task effectiveness, the level of students' readiness, and the challenges in coordinating online and classroom activities. All interviews, conducted in Vietnamese to ensure clarity and comfort, were approximately 25 - 35 minutes long, and participants were audible during the interviews.

Based on preliminary analysis of the interview data, we arranged three student focus groups and one teacher focus group. Participants were able to contrast their experiences and determine common issues, as well as discuss how online preparation influenced task performance. Each session lasted 45 to 60 minutes and was held in Vietnamese to allow for more comfortable discussion. All recordings were transcribed, then combined with the interviews to strengthen triangulation and enrich the understanding of the role of blended learning and task-supported speaking activities in the EOP environment of HaUI.

### 3.5. Data analysis

All interview and focus group data were transcribed verbatim and analyzed using thematic analysis with an inductive coding approach. The transcripts were read repeatedly to identify recurring ideas, which were coded and grouped into broader themes reflecting participants' perceptions and experiences. Data from interviews and focus groups were compared to triangulate findings and enhance the credibility of the analysis. Representative excerpts were selected to illustrate key themes in the Findings section.

## 4. FINDINGS AND DISCUSSION

### 4.1. Perceptions of Task-Supported Speaking Activities

#### 4.1.1. Student Perceptions

Most students expressed positive attitudes toward task-supported speaking activities, saying that they were "engaging", "motivating" and "helpful for real communication." They perceived that tasks provide opportunities to practice speaking in a natural and interactive way. I used to mostly learn grammar and write sentences. A student shared: *"Before university, I mostly learned grammar and wrote sentences. Here, tasks help me actually speak. Even if I make mistakes, I'm still speaking more than before."* (S3).

Many students shared the feeling that doing the online modules made them feel prepared: *"When I finish*

*the vocabulary online, I can use it in the speaking task. So, the task becomes easier. I feel more confident."* (S12). However, this was not universal. Some students admitted that their level of online preparation determined how well they could participate. A student reflection, shared by many, captured this tension: *"If I only skim the online lesson, during the task I have nothing to say. I look at my partner, and we both wait for the other to speak first."* (FGD-S2)

These findings corroborate what [4] found that students are more fluent and involved when pre-task preparations have been made adequately. Relatedly, [23] noted that active participation in task performance depends largely on how much students know about topic vocabulary and communicative functions.

Several participants reported that task-supported speaking activities encouraged interaction and reduced the fear of judgment. One focus group member explained: *"When we work in pairs or small groups, I feel more relaxed. It's easier to try speaking because I'm not in front of the whole class."* Students also indicated that tasks take people out of their comfort zones. That makes them feel like they are gaining something: *"At the beginning of the semester, even simple tasks were difficult for me. Now I can talk for a longer time, and I can respond faster. The tasks really help us to practise."* (S19). This increase in confidence validates the findings of [8], who found that structured tasks in blended courses reduce speaking anxiety and encourage risk-taking in communication.

#### 4.1.2. Teacher Perceptions

Teachers shared the view that task-supported activities are good for the development of communicative competence and for drawing a diagnosis of students' strengths and weaknesses. One teacher remarked: *"Tasks reveal a lot. I can see who really understands the online content and who just clicks through the lessons."* (T1). One teacher emphasized how assignments made the speaking classes more dynamic: *"When students are doing tasks, the classroom atmosphere changes. They talk more, laugh more, and even shy students try to participate."* (T5)

Teachers also commented that tasks allowed them to observe students' real-time language use: *"A test can show grammar, but tasks show how they communicate. It's different. In tasks, they must listen, respond, and negotiate meaning."* (FGD-T1)

These perceptions support the argument made by [22] that task-supported instruction enhances

interactional competence by creating authentic communicative demands. However, teachers also expressed concerns about uneven online preparation. One teacher described: *"Some students come prepared, but some don't. That makes the task unbalanced. One student talks a lot, and the other just smiles or uses Vietnamese."*

They further stated that tasks enabled them to observe the students' language use in real-time: *"A test can show grammar, but tasks show how they communicate. It's different. In tasks, they must listen, respond, and negotiate meaning."* (FGD-T3)

These perceptions support [22], who argued that task-supported instruction enhances interactional competence by creating authentic communicative demands. Nevertheless, the teachers in the study share their concerns about the uneven online preparation. As one of the teachers narrates, *"Some students come prepared, but some don't. That makes the task unbalanced. One student talks a lot, and the other just smiles or uses Vietnamese."* (FGD-T5)

These findings are in line with what was observed by [4], who noted that ineffectiveness in online preparation reduces the influence of face-to-face communicative tasks within blended learning contexts.

## 4.2. Challenges in Online Preparation and Task Performance

### 4.2.1. Student Challenges

Students reported several challenges that hindered both their online preparation and performance in class. The major concern was the heavy workload and time pressure of online modules that run concurrently with deadlines from other courses. As one student explained: *"Sometimes I have three or four subjects with deadlines. I only have time to finish the online tasks quickly, not to study deeply."* (S6). Due to this pressure, most students treated online preparation as a checklist rather than making it a learning process by skimming videos and guessing answers; some relied on peers just to complete tasks on time. Students also complained about difficult vocabulary and grammar. There were long lists of unfamiliar or academic words in online lessons as one student noted, *"There are long word lists, and some words are too academic. I memorize them for the quiz but forget them during the task."* (FGD-S1). This results in short-term memorization for quizzes and not meaningful retention or use in communication.

Another problem was unclear instructions in online tasks. Brief or ambiguous instructions particularly in the reading and pronunciation modules caused uncertainty about how to do the tasks: *"Some instructions are short and I don't really understand what to do. Then I just guess and submit."* (S9). This kind of confusion often leads to less active attempts, hence passive engagement. Nearly all students also reported technical problems such as slow internet, login errors, frozen screens, and long loading times especially those who were in the dormitories. One student shared: *"In the evening, the Wi-Fi is very slow. Sometimes I spend ten minutes waiting for the video to load."* (S13). Such problems have been found by [9] to technologically constrain engagement in blended EFL learning.

In class, most students could not well transfer the online learnings to speaking activities because they were anxious, fearing mistakes, or could not create ideas. One commented: *"I know the vocabulary but when I speak, I get nervous. I forget the words or mix them up."* (S20). Also, unfamiliar topics also made idea generation difficult. These challenges prove how academic workload, linguistic difficulty, technology issues, and affective factors hinder students from maximizing the benefits from the blended learning approach. Parallel study [7] noted that anxiety and cognitive overload have always been constraints to learners' spontaneous oral performance

### 4.2.2. Teacher Challenges

Teachers reported several challenges in the implementation of blended learning tasks. Their major concern about uneven levels of student preparation. This pattern was earlier noted in studies on blended and flipped classrooms [10, 12]. Teachers confirmed that students completed online modules either fully or superficially. Others skipped parts and some did not complete at all. As one teacher commented: *"When only half of the students prepare properly, it becomes hard to run a communicative activity. The well-prepared students move ahead quickly, but the others stay silent or wait for help."* (T4)

This was corroborated by another teacher in the focus group discussion: *"In group work, the prepared students take the lead, but the unprepared ones don't contribute. It creates an imbalance and slows down the whole task."* (FGD-T2). Such uneven preparation led to a lot of interventions from the teachers or adjustment of the level of task difficulty during the lesson. Teachers also emphasized the limited time for scaffolding particularly

when online content carried complex grammatical or pronunciation elements. This is supported by [9], who noted that blended instruction creates its own time constraints.

Several teachers indicated that since most of the class period would be devoted to communicative tasks, there would not be sufficient time to review the online materials or address student confusion. One noted: *"Students come with many questions from the online lessons, but I can't go through all of them. The lesson time is fixed, and we have to move to the main task."* (T2). Another teacher added: *"I want to model the pronunciation more before they speak, but there isn't enough time. If I spend too long on scaffolding, we won't finish the activity."* (FGD-T1). This has made teachers feel that students perform communicative tasks without adequate linguistic or procedural preparation.

Overall, teachers' perspectives underscore how varied readiness and insufficient time for scaffolding hinder their ability to assist students effectively in blended learning environments. These practical concerns echo problems extensively recorded in blended EFL studies [3, 4, 15], highlighting the necessity for better alignment between online preparation and in-class communicative tasks.

### 4.3. Suggested Improvements

#### 4.3.1. Student Recommendations

Students provided some practical suggestions to improve the blended EOP model, making online learning manageable. One of the most frequent recommendations regarding the length and focus of online lessons particularly vocabulary modules.

Many students thought that the word lists were too long. As one student explained: *"If the vocabulary list is shorter, it will be easier to remember and use in class."* (S14). Another student added that long lists lead to surface memorization: *"When there are too many words, I just try to remember them for the quiz. But in class, I forget most of them."* (FGD-S1). These comments indicate a desire for targeted input, where vocabulary is more purposeful and directly prepares students for communicative performance.

The students stated that more examples, model dialogues, or sample videos were needed to show how the target language is used in real contexts. Many students indicated that they knew the meaning of individual vocabulary items but did not know how to put

them together naturally when speaking. One noted: *"When I see a sample dialogue, I understand how to use the words. Without examples, I'm not sure how to speak."* (FGD-S3). This supports broader findings within EOP pedagogy that model texts enhance learners' understanding of genre expectations and functional language [21].

Students have also expressed the desire for collaborative elements in online learning since online tasks tend to be isolating from group-based activities in class. As one student suggested: *"Maybe sometimes the online part can be done in pairs, like a simple video role play. Then we feel more connected to the in-class task."* (S11). Students explained that such short partner recordings or peer-review notes as collaborative online tasks could motivate participation and even preparation quality. This follows [8] argument that peer collaboration supported by scaffolded models enhances learner readiness in blended speaking classes.

#### 4.3.2. Teacher Recommendations

The teachers have also made a series of refinements to add up the coherence and effectiveness for the proposed blended EOP course. Teachers recommended an improved the Learning Management System (LMS) to monitor more effectively, with better tools for accountability. Some teachers requested clearer completion analytics, automated reminders, and notification tools. One teacher stated: *"If the platform could show who hasn't completed the online lesson, we can remind them early."* (T5). Others suggested timely progress reminders or summary dashboards so that struggling students can be identified before class. Moreover, teachers also called for more in-class scaffolding including brief ones to bridge the gap between online preparation and speaking performance. Many students valued the short warm-up tasks and guided practice or mini-modelling activities. One teacher explained: *"Even five minutes of modelling helps. If students hear the structure first, they perform much better."* (T9). Another added: *"A quick rehearsal before the main task reduces anxiety and gives them a clearer idea of what to say."* (FGD-T3). These perspectives correspond with the argument of [8] on the role of pre-task support such as modelling, guided planning, or controlled practice on the development of students' fluency and accuracy in task-supported speaking lessons.

## 5. CONCLUSION AND IMPLICATIONS

The study's findings indicate that the blended EOP model that incorporates task-supported speaking

activities significantly boosts first-year students' communication skills. The combination of online materials and in-class communicative activities results in better preparation, increased confidence, and more focused language use during the class. The blended learning model enables students to engage with important vocabulary and materials related to the topic before class, leading to better engagement in the speaking activities.

The study also identifies certain challenges that affect the overall effectiveness of the blended learning programmes. These include the concern of having heavy workload, having some technical problems, and the uneven levels of student preparation, which lower the gains obtained from learning primary content before class. These factors also influence the performance of the students' in-class activities, as the uneven preparedness reduces the chances for active engagement and the development of fluency. These persistent challenges also point out the necessity for improved instructional design, web learning, and digital readiness, and more realistic expectations surrounding online learning.

Overall, the findings stress the importance of ensuring alignment between the materials accessed digitally in advance and the activities conducted in the classroom in order for the digital materials to have a meaningful impact on the fulfil the communicative purposes. In addition, they also indicate the value of providing scaffolded support including focused instruction, structured guidance, and immediate feedback to enable the learners to utilize effectively, both the online and in-class components of the blended learning model.

The study provides a number of practical implications for teachers and students who are aiming to improve the implementation of blended EOP education.

Teachers are advised to add some pedagogical supports and how to prepare students for task-supported speaking activities. Pre-task activities such as modelling videos, sample dialogues, or brief demonstrations can help students visualize how functional expressions and phrases are used within a real exchange. Clear instructions and structured task pathways are critical so that students gain an understanding of the purpose, steps, and expected outcomes of each activity. Students use post task comments or brief audio feedback to reflect on their performance and identify areas for improvement. All these techniques can reduce performance anxiety and foster better task preparation in students.

Students often require support to help them develop the skills needed for a blended learning environment. Improving self-regulation skills on aspects such as time management, active participation on the LMS, and goal setting helps students to maximize the use of the online activities, as well as the classroom sessions. The use of collaborative strategies like peer reviews, online pair tasks, can boost engagement and responsibility. With appropriate guidance, students can become more autonomous and active participants, making more effective use of the blended EOP model.

## APPENDIX

### Appendix A. Semi-structured Interview Questions

#### A1. Student Semi-Structured Interview Questions

1. How do you feel about task-supported speaking activities in face-to-face EOP classes?
2. How does the online preparation (e.g., vocabulary, videos, pronunciation tasks) affect your ability to participate in speaking tasks?
3. What difficulties do you experience when completing the online tasks (e.g., workload, difficulty level, instructions, or technical issues)?
4. To what extent are you able to use the vocabulary and language learned online during in-class speaking tasks? Why or why not?
5. What challenges do you face when performing speaking tasks in class? (e.g. anxiety, idea generation, interaction with peers)?
6. What changes or improvements would you suggest to make the online preparation and speaking activities more effective?

#### A2. Teacher Semi-Structured Interview Questions

1. How do you perceive the role of task-supported speaking activities in developing students' communicative competence in the EOP course?
2. What differences do you observe between students who complete the online preparation thoroughly and those who do not?
3. What challenges do you encounter when managing uneven levels of student readiness during in-class speaking tasks?
4. How do online tasks influence students' in-class speaking performance?

5. What constraints do you face in providing in-class scaffolding (e.g., modelling, guided practice) within the allotted lesson time?

6. From your teaching perspective, what improvements would you recommend to better align online preparation, LMS monitoring, and in-class speaking activities?

## Appendix B. Focus Group Discussion Guide

### B1. Student Focus Group Discussion Questions

1. As a group, how do you feel about task-supported speaking activities in the blended EOP course?

2. What factors help or hinder participation in task-supported speaking activities?

3. In what ways does online task completion influence pair or group work in class?

4. What common difficulties do students face when transferring online learning to in-class speaking activities?

5. What suggestions would you make to improve the effectiveness of the blended EOP speaking course?

### B2. Teacher Focus Group Discussion Questions

1. From your shared experience, how do students generally respond to task-supported speaking activities in the blended EOP course?

2. How does uneven student preparation influence group interaction, task flow, and learning outcomes in class?

3. What limitations do you face in providing adequate in-class scaffolding within the available lesson time?

4. What common issues do teachers face when supporting students during speaking tasks?

5. What improvements could be made to enhance the effectiveness of the blended EOP speaking course?

## REFERENCES

[1]. Ngo M. T., Tran L. T., "Current English education in Vietnam: Policy, practices and challenges," *English Language Education for Graduate Employability in Vietnam*, 49-69, 2023. doi: 10.1007/978-981-99-4338-8\_3.

[2]. Chi D. N., Vu N. T., "English for Specific Purposes courses and Vietnamese graduates' employability," *English Language Education for Graduate Employability in Vietnam*, 259-281, 2023. doi: 10.1007/978-981-99-4338-8\_12.

[3]. Ramalingam S., Yunus M. M., Hashim H., "Blended learning strategies for sustainable English as a second language education: A systematic review," *Sustainability*, 14(13), 8051, 2022. doi: 10.3390/su14138051.

[4]. Pu P., Chang D. Y. S., "Effects of different input modes on blended EFL speaking instruction: A quasi-experimental study," *Computer Assisted Language Learning*, 2023. doi: 10.1080/09588221.2023.2273853.

[5]. Amenduni F., Ligorio M. B., "Blended learning and teaching in higher education: An international perspective," *Education Sciences*, 12(2), 129, 2022. doi: 10.3390/educsci12020129.

[6]. Ho T.Q.N., "Analysing industry needs in orientation to developing vocational students' workplace English communicative competence for globalization," *Journal of Science, Hue University*, 178(3), 45-58, 2021.

[7]. Vo T. M.X., Nguyen H.T., "Effects of Task Based Speaking Activities on EFL Learners' Oral Performance," *European Journal of English Language Teaching*, 6(6), 2021. doi: 10.46827/ejel.v6i6.3906.

[8]. Castillo R., Silva González H. E., Sanabria Chavarro L., "Task-Supported Teaching to promote EFL Oral Fluency," *GIST - Education and Learning Research Journal*, (17), 106-127, 2022. doi: 10.26817/16925777.443.

[9]. Khairunnisa F., "Teachers' perceptions and challenges in using blended learning for teaching English in the new normal era," *Retain Journal*, 10(2), 45-60, 2022.

[10]. Bouilheres F., Le H., McDonald J., Smith K., "Defining student learning experience through blended learning," *Education and Information Technologies*, 25, 6129-6150, 2020. doi: 10.1007/s10639-020-10100-y.

[11]. Istenič A., "Blended learning in higher education: The integrated and distributed model and a thematic analysis," *Discover Education*, 3 (1), 1-15, 2024. doi: 10.1007/s44217-024-00239-y.

[12]. Birová L., Ruiz Cecilia R., Guijarro-Ojeda J. R., "Flipped classroom in EFL: A teaching experience with pre-service teachers," *Frontiers in Psychology*, 14, 2023. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1269981.

[13]. Pham T. H., "Fostering learner autonomy in a blended learning environment: EFL teachers' practices at Hanoi University of Industry," *International Journal of TESOL & Education*, 3(3), 39-56, 2023. doi: 10.54855/ijte.23333.

[14]. Huang M., Kuang F., Ling Y., "EFL learners' engagement in different activities of a blended learning environment," *Asian Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1), 1-15, 2022. doi: 10.1186/s40862-022-00136-7.

[15]. Dinh T. T. L., Tran X. T., Le T. H. T., Pham H. T. U., "The implementation of blended learning for English courses at higher education in Vietnam: Teachers' perceptions," *AsiaCALL Online Journal*, 15(1), 1-18, 2024. doi: 10.54855/acoj.241511.

[16]. Li L., "Students' isolation challenges in blended EFL learning during COVID-19: How can social presence and interaction help develop sense of community?" *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 3117-3131, 2022. doi: 10.2147/PRBM.S388317.

[17]. Jiang Y., Chen Y., Lu J., Wang Y., "The effect of the online and offline blended teaching mode on English as a foreign language learners' listening performance in a Chinese context," *Frontiers in Psychology*, 12, 2021. doi: 10.3389/fpsyg.2021.742742.

[18]. Turan Z., Kucuk S., Karabey S. C., "The university students' self-regulated effort, flexibility and satisfaction in distance education," *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 2022. doi: 10.1186/s41239-022-00342-w.

[19]. Nguyen T. T. T., Bui T. N. T., Nguyen D. A., "Tertiary language planning and career development: Challenges to Vietnamese students," *VNU Journal of Foreign Studies*, 36(4), 2020. doi: 10.25073/2525-2445/vnufs.4581.

[20]. Li D., Noordin N., Ismail L., "Exploring issues in developing EFL learners' oral English communicative competence: A systematic review," *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14 (1), 525-543, 2025. doi: 10.46886/IJARPE/v14-i1/17437.

[21]. Sumartini T., "English for Occupational Purposes (EOP): Enhancing communication skills for magister accounting students UNPAM," *Lexeme: Journal of Linguistics and Applied Linguistics*, 5 (1), 115-123, 2023. doi: 10.32493/ljal.v5i1.28146.

[22]. Ellis R., "Task-based and task-supported language teaching," *International Journal of TESOL Studies*, 6(4), 1-13, 2024. doi: 10.58304/ijts.20240401.

[23]. Lin Y., "Enhancing capacity to speak through scaffolding and task repetition in Japanese EFL classrooms," *JALT Postconference Publication*, 2023, 147-161, 2024.

[24]. Khan A. K., Wong S., Chen M., "The role of task-based language teaching in enhancing students' speaking skills in English as a second language," *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 1(1), 45-52, 2023.

[25]. Duong P. T., Montero Perez M., Nguyen L. Q., Desmet P., Peters E., "The impact of input, input repetition, and task repetition on L2 lexical use and fluency in speaking," *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13(1), 101-124, 2023. doi: 10.14746/ssl.29727.

---

#### THÔNG TIN TÁC GIẢ

**Dương Thị Kim Huệ, Lê Thị Thu Hương**

Trường Ngoại ngữ - Du lịch, Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

# ORAL PARTICIPATION IN IN-CLASS GROUP -WORK: A STUDY OF NON-ENGLISH MAJORED STUDENTS AT HANOI UNIVERSITY OF INDUSTRY

SỰ THAM GIA PHÁT BIỂU TRONG THẢO LUẬN NHÓM TRÊN LỚP:  
NGHIÊN CỨU ĐỐI VỚI SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN TIẾNG ANH TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP HÀ NỘI

Do Thi Huyen<sup>1</sup>, Nguyen Thi Thanh Bang<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.57001/huiv5804.2025.430>

## ABSTRACT

Group-work is regarded as an effective technique for promoting interaction in foreign language learning. However, its actual effectiveness requires verification. This paper investigates the current state of oral participation in group-work activities among the first-year non-English major students at Hanoi University of Industry. The objectives of the paper include examining students' perceptions, assessing their level and quality of oral participation, identifying influencing factors, and analyzing teachers' support strategies. Data were collected through three instruments: questionnaires, semi-structured interviews, and classroom observations. The results reveal that students support group-work because they improved their language skills and self-confidence through these activities. Additionally, the study identified three main groups of factors influencing students' participation, including student-related factors, pedagogical factors, and culture-related factors.

**Keywords:** *Students' perceptions, group-work, oral participation, factors, support strategies.*

## TÓM TẮT

Hoạt động nhóm được xem là kỹ thuật hiệu quả nhằm thúc đẩy tương tác trong học ngoại ngữ. Tuy nhiên tính hiệu quả thực tế cần được kiểm chứng. Nghiên cứu này khảo sát thực trạng tham gia nói trong hoạt động nhóm của sinh viên không chuyên năm thứ nhất tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội. Mục tiêu nghiên cứu bao gồm: tìm hiểu nhận thức của sinh viên, đánh giá mức độ và chất lượng tham gia, xác định các yếu tố ảnh hưởng và phân tích những chiến lược hỗ trợ từ giảng viên. Dữ liệu nghiên cứu được thu thập thông qua ba công cụ: phiếu khảo sát, phỏng vấn bán cấu trúc và quan sát lớp học. Kết quả chỉ ra rằng, sinh viên ủng hộ hoạt động nhóm vì thông qua hoạt động này, họ đã cải thiện kỹ năng ngôn ngữ và sự tự tin. Đồng thời, kết quả nghiên cứu cũng xác định ba nhóm yếu tố chính chi phối sự tham gia của người học gồm: yếu tố người học, yếu tố sư phạm và yếu tố văn hóa.

**Từ khóa:** *Nhận thức của sinh viên, hoạt động nhóm, sự tham gia phát biểu, yếu tố ảnh hưởng, chiến lược hỗ trợ.*

<sup>1</sup>Faculty of Foreign Languages, Hanoi University of Industry, Vietnam

\*Email: [huyendtn@hauivn.edu.vn](mailto:huyendtn@hauivn.edu.vn)

Received: 01/10/2025

Revised: 20/12/2025

Accepted: 30/12/2025

## 1. INTRODUCTION

The pedagogical value of group work remains contested: collaborative learning is reported to “sometimes work while at other times fails,” [1, p.214] and instructors are cautioned that group work is “not a

panacea for learning” [2, p.4]. While several studies have examined how group-work theory works in practice, empirical investigations into the dynamics of student participation and its influencing factors remain comparatively limited [3, 4]. Consequently, the literature

still lacks sufficiently comprehensive, process-oriented evaluations of oral participation in group-work settings.

The pedagogical efficacy of group work in English Language Teaching (ELT) is a subject of ongoing debate. While group-based tasks are designed to foster cooperation and learner-generated language, scholars warn that collaborative learning is not a universal remedy and its success depends heavily on proper implementation. Although existing research has established various theoretical frameworks for collaborative learning, there remains a significant shortage of empirical, process-oriented evaluations regarding how students actually engage orally within these groups.

In Vietnam's ELT context, the aforementioned matter has not been thoroughly investigated. The need for such research is particularly urgent at Hanoi University of Industry (HaUI). This study aims to examine the oral participation in in-class group work among first-year non-English majored students at HaUI, thereby offering pedagogical implications for similar educational settings. Specifically, it addressed the following research questions:

RQ1: How do first-year non-English majored students at HaUI perceive in-class group work?

RQ2: What characterizes the frequency and quality of students' oral participation in these activities?

RQ3: What factors influence the students' oral participation in in-class group work?

RQ4: What monitoring strategies are employed by teachers to enhance students' oral participation?

## 2. LITERATURE REVIEW

### 2.1. Theoretical framework of group work

Group work is defined as learners working together in small groups on a common task, a process designed to promote cooperation and learner-generated language [5, 6]. According to [7], collaborative learning is categorized into formal learning groups, informal learning groups, and study teams. This study focuses specifically on oral participation within informal in-class groups [7]. While widely adopted, the pedagogical value of group work remains contested. Kirschner et al. [1] and Wilson et al. [2] caution that collaborative learning is "not a panacea" [2, p.4] noting that it may fail without proper implementation.

### 2.2. Factors Influencing Oral Participation

A number of studies identify three primary dimensions affecting student participation.

*Student-related factors* are paramount, particularly the learner's willingness to interact and their ability to resolve disagreements [8]. *Pedagogical factors* refer to the instructional context, specifically the teacher's monitoring role and the perceived difficulty of the task [8, 9]. Finally, *cultural factors* significantly impact participation behaviors; concepts such as "face" [10, p.9], the value of silence [11], and attitudes toward cooperation are critical determinants in educational settings [12]. To manage these factors, it is important for teachers to employ monitoring strategies, such as linguistic support and timely intervention.

### 2.3. Research Gap

Despite the theoretical endorsement of group work, [3] and [4] note that empirical investigations into the specific dynamics of student participation remain comparatively limited. The current literature lacks comprehensive, process-oriented evaluations of oral participation, particularly within the Vietnamese ELT context where these issues have not been thoroughly investigated. This study addresses this gap by examining the specific perceptions and participation factors among non-English majors at Hanoi University of Industry.

## 3. RESEARCH METHODOLOGY

### 3.1. Data collection methods

The data were collected by three instruments, which established a triangulation to enhance data reliability and validity through multiple sources.

#### *Questionnaires*

To ensure construct validity, the questionnaire was developed based on the theoretical frameworks of collaborative learning and participation dynamics outlined by [7, 8]. The instrument was designed to gather quantitative data on student perceptions and participation factors. It comprised four sections: (1) students' perceptions of group work (8 items); (2) frequency and quality of oral participation in group activities (9 items); (3) influential factors (student, pedagogical, and cultural) (23 items); and (4) teacher's monitoring strategies (12 items).

#### *Semi-structured interviews*

Semi-structured interviews were used to triangulate and enrich the questionnaire data. There were two interview protocols for the students. The first protocol with three questions covered similar thematic areas to the questionnaire, but was expected to elicit more details. The second protocol, consisting of two questions, was for

the students to reflect on the specific group discussions observed during the study. This section focused on assessing their oral participation level and quality in those activities, and influential factors on their participation.

### Observations

In the study, an observation scheme with two main parts was applied for its convenience in data coding and analysis. It was designed to investigate students' participation level in the observed group discussions, based on the times of turns taken and the total amount of talking time of each group member, and discover teachers' strategies to increase students' participation during those activities.

### Data collection procedures

The data collection process was carried out during the period of six weeks. A pilot questionnaire was initially conducted with ten first-year students at HaUI - five from Mechanical Engineering and five from Electrical and Electronic Engineering - to verify its accuracy, clarity, and comprehensiveness. Following necessary revisions, the finalized questionnaire was distributed to 100 first-year students from the same majors at HaUI.

Subsequently, to elicit deeper qualitative insights, five randomly selected students (one from each class) participated in 15-20-minute semi-structured interviews. These sessions were conducted in Vietnamese using the first protocol and took place in an informal setting to minimize their anxiety.

Next, observations were conducted to examine data reliability. The researchers observed one specific group discussion per class following the observation scheme. Immediately after each lesson, a semi-structured interview of 5-10 minutes (using the second student-targeted schedule) was conducted with a member of the observed group in Vietnamese for data triangulation.

### 3.2. Data analysis and procedures

Quantitative data from the questionnaires were analyzed using SPSS to calculate descriptive statistics, specifically Mean (M) and Standard Deviation (SD), to determine the central tendency and the dispersion of student responses. Interview transcripts were translated into English and subjected to color-coded content analysis. Observational data were coded based on the frequency of turn-taking and duration of talk time. The analysis focused on four central themes: (1) *students' perceptions*; (2) *the frequency and quality of oral participation*; (3) *influencing factors*; and (4) *teachers'*

*monitoring strategies* [13]. This approach facilitated a comprehensive triangulation of data sources.

## 4. RESULTS AND DISCUSSION

### 4.1. Students' perceptions towards group-work

#### Data from the questionnaires

Table 1 presents the descriptive statistics regarding students' attitudes toward group-work. The results indicate a positive perception of group-work among participants. Specifically, the majority of students concurred that group-work significantly enhances communicative competence and interactive skills (Item 1: M = 4.1; SD = 0.82; 84% Agreed) and creates a conducive learning atmosphere (Item 2: M = 4.06; SD = 0.85; 81% Agreed).

Table 1. Students' perceptions towards group-work

No	Items	Mean (M)	Std. Deviation (SD)*	% Agree
1	Increase communicative competence and interactive skills	4.10	0.82	84
2	Generate relaxing, friendly atmosphere	4.06	0.85	81
3	Create chances to use English more	3.39	0.96	52
4	Promote learner autonomy	3.20	1.02	43
5	Result in noisy and chaotic classroom	3.10	1.15	38
6	Lead to overuse of mother tongue	3.66	0.94	64
7	Make students expose to imperfect language from each other	3.49	0.98	56
8	Cause unbalanced participation among students in a group	3.57	0.95	61

In contrast, perceptions regarding the drawbacks were more varied. While students acknowledged the benefits, they also expressed concerns about the "overuse of mother tongue" (Item 6: M = 3.66, SD = 0.94, 64% Agreed) and "unbalanced participation" (Item 8: M = 3.57, SD = 0.95, 61% Agreed). The standard deviations in these items suggest a lack of consensus, implying that while some groups functioned well, others struggled with discipline and equity.

Meanwhile, the responses to item 3 (M = 3.39; SD = 0.96; 52% Agreed); and item 4 (M = 3.2, SD = 1.02, 43% Agreed) showed a tendency towards the middle, which demonstrated the participants' wider range of views. It suggests that group-work was perceived to provide chances for English use and boost learner

autonomy; these positive aspects of group-work were not experienced equally by all students.

Concerning the disadvantages of groupwork, the last four items indicated various opinions on the disadvantages. The last four statements in Table 1 all received mean scores between 3.1 and 3.7, among which overuse of mother tongue had the greatest tendency to agree ( $M = 3.66$ ;  $SD = 0.94$ ; 64% Agreed). Similarly, unbalanced participation ( $M = 3.57$ ;  $SD = 0.95$ , 61% Agreed) and exposure to imperfect language ( $M = 3.49$ ;  $SD = 0.98$ ; 56% Agreed) also received moderate levels of agreement, along with large standard deviations, which implies a variety of individual experiences.

#### **Data from the student interviews**

It is noteworthy that all the interviewees pointed out various benefits they could gain through group activities. The first mentioned by three out of five were improving their language skills and boosting students' confidence through interacting with each other. Besides, two referred to the opportunity to widen their knowledge about certain topics.

All the interviewees also reflected on group-work's disadvantages. First, four of them agreed on students' overuse of their native language. Moreover, three acknowledged a noisy and chaotic atmosphere as a problem of group-work. Another disadvantage was the imbalance of participation among group members as assumed by two participants.

In general, the interview findings confirmed the questionnaire results, indicating both consistent benefits and shared concerns regarding group-work. Similar to the questionnaire data, all interviewees acknowledged that group-work enhanced language skills and confidence through peer interaction. This supports the high levels of agreement on communicative and interactive benefits reported in the questionnaires. In addition, some interviewees emphasized opportunities to broaden subject knowledge, which aligns with positive questionnaire responses related to learner autonomy and language use. In terms of disadvantages, interviews reinforced the quantitative findings on the overuse of the mother tongue and unbalanced participation. Furthermore, interviews provided additional qualitative insights, such as noisy and chaotic classroom environments, which help explain the varied perceptions and lack of consensus reflected in the questionnaire data.

## **4.2. Students' participation in in-class group-work**

### **Data from the questionnaires**

Data from the questionnaire show descriptive statistics on students' participation behaviors during in-class group work.

Item 6 received the highest mean score and highest frequency percentage ( $M = 2.43$ ;  $SD = 1.05$ ; 22% Agreed). This shows that a large proportion of students participate actively by sharing many ideas. However, not all their ideas are relevant and constructive. Item 5 records the second-highest mean score ( $M = 2.35$ ;  $SD = 1.01$ ) and a high-frequency rate of 19%, indicating meaningful participation among students.

The means of the first four statements concerning participation patterns illustrated that marginal interaction (Item 3:  $M = 2.29$ ;  $SD = 0.98$ ; 18% Agreed) and conditional participation (Item 2:  $M = 2.26$ ;  $SD = 0.95$ ; 15% Agreed) were the most popular participation patterns among the students in group-work while silent observation was the least common (Item 4:  $M = 1.81$ ;  $SD = 0.85$ ; 6% Agreed). These findings reveal that many students tend to be cautious or participate passively instead of active involvement. Of all the items, item 4 ( $M = 1.81$ ;  $SD = 0.85$ ; 6% Agreed) and item 8 ( $M = 1.91$ ;  $SD = 0.88$ ; 8% Agreed) get the lowest mean scores and high-frequency percentages. This shows that only a minority of students are passive when participating in group work.

Regarding the quality of ideas contributed (the last four statements in Table 2), sharing many ideas, even irrelevant and/or unconstructive ones was the most common (the highest mean = 2.43), which showed that the participants did not seem to be selective in sharing ideas. Besides, saying only some words or phrases was least regularly chosen (the lowest mean = 1.91). This implies that students tried their best to contribute their ideas to group activities.

Nonetheless, noticeably, the means of all the eight statements were less than 2.5, which showed the students' tendency to participate differently rather than follow a fixed pattern at different times. In general, the results show moderate levels of participation across most categories, with mean scores ranging from 1.81 to 2.43. This implies that students take part in group work in varied ways rather than demonstrating consistently high or low participation.

The standard deviation values (from 0.85 to 1.05) point out moderate variability in students' behaviour such as differences in confidence, and motivation.

Table 2. Students' participation in in-class group-work

No	Items	Mean	Std. Deviation (SD)*	High Frequency (%)
1	Active participation (Total integration)	2.14	0.92	12
2	Limited/Confused (Conditional participation)	2.26	0.95	15
3	Listening/Notes only (Marginal interaction)	2.29	0.98	18
4	Silent observation	1.81	0.85	6
5	Contributing constructive ideas	2.35	1.01	19
6	Sharing many ideas (even irrelevant)	2.43	1.05	22
7	Sharing few ideas (carefully brainstormed)	2.26	0.94	16
8	Saying short words to make others think you are concentrating on the group task	1.91	0.88	8

**Note:** "High Frequency refers to the combined percentage of students selecting 'Usually' and 'Always'."

Referring to different members' participation in one group (Figure 1), 26% of the respondents thought the imbalance always occurred. It seemed that those bore negative experiences concerning peers' participation in group-work. Strikingly, while 41% marked "Sometimes", 32% agreed on its high frequency.

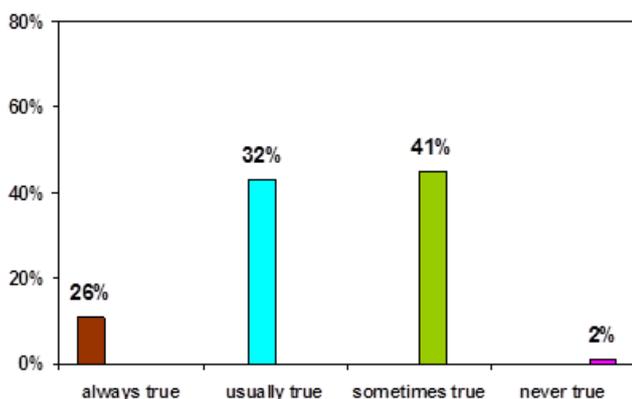


Figure 1. Participation imbalance in in-class group-work of the model accuracy for the Kriging models

Those data showed that the lack and imbalance of participation visibly occurred in in-class group-work. The quality of ideas shared in group-work also needed to be questioned since many students tended to be not selective in deciding on what to say.

### Data from the student interviews

Three out of five interviewees admitted they tended to contribute little in group-work. Two of those first used the word "average" to talk about their participation level, but confessed to lacking participation when asked to elaborate more. By contrast, the other two assumed that they had active participation. However, one recalled his little involvement in the first semester. When it came to the observed lessons, most of them confessed to their little participation. Coincidentally, one used the word "average" again when first talking about his participation level. Furthermore, strikingly, all of them claimed that the dominance of some members visibly happened in their classes. This problematic situation was considerably common, especially when the students just got acquaintance with this ELT method. As regards the quality of ideas contributed, all of them said that at times they spoke whatever they thought of. Two of them even confessed to their low-quality ideas in group activities. On the whole, the student interview findings supported to verify the similar problems as revealed by the questionnaires.

### Data from the observations

In terms of the number of turns (Figure 2), a serious lack of participation was apparently displayed. Half of the students took no more than three turns, at least twice fewer than those of the person participating most actively in each group. Furthermore, a great participation imbalance could be seen in every group, most obviously in group five where member one had 13 turns, more than the others' total turns. Notably, in the other groups, two members appeared to dominate the discussions for taking over half of the group's total turns.

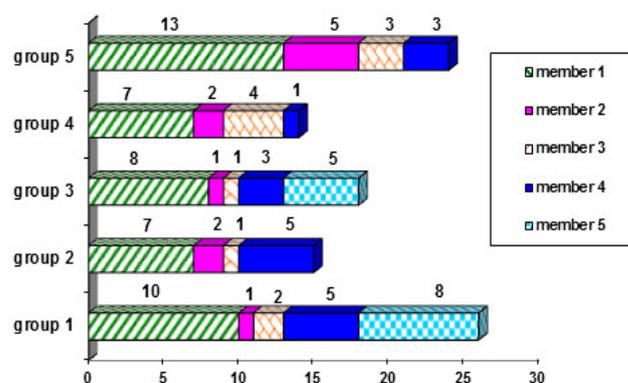


Figure 2. Number of turns taken by different group members

With regard to the total amount of talking time (Figure 3), the same situation was reflected. Nearly one

third took up less than five percent of the total talking time; meanwhile, some were too domineering. Most strikingly, over two thirds of group five's total talking time belonged to member one. In the other groups, the imbalance was still clear with one member's talking time taking up over 40%. Unsurprisingly, those having more turns talked more in each turn. Moreover, some had the same number of turns but differed in the amount of talking time.

In short, the observations disclosed the similar problems in participation level identified by the questionnaires and student interviews.

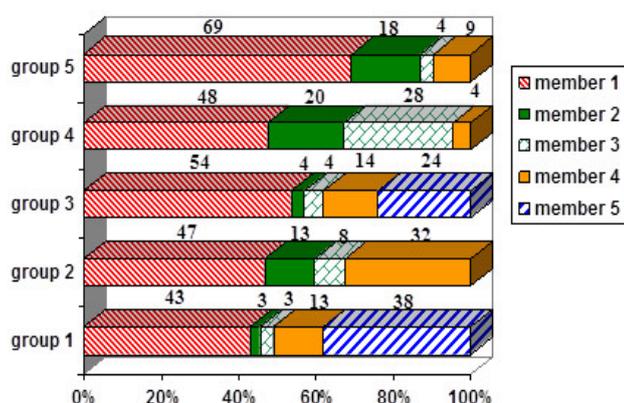


Figure 3. Amount of talking time of different group members

The triangulation of questionnaires, interviews, and observations reveals consistent patterns of participation imbalance and contribution quality in group work. All sources confirm that participation is frequently unequal. The survey finding that 26% of students felt imbalance "always occurred" was confirmed by observations where single members dominated over two-thirds of the talking time. This pattern was further supported by student interviews. Moreover, all data sources consistently show that students often shared ideas without selecting them first. The survey identified this as a common behavior, matching interview admissions of speaking whatever came to mind. Finally, the observations and interviews clearly back up the statistics regarding dominance and passive participation.

### 4.3. Factors affecting students' participation in in-class group-work

#### Data from the questionnaires

First, the top striking student-related factors included lacking vocabulary and grammar, lacking previous group-work experience, lacking background knowledge, having a positive view of group-work, and lacking confidence ( $M > 2.5$ ) (Table 3). Among those, lacking

vocabulary and grammar was the most prominent ( $M = 2.9, SD = 1.12$ ) and the highest agreement rate (38%). It means that insufficient language proficiency is the greatest barrier hindering students in actively participating in group activities. Subsequently, item 7 holds the second-highest mean score ( $M = 2.67$ ) and agreement rate (32%), suggesting limited exposure to collaborative learning environments may result in a negative influence on students' confidence and willingness to participate in group work.

On the contrary, item 6 records the lowest mean score ( $M = 1.81, SD = 0.86$ ) and percentage of agreement (8%). This implies that a majority of students admit the value of group work.

Table 3. Student-related factors

No.	Student-related Factors	Mean (M)	Std. Deviation (SD)*	% Agree / High Impact*
1	Lacking vocabulary and grammar	2.90	1.12	38
2	Lacking background knowledge	2.60	01.05	29
3	Lacking confidence	2.54	01.08	26
4	Being unaware of turn-taking rules	2.10	0.95	14
5	Having positive view of group work	2.59	01.04	28
6	Being unable to see benefits of group work	1.81	0.86	8
7	Lacking prior group work experience	2.67	1.15	32
8	Being shy	2.17	0.98	16

In terms of pedagogy-related factors (Table 4), the most outstanding was being encouraged by teachers' clear instructions with the highest mean score ( $M = 2.85, SD = 1.15$ ) and proportion of agreement (37%). This indicates that teachers' clear guidance is important in assisting students' participation in group work. Item 9 ( $M = 2.33, SD = 1.02$ ) and item 10 ( $M = 2.47, SD = 1.09$ ) receive relatively high mean scores, showing moderate negative effects on participation. These findings suggest that tasks should be designed with comprehensible input and be interesting enough to attract students' engagement in group activities. Item 13 also records an encouraging effect ( $M = 2.43, SD = 1.06$ ) and 24% of students regard it as having a high impact. This result implies that students prefer increasing learner autonomy.

Four factors (item 11 with  $M = 1.97, SD = 0.92, 11\%$  Agreed; item 14 with  $M = 1.77, SD = 0.85, 7\%$  Agreed; item

15 with  $M = 1.68$ ,  $SD = 0.81$ , 5% Agreed; item 16 with  $M = 1.81$ ,  $SD = 0.89$ , 9% Agreed) received low mean scores (below 2) and agreement percentages, among which item 15 stood at the bottom of the list. These results demonstrate that interpersonal and peer-pressure factors do not significantly affect students' group participation.

To sum up, the findings emphasize the crucial role of pedagogical strategies in which clear instructions and suitable task design are the most important in enhancing students' active engagement in group activities.

Table 4. Pedagogy-related factors

No.	Pedagogy-related Factors	Mean (M)	Std. Deviation (SD)*	% Agree / High Impact*
9	Being discouraged by task difficulty	2.33	1.02	22
10	Being bored with the task	2.47	1.09	26
11	Seeing no clear rules for participation	1.97	0.92	11
12	Being encouraged by clear instructions	2.85	1.15	37
13	Being encouraged by teacher's absence during group-work	2.43	1.06	24
14	Being afraid of negative peer evaluation	1.77	0.85	7
15	Disliking group members	1.68	0.81	5
16	Being forced participation due to peers' silence	1.81	0.89	9

Table 5. Culture-related factors

No	Culture-related Factors	Mean (M)	Std. Deviation (SD)*	% Agree / High Impact*
17	Being afraid of losing face in front of peers	1.71	0.82	6
18	Being afraid of losing face in front of teachers	1.93	0.94	12
19	Appreciating silence in classroom	1.72	0.85	7
20	Having habit of passive listening	2.34	1.05	23
21	Believing that interrupting is impolite	2.12	0.97	15
22	Trying to avoid arguments with others	02.08	0.93	14

As demonstrated in Table 5, cultural factors exert minimal influence on participation ( $M = 1.71 - 2.34$ ), with "fear of losing face" ranking lowest ( $M = 1.71$ ,  $SD = 0.82$ , 6% Agreed). These findings challenge traditional stereotypes regarding Asian learner reticence, suggesting a psychologically safe classroom environment. While cultural psychology is not a primary barrier compared to linguistic competence, the persistence of the "passive listening" habit ( $M = 2.34$ ,  $SD = 1.05$ , 23% Agreed) - the highest in this category - reflects a need to shift from teacher-centered secondary education to a student-centred approach in an active university environment.

Overall, the questionnaire data showed that student-related elements were the most influential while culture-related ones were the least striking. The level of impact and the number of factors differed among the participants.

**Data from the student interviews**

*Student-related factors*

One prevailing factor was the lack of concentration. During the observed group discussions, four out of five experienced it, which made them unaware of being in group-work at times. Nevertheless, just three of them could figure out the reasons.

Students are willing to participate in group work activities; however, language difficulties troubled the participants. In the observed activity, four had problems with vocabulary. Three of those also acknowledged the failure to express their ideas in English. Only S4 was not troubled by vocabulary; she appeared to be the most confident about her proficiency level of English.

Furthermore, three of them agreed on the influence of the shortage of ideas and previous experience with group-work and English skills. Additionally, preference to working individually was mentioned by two. Both had little previous group-work experience, and expressed their unfamiliarity with studying in groups. Thus, it could be seen that secondary-school experience had great impacts on students' preference to work individually. Being afraid of making mistakes also hindered the participation of two. Despite their initial desire to speak, they did not dare to speak for their anxiety of being underrated.

Two other much less striking elements included students' personality and students' attitudes towards group-work as stated by one. S2 expressed her negative

attitude to group-work. It seemed that she had several negative group-work experiences.

*Pedagogy-related factors*

The first factor is the teacher's intervention during group-work. Teachers played an important role in group work such as supporting and monitoring student's progress. In the observed discussion, S2 was motivated by the teacher's support and clear instruction. Meanwhile, S4 expressed her desire for teacher's help and giving feedback on their performance and achievements.

Another factor is the task difficulty. Three said that the difficult topics in the observed discussions did not inspire them to talk whereas one was motivated to discuss by the favoured topic. In the general interviews, the same number affirmed negative and positive impacts of this factor. The level of difficulty of the topic also influenced students' participation but appeared to be less troublesome.

*Culture-related factors*

Disagreements about ideas might be related to being afraid of hurting others. This was closely associated with the cultural value of compromise, which means students do not want to argue with others because they do not want to lose their group members' face. It is noteworthy that S4, whose participation level in the observed discussion was the highest, indicated the fewest influential factors, one of which was positive. On the whole, it is obvious that the participants were much influenced by internal factors (themselves) and by peers in this kind of activity. Overall, the interview findings support the questionnaire results, particularly regarding the prominence of student-related and pedagogical factors over cultural ones. Both data sources identified insufficient language proficiency and lack of prior group-work experience as major barriers to participation. While the questionnaires highlighted these factors quantitatively, interviews provided richer explanations, such as fear of making mistakes, lack of ideas, and difficulty maintaining concentration. Similarly, both data from the questionnaire and interviews emphasized the importance of teachers' clear instructions and support, although interviews further stressed the motivating role of real-time intervention and feedback. In contrast, cultural factors were found to have minimal influence in the questionnaires, and interviews largely confirmed this, aside from occasional concerns about avoiding conflict to maintain group harmony.

**4.4. Teachers' monitoring strategies during group-work**

**Data from the questionnaires**

Table 6 reveals that teachers prioritize facilitation over strict management. The most applied strategy is "providing language help" (M = 3.25, SD = 1.05, 52% Agreed), directly addressing students' primary linguistic barriers. Active monitoring, such as moving around to observe (M = 3.18, SD = 1.08, 45% Agreed) and refocusing groups (M = 3.15, SD = 1.12, 44% Agreed), is also prevalent. In contrast, "assigning extra tasks" to fast finishers (M = 1.85, SD = 0.9) is the least practiced, with only 8% high frequency. This neglect of fast finishers shows a pedagogical gap in managing "dead time," likely contributing to the chaotic atmosphere noted in Table 1, as unoccupied students may disrupt the class.

Table 6. Teachers' monitoring strategies - Application

No.	Monitoring strategies	Mean (M)	Std. Deviation (SD)*	High Frequency (%)*
1	Observing from the front/side of the class	3.12	1.10	42
2	Moving around to observe groups	3.18	1.08	45
3	Keeping distance at the beginning stage of the activity for students to work by themselves	2.49	1.05	28
4	Reminding groups to focus on the task	3.15	1.12	44
5	Reminding dominant speakers to share turns with others	2.45	1.02	25
6	Encouraging shy members to speak	3.04	1.15	39
7	Assigning extra tasks for fast finishers	1.85	0.9	8
8	Providing language help when students need	3.25	1.05	52
9	Correcting mistakes immediately during group-work	2.91	1.10	35
10	Taking notes of students' mistakes for later correction	2.96	1.08	36
11	Trying to correct all mistakes made in groups	2.94	1.09	35

Regarding student preference, data in Table 7 reveals a distinct student preference for linguistic accuracy over autonomy. Strategies involving language help and error

correction (Items 8-11) received the highest ratings ( $M > 4.0$ ), with 88% desiring direct assistance. This indicates a strong form-focused mindset. Additionally, students highly value encouragement for shy members ( $M = 3.78$ ,  $SD = 0.95$ , 68% Agree), reflecting a desire for inclusive participation. In contrast, assigning extra tasks is strongly rejected ( $M = 1.91$ ,  $SD = 0.88$ , 9% Agree). Crucially, the demand for immediate correction ( $M = 4.07$ ) significantly exceeds teacher application ( $M = 2.9$  in Table 6), highlighting a gap between student expectations for accuracy and communicative teaching practices.

Table 7. Teachers' monitoring strategies - Student preference

No.	Monitoring strategies	Mean (M)	Std. Deviation (SD)*	High Frequency (%)*
1	Observing from the front/side of the class	3.08	1.12	35
2	Moving around to observe groups	3.32	1.05	45
3	Keeping distance at the beginning stage of the activity for students to work by themselves	3.03	1.15	32
4	Reminding groups to focus on the task	3.43	1.02	52
5	Reminding dominant speakers to share turns with others	3.34	1.08	48
6	Encouraging shy members to speak	3.78	0.95	68
7	Assigning extra tasks for fast finishers	1.91	0.88	9
8	Providing language help when students need	4.19	0.75	88
9	Correcting mistakes immediately during group-work	4.07	0.82	82
10	Taking notes of students' mistakes for later correction	4.01	0.85	79
11	Trying to correct all mistakes made in groups	4.1	0.78	84

Comparing teacher application and student preference indicated that except for providing language help when needed, which was both most frequently applied by the teachers and most strongly favored by the respondents, other commonly applied strategies by the teachers received diverse opinions from the students. Moreover, the least commonly applied was coincidentally the least preferred.

**Data from the observations**

Observational data confirms high teacher engagement, with "moving around to observe groups" and "taking notes of students' mistakes for later correction" were done by all the teachers ( $N = 5$ ). Linguistic support (item 8), observing from the front/ side (item 1), and moving around to remind students to stay focused were also common ( $N = 4$ ). However, the observations reveal critical gaps: strategies for managing interactional dynamics - regulating dominant or shy speakers - were rare ( $N = 2$ ). Most strikingly, no teacher assigned extra tasks to fast finishers ( $N = 0$ ). This complete absence of contingency planning for early completion suggests a structural weakness in classroom management, directly correlating with the "chaotic" atmosphere reported by students in Table 1.

Table 8. Teachers' observed monitoring strategies during group-work

No	Monitoring strategies	Teacher application (N)
1	Standing at the front or the side of the class to observe groups	4
2	Moving around to observe groups	5
3	Keeping distance from groups for the beginning stage of the activity for them to work by themselves	3
4	Moving around to remind if groups do not stay focused on the task	4
5	Moving around to remind any dominant speakers to share turns with others	2
6	Moving around to encourage any shy members to speak	2
7	Assigning further tasks for those who have finished earlier	0
8	Providing language help when students need	4
9	Correcting students' mistakes made immediately during group work	2
10	Taking notes of students' mistakes made in groups for later correction	5
11	Trying to correct all students' mistakes made in groups	3

In general, the observational data verified the questionnaire findings, confirming both the prioritization of linguistic support and the neglect of fast finishers. Consistent with student preferences and teacher self-reports, classroom observations verified that providing language assistance was a dominant strategy. Conversely, the rejection of assigning extra tasks by students aligned

perfectly with its complete absence in pedagogical practice. However, a significant difference emerged regarding interaction management. While students expressed a strong desire for immediate error correction and encouragement for quiet members, observational evidence revealed that teachers rarely implemented these specific interventions. This discrepancy highlights a critical gap between learners' expectations for strict accuracy and actual classroom pedagogy.

## 5. CONCLUSIONS

Overall, the findings show that students hold positive perceptions of group-work including enhancing language skills, confidence, and peer interaction, and widening their subject knowledge. Group-work is considered as a valuable pedagogical tool that promotes communicative competence and learner autonomy. However, they pointed out challenges such as uneven participation, reliance on the mother tongue, and disruptive classroom dynamics, indicating that the effectiveness of group-work highly depends on classroom management and task design. The results suggest that while group-work offers clear benefits, its successful implementation requires careful structuring and teacher guidance to minimize potential drawbacks. Regarding the frequency and quality of students' oral participation, the data demonstrate imbalanced participation and limited quality of contribution. Additionally, the tendency for students to share ideas without prior reflection suggests that participation is not always meaningful or well-structured. Therefore, targeted instructional strategies and clearer role assignments are necessary to promote more balanced involvement and higher-quality contributions during group activities. Concerning factors affecting students' participation in in-class group-work, the findings highlighted individual and pedagogical factors rather than cultural ones. The alignment between questionnaire and interview data reinforces the significance of language proficiency and prior experience as key determinants of active participation. Furthermore, teachers' clear instructions, timely intervention, and constructive feedback play an important role in fostering students' engagement. These findings imply that it is vital to address students' linguistic confidence and provide structured pedagogical support to enhance participation in group-work. With regard to teachers' monitoring strategies, the findings indicate a mismatch between teachers' monitoring strategies during group work and

students' expectations. Although linguistic support was prioritized in both perception and practice, teachers paid limited attention to interaction management and differentiated support, particularly for fast finishers and quieter students. This gap suggests a need for more balanced monitoring approaches that address not only language support but also learners' expectations for accuracy and fair participation.

Although the study was conducted on a small scale with a particular group of first-year students at HaUI, it would contribute to the existing knowledge in the field concerning group-work, students' participation in group-work, influential factors, and teachers' strategies. Moreover, it could raise awareness of EFL learners about the problems in their peers' participation in group-work and elements affecting their participation. It could also assist teachers of English to recognize what encourage or discourage their students from participating in group activities so that they could adjust their teaching methods. Finally, it proposed several useful recommendations for teachers to minimize negative impacts of influential factors on students' participation.

Due to various constraints and scope of the study, the present research displays certain limitations. First of all, only five teachers were involved, which might somehow affect the data richness. However, since multiple methods addressing the same issue were adopted, and the findings by those supplemented each other, this did not affect the study reliability. Second, this research did not go deep into each category of factors and the influence level of each element.

The limitations of the present study leave several gaps for other researchers to fill in. First, further studies should widen the research scale with a larger and more varied group of participants. Second, they might thoroughly investigate each category of influential factors on students' participation in in-class group-work. Also, they can go deep into the level of influence of those elements. Besides, they can examine similar matters but in long-term or formal groups.

---

## REFERENCES

- [1]. Kirschner P. A., Sweller J., Kirschner F., Zambrano J. R., "From cognitive load theory to collaborative cognitive load theory," *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13 (2), 213-233, 2018. <https://doi.org/10.1007/s11412-018-9277-y>

- [2]. Wilson K. J., Brickman P., Brame C. J., "Group work," *CBE-Life Sciences Education*, 17 (1), 1-5, 2018. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-12-0258>.
- [3]. Pica T., Doughty C., "The Role of Group Work in Classroom Second Language Acquisition," *Studies in Second Language Acquisition*, 7 (2), 233-248, 1985. <https://doi.org/10.1017/S0272263100005398>.
- [4]. McDonough K., "Learner-learner Interaction during Pair and Small Group Activities in a Thai EFL Context," *System*, 32 (2), 207-224, 2004. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.01.003>.
- [5]. Brown H. D., *Teaching by principles - an interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). New York, Addition Wesley Longman, Inc, 2001.
- [6]. Doff A., *Teach English: A training course for teachers. Trainer's handbook*. Cambridge University Press, 1988.
- [7]. Johnson D. W., Smith K. A., "Active learning: Cooperation in the college classroom," *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 47, 29-30, 2008. [https://doi.org/10.5926/arepj1962.47.0\\_29](https://doi.org/10.5926/arepj1962.47.0_29).
- [8]. Le T.N.D., Nguyen B.H., "Factors influencing group work of students in learning English as a foreign language (EFL): A case study at a Vietnamese university," *Can Tho University of Journal of Science*, 6, 9-16, 2017. Doi: 10.22144/ctu.jen.2017.021.
- [9]. Tavakoli P., "Investigating Task Difficulty: Learners' and Teachers' Perceptions," *International Journal of Applied Linguistic*, 19, 1-25, 2009. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00216.x>.
- [10]. Nguyen M. P. M., "Culturally appropriate face strategies in cooperative learning with insight from cultural neuroscience," *Comparative Education*, 55(1), 66-96, 2019. Doi: 10.1080/03050068.2018.1541664.
- [11]. Bao D., Ye Y., "Investigating learner silent and verbal response to tasks," *International Journal of Teaching and Education*, 4(1), 61-72, 2020. Doi: <https://doi.org/10.22437/ijolte.v4i1.10469>
- [12]. Burnes A., *Collaborative Action Research for English language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- [13]. Abbott B. B., Bordens K. S., *Research design and methods: A process approach* (4th ed.). McGraw-Hill., 2018.

---

#### THÔNG TIN TÁC GIẢ

**Đỗ Thị Huyền, Nguyễn Thị Thanh Bằng**

Trường Ngoại ngữ - Du lịch, Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

# TÍNH ĐA NGHĨA CỦA ĐỘNG TỪ LIÊN KẾT TRONG TIẾNG ANH VÀ TƯƠNG ĐƯƠNG TRONG TIẾNG VIỆT

THE POLYSEMY OF COPULAR VERBS IN ENGLISH AND THEIR VIETNAMESE EQUIVELANTS

Lương Bá Phương<sup>1,\*</sup>

DOI: <https://doi.org/10.57001/huivh5804.2025.431>

## TÓM TẮT

Bài báo này tập trung khảo sát hiện tượng đa nghĩa của các động từ liên kết (copular verbs) trong tiếng Anh và tương đương tiếng Việt. Dựa trên phân tích các từ như *be, seem, become...* (trong tiếng Anh) và *là, trở thành, dường như...* trong tiếng Việt, bài báo chỉ ra rằng các động từ liên kết không chỉ đóng vai trò kết nối chủ ngữ với vị ngữ mô tả mà còn biểu hiện nhiều lớp nghĩa khác nhau tùy theo ngữ cảnh. Thông qua đối chiếu hệ thống, bài báo làm rõ những điểm tương đồng về chức năng, đồng thời chỉ ra những khác biệt đáng chú ý về mặt cấu trúc cú pháp và ngữ dụng giữa hai ngôn ngữ. Kết quả nghiên cứu góp phần làm sáng tỏ đặc điểm của động từ liên kết trong từng ngôn ngữ, đồng thời đưa ra một số gợi ý mang tính ứng dụng trong giảng dạy tiếng Anh, dịch thuật, biên soạn từ điển song ngữ và xử lý ngôn ngữ tự nhiên.

**Từ khóa:** Động từ liên kết; tính đa nghĩa; ngôn ngữ học đối chiếu; tiếng Anh; tiếng Việt; ngữ dụng học.

## ABSTRACT

This article focuses on examining the phenomenon of polysemy in copular verbs in English and Vietnamese from semantic and pragmatic perspectives. Based on the analysis of verbs such as *be, seem, become* (in English) and *là, trở thành, dường như* (in Vietnamese), the paper discovers that copular verbs not only serve the function of linking the subject with a descriptive predicate, but also express multiple layers of meaning depending on the context. Through a contrastive analysis, the article highlights the functional similarities while also identifying notable syntactic and pragmatic differences between the two languages. The research findings contribute to clarifying the characteristics of copular verbs in each language and offer some practical suggestions for English language teaching, translation, bilingual dictionary compilation, and natural language processing.

**Keywords:** Linking verbs, polysemy, contrastive linguistics, English, Vietnamese, pragmatics.

<sup>1</sup>Học viện Báo chí và Tuyên truyền

\*Email: [ltphuong2012@gmail.com](mailto:ltphuong2012@gmail.com)

Ngày nhận bài: 20/9/2025

Ngày nhận bài sửa sau phản biện: 02/12/2025

Ngày chấp nhận đăng: 30/12/2025

## 1. MỞ ĐẦU

Trong ngôn ngữ học, hiện tượng đa nghĩa (polysemy) được xem là một trong những đặc điểm phổ biến và phức tạp của từ vựng trong ngôn ngữ tự nhiên. Một từ có thể mang nhiều nghĩa khác nhau, phụ thuộc vào ngữ cảnh sử dụng, cấu trúc cú pháp đi kèm và yếu tố ngữ dụng. Trong số các từ loại, động từ liên kết (copular verbs) chiếm vị trí đặc biệt bởi chức năng trung gian giữa chủ ngữ và vị ngữ, đồng thời mang ý nghĩa khái quát cao, dễ mở rộng và biến đổi về mặt nghĩa.

Trong tiếng Anh, động từ liên kết là một lớp động từ tương đối ổn định với những đại diện tiêu biểu như *be, seem, become, look, feel, get...* Những động từ này thường không biểu hiện hành động cụ thể mà đóng vai trò nối kết giữa chủ thể và trạng thái hoặc đặc điểm của chủ thể đó. Tuy nhiên, nhiều trong số chúng lại có thể mang theo nhiều lớp nghĩa khác nhau, tùy thuộc vào ngữ cảnh và cấu trúc đi kèm. Ví dụ, *get* trong "He got angry" mang nghĩa chuyển đổi trạng thái, nhưng trong "He got the book" lại mang nghĩa hành động sở hữu.

Trong tiếng Việt, mặc dù không có một lớp từ được gọi là "động từ liên kết" một cách chính thức, nhưng vẫn tồn tại nhiều từ và cụm từ thực hiện chức năng tương tự như *là, trở thành, dường như, có vẻ, xem như...* Các từ này có thể được sử dụng để liên kết chủ ngữ với một vị ngữ mang ý nghĩa mô tả, đánh giá hoặc đồng nhất. Tuy nhiên, do đặc điểm ngôn ngữ không biến hình, cũng như tính linh hoạt cao về từ loại trong tiếng Việt, hiện tượng đa nghĩa ở các từ này thường thể hiện đậm nét hơn về mặt ngữ dụng học và ngữ cảnh giao tiếp.

Mặc dù đã có nhiều công trình nghiên cứu về động từ liên kết trong từng ngôn ngữ riêng biệt, song các nghiên cứu đối chiếu hệ thống động từ liên kết giữa tiếng Anh và tiếng Việt, đặc biệt dưới góc độ tính đa nghĩa, vẫn còn khá

hạn chế. Chính vì vậy, việc khảo sát, mô tả và so sánh hiện tượng này giữa hai ngôn ngữ không những góp phần làm rõ đặc trưng ngữ nghĩa - ngữ dụng của từng hệ thống mà còn cung cấp cơ sở hữu ích cho việc giảng dạy tiếng Anh, tiếng Việt như ngoại ngữ, dịch thuật, biên soạn từ điển song ngữ, và xử lý ngôn ngữ tự nhiên.

Từ những lý do trên, bài báo này tập trung vào việc phân tích và đối chiếu tính đa nghĩa của các động từ liên kết trong tiếng Anh và tiếng Việt. Nghiên cứu hướng đến việc trả lời các câu hỏi sau: (1) Các động từ liên kết trong tiếng Anh và tiếng Việt biểu hiện tính đa nghĩa như thế nào? (2) Những lớp nghĩa phổ biến và đặc điểm ngữ dụng đi kèm là gì? (3) Các tương đồng và dị biệt giữa hai ngôn ngữ về phương diện này ra sao?

## 2. CƠ SỞ LÝ THUYẾT VÀ THỰC TIỄN

### 2.1. Khái niệm về đa nghĩa trong ngôn ngữ học hiện đại

Trong ngôn ngữ học hiện đại, đa nghĩa (polysemy) được hiểu là hiện tượng một từ mang nhiều nghĩa có liên hệ với nhau về mặt ngữ nghĩa, phân biệt với đồng âm (homonymy), những từ có cùng hình thức nhưng hoàn toàn không liên quan về nghĩa [4]. Ví dụ, từ bank trong tiếng Anh có thể chỉ “ngân hàng” (financial institution) hoặc “bờ sông” (river bank). Đây là trường hợp đồng âm. Trong khi đó, từ head với các nghĩa như “đầu người”, “người đứng đầu”, hay “phần đầu tiên của một hàng” là ví dụ điển hình của đa nghĩa, bởi các nghĩa này có sự liên kết về khái niệm trung tâm - “vị trí trên cùng” hoặc “bộ phận dẫn đầu”.

Theo Pustejovsky [9], đa nghĩa không đơn thuần là sự tích lũy các nghĩa riêng biệt mà phản ánh các quá trình tạo nghĩa trong ngôn ngữ như: (1) Mở rộng nghĩa (extension): ví dụ, từ foot ban đầu chỉ “bàn chân”, nhưng được mở rộng để chỉ “chân núi” hoặc “chân bàn” - những phần ở dưới cùng của một vật thể; (2) Chuyển nghĩa (shift): như trong trường hợp “book” vừa là danh từ (“cuốn sách”) vừa là động từ (“đặt chỗ trước”). (3) Hoán dụ (metonymy): ví dụ, “crown” dùng để chỉ “quyền lực hoàng gia”, dựa trên mối liên hệ gắn gũi giữa vật và chức năng biểu trưng.

Sự tồn tại của đa nghĩa không chỉ thể hiện tính linh hoạt và hiệu quả biểu đạt của ngôn ngữ tự nhiên mà còn đặt ra những thách thức đáng kể trong phân tích ngữ nghĩa và xử lý ngôn ngữ tự động. Trong lĩnh vực xử lý ngôn ngữ tự nhiên (Natural Language Processing - NLP), việc phân biệt các nghĩa của một từ đa nghĩa là một trong những nhiệm vụ then chốt trong phân tích ngữ cảnh và

trích xuất thông tin [12]. Do đó, nghiên cứu về đa nghĩa có ý nghĩa lý luận và thực tiễn quan trọng trong cả ngôn ngữ học truyền thống và ngôn ngữ học tính toán hiện đại.

### 2.2. Động từ liên kết trong tiếng Anh và tương đương trong tiếng Việt

Trong ngữ pháp tiếng Anh, động từ liên kết không biểu thị hành động cụ thể mà thực hiện chức năng kết nối chủ ngữ với vị ngữ nhằm mô tả trạng thái, đặc điểm hay sự chuyển đổi thuộc tính của chủ ngữ. Theo mô tả trong các công trình ngữ pháp kinh điển, những động từ này tạo thành một lớp riêng có vai trò thiết yếu trong cấu trúc câu khi chúng giới thiệu bổ ngữ chủ ngữ Huddleston & Pullum, [5]; Quirk và cộng sự [10].

Dựa trên hệ thống phân loại được trình bày trong “The Cambridge Grammar of the English Language” của Huddleston & Pullum [5] và “A Comprehensive Grammar of the English Language” của Quirk và cộng sự [10], động từ liên kết có thể được nhóm thành ba loại chính:

*Thứ nhất*, nhóm động từ trạng thái (stative copulas) bao gồm *be*, *seem*, và *appear*. Những động từ này được sử dụng để diễn đạt các thuộc tính hoặc trạng thái ổn định gắn với chủ ngữ và không hàm chứa sự dịch chuyển hay thay đổi đặc tính. Ví dụ: *She is a teacher*; *He seems tired*. Các mô tả này phản ánh chức năng hiện tại của chủ ngữ trong phân loại của Quirk và cộng sự [10]

*Thứ hai*, nhóm động từ cảm giác và tri giác (perception or sensory copulas) như *look*, *feel*, và *sound*, được dùng để biểu đạt đánh giá cảm nhận mang tính chủ quan hoặc thông tin tri giác từ giác quan của người nói. Những cấu trúc này thường gắn với tính từ làm bổ ngữ và được ghi nhận là một phân nhóm quan trọng của động từ liên kết Huddleston & Pullum [5]. Ví dụ: *The soup smells delicious*; *You look happy today*.

*Thứ ba*, nhóm động từ chuyển đổi trạng thái (change-of-state copulas) bao gồm *become*, *get*, và *turn*. Đây là những động từ biểu thị sự dịch chuyển từ trạng thái này sang trạng thái khác và thường được gắn với bổ ngữ mô tả kết quả của sự thay đổi Quirk và cộng sự [10]. Ví dụ: *He became angry*; *The sky turned red at sunset*. Huddleston & Pullum [5] cũng xem loại động từ này như một tập hợp riêng của động từ liên kết có tính động.

Nhìn chung, ba nhóm động từ trên phản ánh cách tiếp cận phân loại được thừa nhận rộng rãi trong ngôn ngữ học mô tả tiếng Anh, đồng thời cung cấp một khung lý thuyết rõ ràng cho việc phân tích đặc điểm ngữ pháp-ngữ nghĩa của động từ liên kết trong nhiều loại diễn ngôn khác nhau.

Trong tiếng Việt, mặc dù không tồn tại một lớp từ chuyên biệt tương đương với khái niệm “động từ liên kết” trong tiếng Anh, nhiều nghiên cứu ngữ pháp cho thấy một số từ như *là*, *trở thành* và *dường như* có vẻ thực hiện chức năng tương tự trong câu, đóng vai trò nối kết giữa chủ ngữ và vị ngữ để biểu thị các trạng thái, đặc điểm hoặc sự biến đổi của chủ ngữ [1, 11].

Cụ thể, các từ này có thể được phân loại theo ba nhóm chức năng chính: (1) Trạng thái ổn định: từ *là* kết nối chủ ngữ với vị ngữ nhằm biểu thị danh tính, nghề nghiệp hoặc trạng thái ổn định của chủ ngữ, ví dụ: Anh ấy *là* bác sĩ [11]; (2) Cảm nhận hoặc suy đoán: các từ như *dường như*/*có vẻ* diễn đạt nhận thức chủ quan hoặc phỏng đoán về trạng thái của chủ ngữ, ví dụ: Cô ấy *dường như* mệt mỏi [1]; (3) Sự thay đổi trạng thái: từ *trở thành* biểu thị sự biến đổi đặc điểm hoặc trạng thái của chủ ngữ, ví dụ: Cậu bé *trở thành* người hùng sau trận đấu [1, 11].

Sự tương ứng này cho thấy, mặc dù tiếng Việt và tiếng Anh khác biệt về mặt hình thái và phân loại từ, cả hai ngôn ngữ đều sử dụng một số động từ có chức năng liên kết để biểu đạt các khái niệm trừu tượng về trạng thái, cảm nhận và sự biến đổi, những yếu tố cốt lõi trong cấu trúc vị ngữ của nhiều loại câu. Phân tích này cũng nhấn mạnh vai trò của các từ liên kết trong việc hình thành mối quan hệ ngữ nghĩa giữa chủ ngữ và vị ngữ, đóng vai trò quan trọng trong ngữ pháp mô tả tiếng Việt.

### 2.3. Mô hình nghĩa trung tâm-nghĩa ngoại vi

Mô hình nghĩa trung tâm-nghĩa ngoại vi (prototype), được cập nhật và phát triển trong khuôn khổ ngữ nghĩa học tri nhận, cho rằng ý nghĩa của từ vựng không phải là một thực thể tĩnh hay đơn nhất, mà tồn tại dưới dạng một cấu trúc mạng lưới. Trong cấu trúc này, một nghĩa trung tâm (core meaning) chi phối và tạo cơ sở cho các nghĩa ngoại vi (peripheral meanings), vốn được mở rộng từ nghĩa trung tâm thông qua các cơ chế nhận thức như ẩn dụ (metaphor) và hoán dụ (metonymy) Evans & Green, [3, 6]. Theo Phạm Văn Hùng [8], cách tiếp cận này giải thích được tính linh hoạt và mở rộng nghĩa của từ vựng trong tiếng Việt cũng như trong các ngôn ngữ khác, đồng thời cung cấp một khung lý thuyết hợp lý để phân tích các hiện tượng đa nghĩa trong từ vựng.

### 2.4. Ngữ nghĩa học tri nhận

Ngữ nghĩa học tri nhận (Cognitive Semantics), theo quan điểm của Lakoff và Johnson [4], cho rằng nghĩa của từ ngữ không đơn thuần là sản phẩm của hệ thống ngôn ngữ hình thức, mà được hình thành thông qua các mô hình nhận thức bắt nguồn từ trải nghiệm thân (embodied cognition) và tương tác với thế giới thực. Trong khuôn

khô này, các động từ liên kết thường mang tính biểu trưng cao, được lý giải thông qua các cơ chế như ẩn dụ ý niệm (conceptual metaphors) và sự pha trộn ý niệm (conceptual blending), từ đó giúp giải thích hiệu quả hiện tượng đa nghĩa. Ví dụ, động từ *become* trong tiếng Anh và *trở thành* trong tiếng Việt đều phản ánh ẩn dụ ý niệm “Change is movement”, tức là quá trình thay đổi được hiểu như một dạng di chuyển từ điểm A đến điểm B [6]. Trong các trường hợp này, ý nghĩa vật lý ban đầu được mở rộng sang phạm vi trừu tượng, biểu thị sự chuyển đổi về trạng thái, đặc điểm hoặc vai trò.

Nghiên cứu của Croft và Cruse [2] cũng khẳng định rằng nghĩa của các động từ liên kết không mang tính tĩnh tại mà có tính động và linh hoạt cao, chịu ảnh hưởng đáng kể từ ngữ cảnh sử dụng và yếu tố tương tác xã hội. Điều này cho thấy ngữ nghĩa học tri nhận cung cấp một công cụ lý thuyết hữu ích để tiếp cận và phân tích tính đa nghĩa trong ngôn ngữ nói chung và động từ liên kết nói riêng.

### 2.5. Ngữ dụng học và vai trò của ngữ cảnh

Ngữ dụng học hiện đại, theo Levinson [7] và Yule [13], nhấn mạnh tầm quan trọng của ngữ cảnh trong việc xác định nghĩa của các đơn vị ngôn ngữ, đặc biệt là trong các trường hợp đa nghĩa. Thay vì chỉ dựa vào cấu trúc hình thức, ngữ dụng học tập trung vào cách thức mà ngôn ngữ được sử dụng trong các tình huống giao tiếp cụ thể, có xét đến mục đích của người nói, kỳ vọng của người nghe và các yếu tố văn hóa-xã hội liên quan.

Trong cả tiếng Anh và tiếng Việt, động từ liên kết là một minh chứng rõ nét cho vai trò chi phối của ngữ cảnh đối với việc giải nghĩa. Các động từ như *look* trong tiếng Anh có thể mang chức năng liên kết ví dụ “He looks tired”, với nghĩa đánh giá trạng thái nhưng trong ngữ cảnh khác lại mang nghĩa hành động cụ thể như trong “He looked at me”. Tương tự, trong tiếng Việt, từ *là* có thể thực hiện chức năng liên kết giữa chủ ngữ và vị ngữ, như trong câu “Anh ấy *là* bác sĩ”, nhưng cũng có thể được sử dụng để biểu đạt sắc thái nhấn mạnh, so sánh hoặc xác lập thông tin trong những ngữ cảnh khác nhau.

Do đó, việc phân tích động từ liên kết không thể tách rời yếu tố ngữ dụng, bởi chính ngữ cảnh giao tiếp mới là yếu tố định hình và kích hoạt các lớp nghĩa tiềm năng của từ ngữ.

## 3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu sử dụng phương pháp ngữ nghĩa học đối chiếu kết hợp với phân tích ngữ dụng nhằm khảo sát tính đa nghĩa và đặc điểm phân bố ngữ nghĩa - ngữ dụng của các động từ liên kết trong tiếng Anh và tiếng Việt. Ngữ

liệu được thu thập từ các kho ngữ liệu lớn và có độ tin cậy cao, bao gồm COCA (Corpus of Contemporary American English, trên 1 tỷ từ) và BNC (British National Corpus, 100 triệu từ) đối với tiếng Anh; VnExpress Corpus (khoảng 40 triệu từ) và VLSP Corpus (Vietnamese Language and Speech Processing, khoảng 25 triệu từ) đối với tiếng Việt. Tổng cộng, sau khi truy xuất bằng công cụ corpus concordancer và lọc dữ liệu, nghiên cứu thu được khoảng 18.450 câu từ hai kho ngữ liệu tiếng Anh và 12.320 câu từ hai kho ngữ liệu tiếng Việt có chứa các động từ liên kết mục tiêu. Cụ thể: COCA: 12.300 câu chứa *be, seem, become, look, feel, get*; BNC: 6.150 câu chứa *be, seem, become, seem, look, feel, get*; VnExpress Corpus: 8.400 câu chứa *là, trở thành, dường như, có vẻ, xem như*; VLSP Corpus: 3.920 câu chứa *là, trở thành, dường như, có vẻ, xem như*.

Ngoài các kho ngữ liệu gốc, nghiên cứu sử dụng thêm từ điển đơn ngữ, song ngữ, tài liệu mô tả ngữ pháp và các công trình học thuật nhằm kiểm chứng và đối chiếu kết quả phân tích. Dữ liệu được thu thập theo phương pháp tìm kiếm từ khóa có kiểm soát theo ba bước: (1) xác định danh sách động từ liên kết tiêu biểu cần khảo sát trong hai ngôn ngữ (như *be, seem, become* trong tiếng Anh; *là, trở thành, dường như* trong tiếng Việt); (2) truy xuất toàn bộ câu chứa các động từ này từ các kho ngữ liệu bằng công cụ tìm kiếm concordancer; (3) tiến hành lọc thủ công nhằm loại bỏ các trường hợp đa nghĩa không thuộc phạm vi động từ liên kết hoặc xuất hiện trong cấu trúc không phù hợp mục đích nghiên cứu. Quy trình phân tích bao gồm: (1) Xác lập danh sách động từ liên kết tiêu biểu dựa trên tiêu chí ngữ pháp - ngữ nghĩa và tần suất xuất hiện; (2) Phân tích ngữ nghĩa theo ngữ cảnh, xác định nghĩa trung tâm và các nghĩa ngoại vi theo mô hình prototype (điển phạm - mở rộng); (3) Phân tích ngữ dụng, xem xét vai trò của bối cảnh giao tiếp, mục đích phát ngôn và yếu tố xã hội - văn hoá trong việc hình thành và biến đổi nghĩa.

#### 4. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

Trong phần này, chúng tôi trình bày kết quả phân tích đối chiếu của các động từ liên kết tiêu biểu trong tiếng Anh và tiếng Việt, nhằm làm rõ đặc điểm đa nghĩa của chúng trong hai hệ thống ngôn ngữ. Dựa trên dữ liệu ngữ liệu và phân tích đối chiếu, nghiên cứu tập trung làm sáng tỏ (i) các dạng thức biểu hiện nghĩa đa tầng của động từ liên kết trong mỗi ngôn ngữ; (ii) ảnh hưởng của ngữ cảnh giao tiếp tới sự vận động nghĩa; và (iii) những điểm tương đồng và khác biệt nổi bật giữa hai ngôn ngữ cả về cấu trúc lẫn chức năng biểu đạt.

#### 4.1. Tính đa nghĩa của động từ liên kết trong tiếng Anh

Trong tiếng Anh, động từ liên kết là những động từ không trực tiếp diễn tả hành động vật lý mà đảm nhận chức năng nối kết giữa chủ ngữ và bổ ngữ để biểu đạt trạng thái, đặc điểm, hay sự thay đổi của chủ thể. Về mặt cú pháp, chúng thường đứng ở vị trí trung gian, liên kết một thành tố mang tính tham chiếu (thường là danh ngữ chỉ chủ thể) với một thành tố mang tính miêu tả hoặc định danh (thường là tính từ, danh từ hoặc mệnh đề). Về mặt ngữ nghĩa, chúng mang hàm ý “đồng nhất”, “thuộc tính” hoặc “chuyển đổi trạng thái”, tùy theo từng loại.

Điểm đáng chú ý là nhiều động từ liên kết tiếng Anh mang tính đa nghĩa (polysemy), tức là một từ có thể đảm nhận cả nghĩa liên kết lẫn nghĩa từ vựng (lexical meaning) tùy ngữ cảnh. Ví dụ, “*look*” vừa có thể là động từ liên kết “*She looks tired*” - “*Cô ấy trông mệt mỏi*”, vừa có thể là động từ hành động “*She looked at me*” - “*Cô ấy đã nhìn tôi*”. Sự đa nghĩa này không chỉ làm phong phú hệ thống ngữ nghĩa mà còn đặt ra thách thức trong dịch thuật và giảng dạy. Dưới đây là phân tích chi tiết một số động từ liên kết tiêu biểu trong tiếng Anh, dựa trên dữ liệu từ các kho ngữ liệu chuẩn (COCA, BNC) và minh chứng từ các ví dụ trong thực tế.

##### a) Động từ “*be*”

Động từ “*be*” được xem là động từ liên kết trung tâm (central copula) trong tiếng Anh, với tần suất cao nhất và chức năng phong phú nhất. Các nghĩa chính gồm:

- Định danh (identification)

(1) English: He *is* a teacher.

Ở đây, “*be*” liên kết chủ ngữ “*He*” với danh từ “*teacher*”, biểu thị quan hệ đồng nhất giữa hai thực thể: người được nhắc đến và nghề nghiệp của anh ta. Nghĩa này tương ứng với động từ là trong tiếng Việt.

- Mô tả trạng thái, thuộc tính (attribution)

(2) The sky *is* blue.

Cấu trúc này thể hiện mối quan hệ giữa chủ ngữ “*The sky*” và tính từ “*blue*”, nhằm miêu tả đặc điểm cảm quan (thị giác). Nghĩa này có thể dịch là “*bầu trời (thì) xanh*” trong tiếng Việt, trong đó “*thì*” không bắt buộc về mặt cú pháp nhưng đôi khi xuất hiện để đánh dấu đề - thuyết.

- Chỉ sự tồn tại (existence)

(3) There *is* a problem.

“*Be*” được dùng trong cấu trúc tồn tại (existential construction) để thông báo sự hiện diện của một sự vật hoặc hiện tượng. Tiếng Việt tương đương với “*Có một vấn đề*” hoặc “*Hiện có một vấn đề*”.

Điểm đáng lưu ý là trong khi tiếng Anh dùng cùng một động từ “*be*” cho cả ba chức năng trên, tiếng Việt đôi khi sử dụng các phương tiện ngữ pháp khác nhau: “*là*” cho định danh, không dùng động từ cho miêu tả thuộc tính, và có cho sự tồn tại.

b) Động từ “*seem*”

“*Seem*” chủ yếu biểu thị ấn tượng chủ quan hoặc suy đoán của người nói, thường kèm theo mức độ không chắc chắn.

- Ấn tượng cảm quan

(4) She *seems* tired.

“*Seem*” ở đây liên kết chủ ngữ “*She*” với tính từ “*tired*”, cho thấy đánh giá mang tính chủ quan của người nói về trạng thái của đối tượng. Trong tiếng Việt, có thể diễn đạt là “*Cô ấy có vẻ mệt*” hoặc “*Trông cô ấy mệt*”.

- Suy đoán

(5) It *seems* he forgot.

Trong ví dụ này, “*seem*” giới thiệu một nhận định mang tính suy đoán, không chắc chắn tuyệt đối. Tiếng Việt tương đương “*Có vẻ như anh ấy quên*” hoặc “*Hình như anh ấy quên*”. Ngữ dụng cho thấy “*seem*” thường được dùng khi người nói muốn giảm mức độ cam kết đối với phát ngôn, qua đó tạo hiệu ứng lịch sự hoặc tránh khảng định mạnh.

c) Động từ “*become*”

“*Become*” diễn đạt sự thay đổi trạng thái hoặc chuyển hóa từ một đặc điểm này sang đặc điểm khác.

(6) He *became* angry.

Chủ ngữ “*He*” ban đầu ở trạng thái không giận, sau quá trình nào đó thì chuyển sang trạng thái giận. Tiếng Việt tương đương “*Anh ấy trở nên tức giận*” hoặc “*Anh ấy nổi giận*”.

(7) She *became* a famous singer.

Ở đây, “*become*” liên kết chủ ngữ với danh ngữ “*a famous singer*”, thể hiện quá trình thay đổi về vai trò hoặc địa vị xã hội. Tiếng Việt tương đương “*Cô ấy trở thành một ca sĩ nổi tiếng*”.

Điểm khác biệt là tiếng Việt phân biệt *trở thành* (dùng với danh từ) và *trở nên* (dùng với tính từ), trong khi tiếng Anh chỉ cần “*become*”.

d) Động từ “*look*”

“*Look*” là ví dụ điển hình của động từ đa nghĩa: vừa có nghĩa hành động “*nhìn*”, vừa có nghĩa liên kết “*trông, có vẻ*”.

- Nghĩa liên kết: diễn tả vẻ ngoài

(8) She *looks* happy.

Chủ ngữ “*She*” được liên kết với tính từ “*happy*” thông qua ấn tượng thị giác hoặc cảm nhận chung. Tiếng Việt tương đương “*Cô ấy trông vui vẻ*” hoặc “*Có vẻ cô ấy vui*”.

- Nghĩa hành động-quan sát

(9) She *looked* at me.

Ở đây, “*look*” là động từ hành động, miêu tả quá trình thị giác, tương đương “*Cô ấy nhìn tôi*”. Sự phân biệt này phụ thuộc hoàn toàn vào cấu trúc câu và loại bỏ ngữ: bỏ ngữ là tính từ: nghĩa liên kết; bỏ ngữ là giới từ + danh từ: nghĩa hành động.

e) Động từ “*get*”

“*Get*” là động từ có phổ nghĩa rất rộng, nhưng trong tư cách liên kết, nó thường chỉ sự thay đổi trạng thái hoặc kết quả của một quá trình.

(10) He *got* tired after the run.

Ban đầu anh ta không mệt, sau khi chạy thì mệt. Tiếng Việt tương đương “*Anh ấy mệt sau khi chạy*” hoặc “*Anh ấy trở nên mệt sau khi chạy*”.

(11) It's *getting* dark.

Quá trình biến đổi từ sáng sang tối đang diễn ra. Tiếng Việt: “*Trời đang tối dần*”. Đáng chú ý là “*get*” trong nghĩa liên kết thường mang sắc thái không trang trọng hơn so với “*become*”, và hay xuất hiện trong văn nói.

f) Một số động từ khác

Ngoài những động từ liên kết phổ biến như *be, seem* hay *become*, tiếng Anh còn sở hữu một nhóm động từ mang tính đa nghĩa cao, đặc biệt liên quan đến lĩnh vực cảm quan, tiêu biểu là *feel, sound, taste* và *smell*. Ở nghĩa liên kết, các động từ này được dùng để mô tả trạng thái cảm nhận hoặc đặc tính của chủ thể thông qua giác quan, ví dụ: “*I feel cold*” - “*Tôi thấy lạnh*”, “*It sounds interesting*” - “*Nghe có vẻ thú vị*”, “*The soup tastes salty*” - “*Súp mặn*”, “*The flowers smell sweet*” - “*Hoa thơm*”. Ngược lại, ở nghĩa hành động, chúng diễn đạt hoạt động cảm nhận trực tiếp bằng giác quan, như trong “*I feel the fabric*” - “*Tôi sờ vào vải*”, “*She tasted the soup*” - “*Cô ấy nếm súp*”, “*He smelled the flowers*” - “*Anh ấy ngửi hoa*”. Sự chuyển đổi từ nghĩa hành động sang nghĩa liên kết phản ánh tính linh hoạt ngữ nghĩa của các động từ này: cùng một hình thức nhưng thay đổi chức năng cú pháp và loại bỏ ngữ kèm theo sẽ dẫn đến thay đổi ý nghĩa. Về mặt ngữ dụng, khi được dùng ở nghĩa liên kết, các động từ này thường phục vụ mục đích đánh giá, nhận xét hoặc miêu tả chủ quan, trong khi ở nghĩa hành động, chúng thiên về việc ghi nhận một sự kiện cụ thể trong tương tác giao tiếp. Điều

này cho thấy mối quan hệ mật thiết giữa cấu trúc câu, loại bỏ ngữ và bối cảnh sử dụng trong việc định hình nghĩa của động từ liên kết.

Dựa trên các ví dụ đã phân tích, có thể thấy rằng động từ liên kết trong tiếng Anh không chỉ đóng vai trò là thành phần cấu trúc câu mà còn mang giá trị biểu đạt nghĩa phong phú, được định hình mạnh mẽ bởi ngữ cảnh và mục đích giao tiếp. Tính đa nghĩa của chúng thể hiện rõ ở khả năng chuyển đổi linh hoạt giữa nghĩa hành động và nghĩa liên kết, đặc biệt ở nhóm động từ cảm quan như *feel, sound, taste, smell*. Chẳng hạn, "*I feel cold*" mang nghĩa liên kết, diễn tả trạng thái cảm nhận chủ quan, trong khi "*I feel the fabric*" thể hiện hành động cảm nhận qua xúc giác. Sự khác biệt này không xuất phát từ thay đổi hình thức ngữ pháp của động từ mà từ sự thay đổi loại bỏ ngữ và ý đồ giao tiếp của người nói. Tương tự, "*It sounds interesting*" và "*The flowers smell sweet.*" dùng để đánh giá, nhận xét, chức năng ngữ dụng nghiêng về bày tỏ quan điểm, cảm nhận, trong khi "*She smelled the flowers*" hay "*He tasted the soup*" lại ghi nhận một hành động cụ thể. Việc phân tích từ góc độ ngữ nghĩa - ngữ dụng cho thấy nghĩa của động từ liên kết không cố định, mà vận động theo mối quan hệ giữa cấu trúc câu, đặc điểm cú pháp của bỏ ngữ và bối cảnh giao tiếp. Đây là một điểm đặc biệt quan trọng trong giảng dạy và học tập ngoại ngữ, bởi người học cần không chỉ nắm được dạng thức ngữ pháp mà còn phải nhận diện và vận dụng đúng sắc thái nghĩa phù hợp với tình huống, mục đích và vai giao tiếp cụ thể.

## 4.2. Tính đa nghĩa của các tương đương trong tiếng Việt

Trong tiếng Việt, tuy không tồn tại một lớp động từ liên kết được phân loại rõ ràng như trong tiếng Anh, vẫn có một số từ ngữ thực hiện chức năng tương đương, trong nghiên cứu này chúng tôi gọi chung các tương đương này là biểu thức chủ yếu là các từ như *là, trở thành, dường như, có vẻ, gọi là,...* Các đơn vị này đóng vai trò kết nối chủ ngữ với thành phần vị ngữ, biểu đạt trạng thái, đặc điểm, hoặc sự chuyển đổi về bản chất và chức năng xã hội của chủ thể. Chúng cũng thể hiện sự linh hoạt về mặt ngữ nghĩa khi được sử dụng trong các ngữ cảnh khác nhau. Dưới đây chúng tôi xin phân tích một số ví dụ điển hình:

### a) Biểu thức "là"

*Là* là từ liên kết phổ dụng và trung tâm trong tiếng Việt hiện đại, với hai chức năng cơ bản:

- Định danh bản thể hoặc vai trò:

(12) Nam *là* sinh viên năm hai.

"*Là*" xác lập mối quan hệ đồng nhất giữa chủ ngữ Nam và cụm danh từ sinh viên năm hai.

- Biểu thị trạng thái hoặc đặc điểm cố định:

(13) Cô ấy *là* người hiền hậu.

"*Là*" kết nối chủ ngữ với đặc trưng cá nhân của đối tượng.

### b) Biểu thức "trở thành"

Chỉ sự chuyển hóa về bản chất, chức năng hoặc trạng thái xã hội

(14) Anh ấy *trở thành* giám đốc vào năm ngoái.

Trở thành biểu thị sự thay đổi vai trò hoặc vị trí xã hội của chủ thể.

### c) Biểu thức "dường như", "có vẻ"

Thể hiện phỏng đoán hoặc nhận định chủ quan:

(15) Cô ấy *dường như* mệt mỏi.

Cụm từ liên kết "*dường như*" định hướng cách hiểu của người nói về trạng thái không chắc chắn của chủ thể.

(16) Trời *có vẻ* sắp mưa.

"*Có vẻ*" kết nối chủ ngữ với một phán đoán tiềm năng, mang tính suy luận từ dấu hiệu bên ngoài.

### d) Biểu thức mở rộng: *gọi là, xem là, coi như là*

Thể hiện quan hệ định danh mang tính chủ quan hoặc mang giá trị nhận định xã hội:

(17) Anh ấy được *gọi là* 'người hùng thầm lặng'.

"*Gọi là*" thể hiện cách người khác nhận định về chủ thể, có sắc thái tôn vinh.

Tương tự như trong tiếng Anh, các đơn vị /biểu thức liên kết trong tiếng Việt thể hiện tính đa nghĩa cao và chịu ảnh hưởng rõ rệt từ ngữ cảnh sử dụng. Sự khác biệt nằm ở chỗ tiếng Việt thường sử dụng các tổ hợp từ hoặc cấu trúc vị từ phức thay vì một lớp động từ liên kết chuyên biệt, đồng thời tích hợp nhiều yếu tố ngữ dụng trong chức năng biểu đạt.

Như vậy, tính đa nghĩa của các biểu thức liên kết trong tiếng Việt không chỉ biểu hiện qua nghĩa từ vựng mà còn được xác định bởi vai trò ngữ dụng trong các ngữ cảnh giao tiếp cụ thể. Nghĩa của các động từ này biến đổi linh hoạt tùy thuộc vào mục đích diễn đạt, tình huống giao tiếp và quan hệ xã hội giữa các thành phần tham gia. Chẳng hạn, từ *là* có thể đảm nhận chức năng định danh khi nói "Anh ấy *là* giáo viên", mô tả đặc điểm khi dùng trong câu "Cô ấy *là* người hiền hậu", hoặc nhấn mạnh sự đồng nhất trong một cấu trúc so sánh như "A *là* A thì B

mới là B". Tương tự, các từ như dường như, có vẻ ngoài chức năng biểu thị phỏng đoán, còn có thể mang sắc thái không chắc chắn hoặc mờ nhạt về mặt nhận thức trong giao tiếp.

Việc phân tích đồng thời trên phương diện ngữ nghĩa và ngữ dụng giúp nhận diện các lớp nghĩa và sắc thái biểu đạt của biểu thức liên kết trong tiếng Việt, góp phần nâng cao hiệu quả trong việc giảng dạy, học tập và ứng dụng ngôn ngữ một cách linh hoạt, phù hợp với từng bối cảnh giao tiếp cụ thể.

**4.3. Đối chiếu kết quả phân tích**

**4.3.1. Điểm tương đồng**

Mặc dù tiếng Anh và tiếng Việt thuộc hai hệ ngôn ngữ khác nhau, tiếng Anh là ngôn ngữ biến hình thuộc ngữ hệ Ấn - Âu, còn tiếng Việt là ngôn ngữ đơn lập thuộc ngữ hệ Nam Á nhưng các động từ liên kết trong tiếng Anh và các biểu thức tương đương trong tiếng Việt lại thể hiện nhiều điểm tương đồng đáng chú ý trên ba phương diện: ngữ pháp, ngữ nghĩa và ngữ dụng.

Trước hết, về mặt ngữ pháp, cả hai ngôn ngữ đều sử dụng như một phương tiện kết nối giữa chủ ngữ và vị ngữ phi - hành động, thường là danh từ hoặc tính từ. Cấu trúc này cho phép thể hiện các quan hệ như định danh (identification), miêu tả (description), và trạng thái (state). Ví dụ: câu tiếng Anh "He is a doctor" và câu tiếng Việt "Anh ấy là bác sĩ" cùng sử dụng các động từ liên kết "be" và là để xác lập mối quan hệ đồng nhất giữa chủ ngữ và vị ngữ. Tương tự, cấu trúc "The sky is blue" và "Bầu trời (là) màu xanh" thể hiện chức năng mô tả đặc điểm hoặc thuộc tính của một thực thể, thông qua cùng một cơ chế liên kết giữa chủ-vị, tuy nhiên trong tiếng Việt thì động từ "là" là không nhất thiết phải có.

Về mặt ngữ nghĩa, các phương tiện liên kết trong cả hai ngôn ngữ đều có khả năng biểu đạt những khái niệm trừu tượng liên quan đến trạng thái, cảm nhận hoặc sự chuyển đổi. Chẳng hạn, trong tiếng Anh, *become*, *seem*, *look* có thể diễn đạt sự biến đổi "He became angry", cảm nhận "She looks tired" hoặc phỏng đoán "It seems he is upset". Tương ứng trong tiếng Việt, các từ *trở thành*, *có vẻ*, *dường như* cũng thực hiện các chức năng tương tự: "Anh ấy trở thành giám đốc", "Cô ấy có vẻ mệt mỏi", "Dường như anh ta đã quên". Các động từ này không chỉ phản ánh nhận thức của người nói về chủ thể, mà còn thể hiện mức độ tin tưởng hoặc tính chủ quan trong đánh giá.

Đặc biệt, một điểm chung quan trọng là tính đa nghĩa của các động từ liên kết trong cả hai ngôn ngữ. Các động từ như "be" trong tiếng Anh và "là" trong tiếng Việt không

mang nghĩa cố định, mà thay đổi linh hoạt theo cấu trúc cú pháp và ngữ cảnh giao tiếp. Ví dụ, "be" có thể dùng để định danh (He is a teacher), mô tả trạng thái "The soup is hot", hoặc biểu thị sự tồn tại "There is a problem". Tương tự, "là" có thể xuất hiện trong các cấu trúc định danh "Đây là mẹ tôi", mô tả đặc điểm "Cô ấy là người kiên nhẫn", hoặc nhấn mạnh "Chính anh là người nói điều đó". Việc các từ này thể hiện lớp nghĩa mở rộng theo bối cảnh cho thấy vai trò trung tâm của chúng trong việc tổ chức và định hình ý nghĩa trong phát ngôn.

Ngoài ra, cả tiếng Anh và tiếng Việt đều sử dụng một số phương tiện liên kết mang sắc thái ngữ dụng rõ nét. Chẳng hạn, "seem" và "dường như" không chỉ đơn thuần diễn tả phỏng đoán, mà còn có chức năng giảm nhẹ phát ngôn, thể hiện sự khiêm tốn hoặc tránh xung đột trong giao tiếp. Ví dụ: "It seems you misunderstood" hoặc "Dường như bạn chưa hiểu rõ vấn đề là những câu thể hiện sự uyển chuyển trong tương tác, góp phần duy trì lịch sự và tránh đối đầu.

Những điểm tương đồng này cho thấy rằng, bất chấp sự khác biệt về cấu trúc hình thái và nguồn gốc ngôn ngữ, tiếng Anh và tiếng Việt đều phát triển những hệ thống biểu đạt chức năng tương tự để xử lý quan hệ giữa chủ ngữ và vị ngữ phi-hành động. Điều này phản ánh một nhu cầu chung trong ngôn ngữ học tự nhiên: tổ chức thông tin liên quan đến trạng thái, đặc điểm, và sự biến đổi của thực thể theo cách vừa hiệu quả về ngữ pháp, vừa linh hoạt về mặt giao tiếp.

**4.3.2. Điểm khác biệt**

Qua phân tích dữ liệu chúng tôi rút ra những điểm khác biệt như thể hiện trong bảng 1.

Bảng 1. Các điểm khác biệt trong biểu hiện tính đa nghĩa của động từ liên kết trong tiếng Anh và tương đương trong tiếng Việt

Đặc điểm	Tiếng Anh	Tiếng Việt
Phân loại từ rõ ràng	Có lớp linking verbs riêng biệt trong hệ thống từ loại (be, seem, become, get...)	Không có lớp từ riêng; dùng các động từ, trợ từ, cấu trúc cụm từ làm chức năng liên kết
Biến hình động từ	Có chia thì, chia ngôi (e.g., was, is, will be)	Không chia thì, chia ngôi; ngữ nghĩa phụ thuộc vào ngữ cảnh hoặc từ chỉ thời gian
Mức độ cố định	Từ loại ổn định, ít thay đổi	Từ ngữ linh hoạt; một động từ có thể mang nghĩa liên kết trong ngữ cảnh này, nhưng là động từ hành động ở ngữ cảnh khác

Đa nghĩa ngữ dụng	Đa dạng nhưng được hỗ trợ bởi cấu trúc ngữ pháp rõ ràng	Đa nghĩa ngữ dụng mạnh hơn, thường lệ thuộc vào ngữ cảnh và yếu tố ngoài ngôn ngữ
-------------------	---	---

Sau đây chúng tôi xin nêu một số ví dụ cụ thể

(18) Tiếng Anh: She *is* a doctor

Tiếng Việt: Cô ấy là bác sĩ.

Cả hai sử dụng phương tiện liên kết để định danh chủ ngữ.

(19) Tiếng Anh: He *became* angry.

Tiếng Việt: Anh ta trở nên tức giận.

Động từ chỉ sự chuyển trạng thái tương ứng (*become* ↔ *trở nên*).

(20) Tiếng Anh: It *seems* difficult.

Tiếng Việt: Dường như điều đó khó.

Cùng biểu đạt sự không chắc chắn; tiếng Việt dùng cụm từ.

(21) Tiếng Anh: He *looks* tired.

Tiếng Việt: Anh ấy trông mệt mỏi.

*look* ↔ *trông*; cả hai biểu hiện ẩn tượng về ngoại hình

(22) Tiếng Anh: That *is* the truth

Tiếng Việt: Đó là sự thật

Định danh, cấu trúc tương tự

Động từ liên kết trong tiếng Anh thể hiện rõ đặc điểm của một hiện tượng đã được ngữ pháp hóa cao, thể hiện qua việc chúng có vị trí cố định trong cấu trúc câu (thường đứng giữa chủ ngữ và vị ngữ) và đảm nhận chức năng ngữ pháp rõ ràng: kết nối chủ ngữ với các thành tố vị ngữ không mang tính hành động, như tính từ “He is happy” hoặc danh từ “She became a teacher”. Ngoài ra, lớp từ này tương đối ổn định về mặt hình thái và phạm vi sử dụng, giúp phân biệt chúng dễ dàng với các loại động từ khác như động từ hành động (*run, write*) hay động từ chuyển động (*go, come*). Tính ngữ pháp hóa này cũng được củng cố bởi các quy tắc cú pháp và dấu hiệu hình thái học (như chia thì, chia ngôi) vốn là đặc điểm nổi bật của ngữ pháp tiếng Anh.

Ngược lại, trong tiếng Việt, một ngôn ngữ đơn lập, không có biến tố hình thái các từ hoặc cụm từ thực hiện chức năng liên kết giữa chủ ngữ và vị ngữ lại phụ thuộc nhiều vào ngữ cảnh và yếu tố ngữ dụng. Không tồn tại một lớp từ “động từ” được phân loại độc lập, mà thay vào đó là một tập hợp linh hoạt các đơn vị như *là, trở thành, dường như, coi như*, vốn có thể thực hiện nhiều chức năng ngữ nghĩa khác nhau trong các cấu trúc khác nhau. Ví dụ,

từ *là* có thể biểu thị sự định danh “Anh ấy là bác sĩ”, mô tả tính chất “Đây là món ăn ngon”, hoặc nhấn mạnh thông tin “Chính anh là người làm việc đó”. Sự thiếu vắng dấu hiệu hình thái học khiến cho ranh giới giữa động từ liên kết và động từ hành động hoặc vị từ miêu tả trong tiếng Việt trở nên mờ nhạt, từ đó làm gia tăng tính đa nghĩa và sự linh hoạt trong cách sử dụng các cấu trúc liên kết.

Từ góc độ giáo dục ngôn ngữ, sự khác biệt căn bản này đặt ra những thách thức cụ thể đối với người học. Đối với người Việt học tiếng Anh như ngoại ngữ, việc tiếp cận hệ thống động từ liên kết có thể gây nhầm lẫn khi họ không nhận thấy sự tồn tại tương ứng rõ ràng trong tiếng mẹ đẻ. Người học có thể dùng sai động từ liên kết “He is angry” thay vì “He becomes angry, hoặc lẫn lộn với động từ hành động “look” trong “look at” so với “look happy”. Ngược lại, đối với người học tiếng Việt bản ngữ là người nói tiếng Anh, sự thiếu vắng hệ thống hình thái và sự linh hoạt trong việc sử dụng các từ như *là, coi như, dường như* có thể gây trở ngại trong việc xác lập cấu trúc câu đúng và lựa chọn từ phù hợp về sắc thái và mục đích giao tiếp.

Ngoài ra, sự khác biệt này còn tác động đến việc thiết kế chương trình giảng dạy, tài liệu học tập và biên soạn từ điển song ngữ. Trong khi tiếng Anh cần dạy rõ các quy tắc kết hợp giữa động từ liên kết và vị ngữ (tính từ, danh từ), thì việc giảng dạy tiếng Việt đòi hỏi nhấn mạnh vai trò của ngữ cảnh, ẩn dụ khái niệm và yếu tố ngữ dụng trong việc lựa chọn cấu trúc phù hợp. Do đó, sự đối lập về mức độ ngữ pháp hóa giữa hai ngôn ngữ không chỉ có ý nghĩa lý thuyết, mà còn mang giá trị ứng dụng cao trong ngữ pháp đối chiếu và giáo dục ngôn ngữ xuyên văn hóa.

Động từ liên kết trong tiếng Anh thể hiện tính chất ngữ pháp hóa rõ ràng, khi chúng có vị trí cố định và chức năng ngữ pháp xác định trong câu, giúp phân biệt dễ dàng với các loại động từ khác. Ngược lại, trong tiếng Việt, các từ hoặc cụm từ thực hiện chức năng liên kết giữa chủ ngữ và vị ngữ chủ yếu dựa vào yếu tố ngữ dụng và ngữ cảnh, do thiếu các dấu hiệu hình thái học rõ ràng, từ đó làm gia tăng tính đa nghĩa và sự linh hoạt trong sử dụng. Về phương diện dạy và học ngoại ngữ, sự khác biệt này dẫn đến những khó khăn đặc thù: người học tiếng Anh gốc Việt thường nhầm lẫn giữa động từ liên kết và động từ hành động do sự khác biệt về vai trò và cấu trúc; trong khi đó, người học tiếng Việt bản ngữ khi tiếp cận ngôn ngữ này có thể gặp trở ngại trong việc nhận diện và sử dụng chính xác các cấu trúc động từ liên kết do thiếu các chỉ báo ngữ pháp rõ ràng trong tiếng Việt.

## 5. KẾT LUẬN

Bài báo đã tiến hành phân tích đối chiếu hiện tượng đa nghĩa của các động từ liên kết trong tiếng Anh và tương đương trong tiếng Việt từ góc độ ngữ nghĩa và ngữ dụng, qua đó làm sáng tỏ đặc điểm cấu trúc, chức năng và cơ chế biểu đạt của loại hình từ vựng - ngữ pháp đặc biệt này trong hai ngôn ngữ khác biệt về hệ hình.

Thứ nhất, động từ liên kết là một hiện tượng phổ biến và có vai trò thiết yếu trong tổ chức câu của cả tiếng Anh và tương đương trong tiếng Việt, với chức năng chính là kết nối giữa chủ ngữ và vị ngữ phi - hành động nhằm biểu thị các quan hệ định danh, mô tả trạng thái, hoặc chuyển hóa về bản chất. Tuy nhiên, tiếng Anh sở hữu một lớp từ liên kết được xác định rõ về mặt ngữ pháp, có hình thái biến tố và vị trí cấu trúc cố định; trong khi đó, tiếng Việt không có lớp từ tương đương một cách hình thức, mà sử dụng các đơn vị từ vựng và cấu trúc linh hoạt để thực hiện chức năng liên kết, với sự phụ thuộc lớn vào ngữ cảnh và mục đích giao tiếp.

Thứ hai, tính đa nghĩa của từ liên kết trong cả hai ngôn ngữ thể hiện trên nhiều tầng: từ bình diện ngữ nghĩa từ vựng (đa nghĩa giữa các lớp định danh, mô tả, tồn tại...), đến bình diện cú pháp - ngữ dụng (sự mở rộng hoặc chuyển đổi chức năng trong các ngữ cảnh khác nhau). Đặc biệt, các động từ như *be*, *seem* (tiếng Anh) và *là*, *dường như* (tiếng Việt) có thể đảm nhiệm nhiều vai trò biểu đạt tinh tế, phản ánh mức độ chắc chắn, thái độ chủ quan hoặc chiến lược lịch sự của người nói.

Thứ ba, sự khác biệt căn bản về đặc điểm ngôn ngữ học cụ thể là hệ hình biến hình trong tiếng Anh và hệ hình đơn lập trong tiếng Việt dẫn đến sự khác biệt rõ rệt trong cách thức tổ chức và diễn đạt nghĩa liên kết. Điều này không chỉ ảnh hưởng đến phạm vi đa nghĩa của các động từ liên kết mà còn tạo ra những thách thức riêng biệt trong tiếp cận, giảng dạy và học tập giữa hai cộng đồng ngôn ngữ.

Cuối cùng, bài báo ở một mức độ nào đó, góp phần làm phong phú lý thuyết ngữ nghĩa - ngữ dụng đối chiếu và mở rộng hiểu biết về cơ chế biểu đạt trạng thái trong ngôn ngữ tự nhiên. Trên phương diện ứng dụng, kết quả nghiên cứu cung cấp nền tảng hữu ích cho việc xây dựng chương trình giảng dạy ngữ pháp đối chiếu, nâng cao hiệu quả dịch thuật, biên soạn từ điển song ngữ và phát triển các hệ thống xử lý ngôn ngữ tự nhiên như máy dịch, nhận diện cú pháp - ngữ nghĩa và phân tích ý định trong giao tiếp đa ngữ.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Diệp Quang Ban, *Ngữ pháp tiếng Việt*. Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội, 2004.
- [2]. Croft W., Cruse D. A., *Cognitive linguistics*. Cambridge University Press, 2020.
- [3]. Evans V., Green M., *Cognitive linguistics: An introduction (2nd ed.)*. Routledge, 2018.
- [4]. Geeraerts D., *Theories of lexical semantics*. Oxford University Press, 2018.
- [5]. Huddleston R., Pullum G. K., *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge University Press, 2002.
- [6]. Lakoff G., Johnson M., *Metaphors we live by*. University of Chicago Press, 2016.
- [7]. Levinson S. C., *Pragmatics*. Cambridge University Press, 2018.
- [8]. Phạm Văn Hùng, "Mô hình prototype trong phân tích nghĩa từ tiếng Việt," *Tạp chí Ngôn ngữ và Văn hóa*, 12(4), 112-125, 2019.
- [9]. Pustejovsky J., *The generative lexicon*. MIT Press, 2019.
- [10]. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J., *A comprehensive grammar of the English language*. Longman, 1985.
- [11]. Nguyễn Tài Cẩn, *Ngữ pháp tiếng Việt: Tiếng - Từ ghép - Đoàn ngữ*. Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội, 1998.
- [12]. Ravin Y., Leacock C., *Polysemy: Theoretical and computational approaches*. Oxford University Press, 2018.
- [13]. Yule G., *The study of language (7th ed.)*. Cambridge University Press, 2021.

## AUTHOR INFORMATION

**Luong Ba Phuong**

Academy of Journalism and Communication, Vietnam

# ẨN DỤ Ý NIỆM TRONG QUÁN DỤNG NGỮ TIẾNG TRUNG QUỐC CHỨA ĐỘNG TỪ “打”

## CONCEPTUAL METAPHORS IN CHINESE IDIOMATIC EXPRESSIONS INVOLVING VERB “打”

Nguyễn Phương Thảo<sup>1,\*</sup>, Nguyễn Thu Trà<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.57001/huih5804.2025.432>

### TÓM TẮT

Trong tiếng Hán hiện đại, “打” là một động từ có tần suất sử dụng cao, mang tính đa nghĩa và thể hiện mức độ phát triển ngữ nghĩa phong phú. Các quán dụng ngữ lấy “打” làm trung tâm được sử dụng rộng rãi trong giao tiếp hàng ngày. Chúng không chỉ giữ lại đặc trưng ngữ nghĩa cơ bản của động từ “打”, mà còn hình thành nhiều nghĩa mở rộng thông qua các cơ chế nhận thức như ẩn dụ và hoán dụ. Dựa trên lý thuyết ẩn dụ ý niệm của Lakoff và Johnson (1980), bài viết lấy ngữ liệu từ hai cuốn *Từ điển quán dụng ngữ thực dụng* (实用惯用语词典) và *Từ điển quán dụng ngữ thường dùng* (常用惯用语词典) thu thập tổng cộng 239 quán dụng ngữ có chứa động từ “打”. Nghiên cứu sử dụng phương pháp kết hợp định tính và định lượng, cho thấy trong tổng số 239 quán dụng ngữ chứa động từ “打”, có 168 quán dụng ngữ mang nghĩa ẩn dụ. Các quán dụng ngữ này được phân loại thành ba nhóm chính: ẩn dụ bản thể, ẩn dụ định hướng và ẩn dụ cấu trúc. Trong ba loại ẩn dụ, ẩn dụ cấu trúc chiếm tỷ lệ cao nhất, qua đó cho thấy sự mở rộng ngữ nghĩa của các quán dụng ngữ chứa động từ “打” chủ yếu được hình thành trên cơ sở ánh xạ từ các cấu trúc hành vi xã hội. Mặc dù ẩn dụ bản thể và ẩn dụ định hướng có số lượng hạn chế hơn, song hai loại này vẫn giữ vai trò quan trọng trong việc biểu đạt các ý niệm về tâm lý, không gian và kinh nghiệm.

**Từ khóa:** Quán dụng ngữ chứa động từ “打”; ẩn dụ ý niệm.

### ABSTRACT

In modern Chinese, the verb “打” a high-frequency verb characterized by polysemy and strong semantic productivity. Idiomatic expressions centered on “打” are widely used in daily communication. They not only retain the core semantic features of the verb “打” but also develop rich extended meanings through cognitive mechanisms such as metaphor and metonymy. Based on the Conceptual Metaphor Theory proposed by Lakoff and Johnson (1980), this study analyzes 239 idiomatic expressions containing “打” collected from *Practical Dictionary of Chinese Idioms* (实用惯用语词典) and *Dictionary of Common Idiomatic Expressions* (常用惯用语词典). By combining qualitative and quantitative research methods, the study finds that 168 idioms possess metaphorical meanings, which can be categorized into three major types: ontological metaphors, orientational metaphors, and structural metaphors. Among them, structural metaphors account for the largest proportion, indicating that the semantic extension of “打” idioms mainly relies on the mapping of social behavioral structures. Although ontological and orientational metaphors are fewer in number, they play an important role in expressing psychological, spatial, and experiential concepts.

**Keywords:** “打” idioms; conceptual metaphor.

<sup>1</sup>Sinh viên Trường Ngoại ngữ - Du lịch, Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

<sup>2</sup>Trường Ngoại ngữ - Du lịch, Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

\*Email: [phuongthao8b2004@gmail.com](mailto:phuongthao8b2004@gmail.com)

Ngày nhận bài: 24/9/2025

Ngày nhận bài sửa sau phản biện: 08/11/2025

Ngày chấp nhận đăng: 30/12/2025

## 1. MỞ ĐẦU

Quán dụng ngữ là một loại thành ngữ trong tiếng Hán, giữ vai trò quan trọng trong tiếng Hán hiện đại. Quán dụng ngữ có cấu trúc cố định, ý nghĩa hoàn chỉnh, cách diễn đạt ngắn gọn và mang đậm sắc thái khẩu ngữ, vì vậy được sử dụng rộng rãi trong giao tiếp. Là một nhánh của quán dụng ngữ, các quán dụng ngữ chứa động từ “打” không chỉ giữ lại ý nghĩa cốt lõi của động từ “打”, mà còn hình thành nên nhiều ý nghĩa mở rộng phong phú thông qua các cơ chế nhận thức như ẩn dụ và hoán dụ trong ngữ cảnh cụ thể. Bài viết này dựa trên lý thuyết ẩn dụ ý niệm để phân tích các quán dụng ngữ chứa động từ “打”, từ đó tìm hiểu cách thức hình thành ý nghĩa ẩn dụ cũng như đặc trưng nhận thức của chúng.

### 1.1. Tổng quan nghiên cứu

Trong bối cảnh giao lưu ngôn ngữ và văn hóa ngày càng gia tăng, nghiên cứu ẩn dụ ý niệm không chỉ có ý nghĩa lý luận mà còn mang giá trị thực tiễn trong các lĩnh vực như dịch thuật, giảng dạy ngoại ngữ và giao tiếp liên văn hóa. Theo Zhou và Huang [2], các nghiên cứu về ẩn dụ ý niệm ở Trung Quốc chủ yếu tập trung vào bình diện ngôn ngữ như hiểu và nhận thức ẩn dụ, dịch ẩn dụ và ẩn dụ ngữ pháp. Trong khi đó, nghiên cứu quốc tế nghiêng về các vấn đề cốt lõi của khoa học nhận thức như ẩn dụ thể nghiệm và nhận thức. Ở Việt Nam, trong bài nghiên cứu về ẩn dụ ý niệm ở Việt Nam: Những khoảng trống chưa được nghiên cứu, Nguyễn Văn Hiệp chỉ ra nhiều khoảng trống nghiên cứu, trong đó việc khảo sát ẩn dụ ý niệm trong thành ngữ vẫn chưa được nghiên cứu một cách hệ thống [1].

Ngoài ra, bài viết *Xem xét lại lý thuyết ẩn dụ ý niệm (概念隐喻理论的再思考)* của Jia nan còn nhấn mạnh sự cần thiết phải kết hợp bối cảnh văn hóa và ngôn ngữ bản địa khi vận dụng lý thuyết ẩn dụ ý niệm, nhấn mạnh sự cần thiết phải kết hợp bối cảnh văn hóa và ngôn ngữ bản địa trong quá trình vận dụng lý thuyết [3]. Những nghiên cứu trên cho thấy ẩn dụ ý niệm đã được tiếp cận từ nhiều góc độ khác nhau, song việc vận dụng lý thuyết này để phân tích các đơn vị ngôn ngữ cố định, đặc biệt là thành ngữ và quán dụng ngữ, vẫn còn hạn chế và thiếu tính hệ thống. Do đó, việc khảo sát quán dụng ngữ dưới góc độ ẩn dụ ý niệm không chỉ góp phần làm rõ cơ chế nhận thức chi phối sự hình thành và phát triển ý nghĩa của chúng, mà còn góp phần thu hẹp khoảng trống cho nghiên cứu ẩn dụ ý niệm trong tiếng Hán.

### 1.2. Cơ sở lý luận

Về ẩn dụ ý niệm, Lakoff và Johnson trong cuốn sách “Metaphors We Live By” [4] đã đưa ra định nghĩa về ẩn dụ:

“Bản chất của ẩn dụ là hiểu và trải nghiệm một sự vật này thông qua một sự vật khác”. Định nghĩa này nhấn mạnh vai trò của ẩn dụ không chỉ như một biện pháp tu từ, mà còn như một cơ chế nhận thức nền tảng chi phối cách con người tư duy và nhận thức thế giới.

Ẩn dụ ý niệm hoạt động thông qua một cơ chế gọi là ánh xạ khái niệm (conceptual mapping), trong đó một miền tri thức quen thuộc, gọi là miền nguồn (source domain), được sử dụng để cấu trúc và hiểu một miền trừu tượng hơn, gọi là miền đích (target domain). Một ví dụ điển hình là ẩn dụ “Thời gian là tiền bạc”, trong đó thời gian, vốn là một khái niệm trừu tượng, được hiểu thông qua các thuộc tính của tiền bạc, vốn là một khái niệm quen thuộc và cụ thể [4].

Nhờ cơ chế ánh xạ này, chúng ta có thể sử dụng các động từ và danh từ liên quan đến tài chính để diễn đạt các hoạt động với thời gian, chẳng hạn như “đầu tư thời gian”, “tiết kiệm thời gian” hay “lãng phí thời gian”. Ẩn dụ này không chỉ ảnh hưởng đến việc lựa chọn từ ngữ trong ngôn ngữ mà còn tác động trực tiếp đến cách con người suy nghĩ, lập kế hoạch và ra quyết định trong cuộc sống hàng ngày. Nói cách khác, ẩn dụ ý niệm hình thành những khung nhận thức (cognitive frame) giúp con người hiểu các hiện tượng trừu tượng thông qua những kinh nghiệm và khái niệm quen thuộc [4].

Lakoff và Johnson chia ẩn dụ ý niệm thành 3 loại: ẩn dụ bản thể, ẩn dụ định hướng và ẩn dụ cấu trúc. Ẩn dụ bản thể là hiểu các khái niệm trừu tượng như một thực thể cụ thể. Ẩn dụ định hướng dùng các khái niệm cơ bản chỉ phương hướng như *trên, dưới, trái, phải, trước, sau* để hiểu và diễn tả các khái niệm trừu tượng. Ẩn dụ cấu trúc chỉ việc một hệ thống khái niệm này được xây dựng thông qua ẩn dụ để cấu trúc hóa một hệ thống khái niệm khác [4].

## 2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU VÀ DỮ LIỆU

### 2.1. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp định lượng: Tiến hành phân loại và thống kê các quán dụng ngữ đã thu thập được, tính toán số lượng và tỷ lệ của các loại ẩn dụ khác nhau (như ẩn dụ bản thể, ẩn dụ định vị, ẩn dụ cấu trúc...), từ đó làm rõ quy luật phân bố và xu hướng sử dụng của chúng.

Phương pháp định tính: Thông qua việc giải thích ngữ nghĩa và phân tích ngữ cảnh, nghiên cứu tiến hành diễn giải sâu về ý nghĩa của các quán dụng ngữ có chữ “打”, nhằm tìm hiểu cơ chế hình thành nghĩa ẩn dụ, quy luật mở rộng ngữ nghĩa cũng như đặc trưng nhận thức của chúng.

## 2.2. Dữ liệu

Bài viết lấy ngữ liệu từ 2 quyển *Từ điển quán dụng ngữ thực dụng* (实用惯用语词典) do Zhu Weiyang và Ling Zhong chủ biên [5], cùng với *Từ điển quán dụng ngữ thường dùng* (常用惯用语词典) do Wen Duanzheng và Wu Jiansheng biên soạn [6]. 239 quán dụng ngữ chứa động từ “打” được lựa chọn để phân tích.

## 3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

239 quán dụng ngữ chứa động từ “打” được phân tích chuyên sâu và chỉ ra 168 quán dụng ngữ mang nghĩa ẩn dụ. Dựa theo loại hình ẩn dụ khác nhau, các quán dụng ngữ này có thể được chia thành ba nhóm lớn: ẩn dụ bản thể, ẩn dụ định hướng và ẩn dụ cấu trúc, trong đó ẩn dụ cấu trúc có số lượng nhiều nhất. Dữ liệu cụ thể được thể hiện trong bảng 1.

Bảng 1. Thống kê loại hình ẩn dụ ý niệm trong quán dụng ngữ chứa động từ “打”

Loại hình	Phân loại	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Ẩn dụ bản thể	Ẩn dụ thực thể và vật chất	11	6,6
	Ẩn dụ vật chứa	9	5,4
Ẩn dụ định hướng	Ẩn dụ trong - ngoài	3	1,8
	Ẩn dụ trước - sau	1	0,6
Ẩn dụ cấu trúc	Mô tả cách xử thế, giao tiếp xã hội	34	20,2
	Mô tả chiến lược, mưu kế và tâm cơ	58	34,5
	Mô tả trạng thái, hoàn cảnh và kết quả	36	21,4
	Mô tả cạnh tranh, đối kháng và xung đột	16	9,5

Dữ liệu thống kê loại hình ẩn dụ ý niệm trong quán dụng ngữ có chứa động từ “打” ở bảng trên cho thấy các quán dụng ngữ này được phân bố không đồng đều giữa ba nhóm. Ẩn dụ cấu trúc chiếm ưu thế với 143 trường hợp, tương đương 85,1% tổng số quán dụng ngữ mang nghĩa ẩn dụ. Điều này cho thấy khi kết hợp với các yếu tố khác để tạo thành quán dụng ngữ, động từ “打” thường được dùng để chuyển những hành động cụ thể như đánh, tấn công hay thao tác tay chân sang việc diễn đạt các hành vi xã hội, cách xử lý công việc, mối quan hệ, chiến lược hành động cũng như trạng thái và kết quả trong đời sống hiện đại.

So với ẩn dụ cấu trúc, ẩn dụ bản thể xuất hiện với số lượng ít hơn, gồm 21 quán dụng ngữ, chiếm 12,6%. Các quán dụng ngữ thuộc nhóm này chủ yếu dùng để vật thể hóa những khái niệm trừu tượng, giúp người nói dễ hình dung đối tượng hoặc trạng thái được nói đến. Tuy nhiên, vai trò của động từ “打” trong trường hợp này không nổi

bật ở việc tổ chức hành động, mà chủ yếu góp phần tạo hình ảnh và tăng tính cụ thể cho cách diễn đạt.

Ẩn dụ định hướng là nhóm có tần suất thấp nhất, chỉ 4 quán dụng ngữ, tương đương 2,4%. Những ẩn dụ này dựa trên các quan hệ không gian như trong - ngoài, trước - sau để biểu đạt ý nghĩa trừu tượng. Số lượng hạn chế cho thấy kiểu ẩn dụ này không phải là phương thức biểu đạt phổ biến của các quán dụng ngữ chứa động từ “打”, bởi bản thân “打” gắn nhiều hơn với hành động và quá trình hơn là với định hướng không gian.

Tiếp sau đây bài viết sẽ đi phân tích từng ví dụ cụ thể để làm rõ ẩn dụ bản thể, ẩn dụ định hướng và ẩn dụ cấu trúc trong quán dụng ngữ chứa động từ “打”.

### 3.1. Ẩn dụ bản thể

#### 3.1.1. Ẩn dụ thực thể và vật chất

Trong ẩn dụ thực thể và vật chất, yếu tố dẫn dụ thường là những thực thể vật chất cụ thể, có thể cảm nhận trực tiếp, qua đó giúp con người nhận thức và diễn đạt các hiện tượng trừu tượng. Quán dụng ngữ “打落水狗” và “打野食” là ví dụ tiêu biểu của loại ẩn dụ này.

Trong quán dụng ngữ trong “打落水狗” hình ảnh vật chất “落水狗” kết hợp với động từ hành động cụ thể “打” tạo thành cơ sở nhận thức cho sự chuyển nghĩa. Ở miền nguồn, “打” biểu thị hành động vật lý trực tiếp, mang tính bạo lực và chủ động, tức là hành vi đuổi đánh, tấn công một con vật đang ở trong trạng thái yếu thế, mất khả năng phản kháng (“落水狗”). Đây là một hành động có chủ thể rõ ràng, có đối tượng cụ thể và có tác động mạnh mẽ, dễ quan sát trong kinh nghiệm tri nhận của con người.

Khi ánh xạ sang miền đích, động từ “打” không còn mang nghĩa hành động vật lý đơn thuần, mà được vật thể hóa và khái quát hóa thành hành vi xã hội mang tính trừng phạt, dồn ép hoặc tiếp tục công kích những cá nhân hay tập thể đã rơi vào tình trạng thất thế về quyền lực, uy tín hoặc vị thế xã hội. Nhờ “打”, một quá trình xã hội - chính trị trừu tượng như sự lên án, cô lập, gây áp lực tập thể được hiểu như một hành động cụ thể, hữu hình, qua đó làm tăng mức độ trực quan và sức biểu cảm của cách diễn đạt.

Ví dụ (1) 那不良商家昧着良心赚钱,现在被曝光面临困境,咱们消费者就得拿出打落水狗的劲儿,绝不让他再有翻身骗人的机会. Những thương gia bất lương đó làm ăn vô lương tâm, giờ đã bị phanh phui và rơi vào khốn đốn; là những người tiêu dùng chúng ta phải ra tay dồn họ vào cảnh khốn cùng, tuyệt đối không để họ có cơ hội tiếp tục lừa gạt chúng ta.

Ví dụ (2) 他平时总在团队里挑事,破坏团结,如今犯错被孤立,大家就该像打落水狗一样,让他明白破坏集体的下场。Anh ta thường xuyên gây chuyện trong nhóm, phá hoại đoàn kết; giờ phạm sai lầm bị cô lập, mọi người nên nghiêm khắc trừng phạt, để cho anh ta hiểu hậu quả của việc phá hoại tập thể

Trong cả hai ví dụ (1) và (2), động từ “打” là yếu tố then chốt kích hoạt ẩn dụ bản thể trong “打落水狗”. Ở ví dụ (1), “打” ẩn dụ cho hành động tập thể của người tiêu dùng nhằm tiếp tục gây sức ép lên thương gia đã thất thế. Ở ví dụ (2), “打” biểu thị sự trừng phạt mang tính kỷ luật trong nội bộ tập thể đối với cá nhân mất vị thế. Qua đó, “打” giúp vật thể hóa các hành vi xã hội trừu tượng như lên án, cô lập và dồn ép, làm cho chúng được nhận thức như một hành động cụ thể, có tác động trực tiếp.

Tiếp theo với quán dụng ngữ “打野食”, một hành vi sinh tồn cụ thể đã được dùng làm cơ sở để diễn đạt một hành vi xã hội phức tạp. Tại miền nguồn, “打” biểu thị hành động chủ động, có mục đích và mang tính chiếm đoạt, nhấn mạnh việc tự mình ra ngoài tìm kiếm, thu lấy thức ăn thay vì thụ động chờ đợi. Chính sắc thái hành động mạnh và tính vật chất rõ rệt của “打” đã làm nổi bật tính tác động trực tiếp lên đối tượng (“野食”), làm nền tảng cho quá trình chuyển nghĩa ẩn dụ.

Khi ánh xạ sang miền đích, toàn bộ quán dụng ngữ “打野食” được dùng để ẩn dụ cho việc tìm kiếm sự thỏa mãn dục vọng bên ngoài mối quan hệ yêu đương hoặc hôn nhân không hợp pháp. Trong sự ánh xạ này, “野食” được vật thể hóa thành đối tượng thỏa mãn mang tính nhất thời, có nghĩa là thức ăn “ở thế giới tự nhiên hoang dã”, còn “打” chuyển hóa thành hành vi chủ động tìm kiếm, chiếm đoạt khoái cảm. Từ đó, một hiện tượng xã hội, đạo đức trừu tượng như “ngoại tình” được tri nhận như một hành vi vật chất cụ thể, tương tự như việc đi săn bắt thức ăn ngoài tự nhiên. “打野食” có hàm nghĩa là “ngoại tình”.

(1) 他趁夜色潜入山林,专挑野果和山菜打野食,只为给家人带回新鲜食材。Anh ấy lặn lẽ đi vào rừng vào ban đêm, hái trái cây và rau rừng để kiếm thức ăn, chỉ mong mang về cho gia đình những thực phẩm tươi ngon.

(2) 他婚后不安于室,老是在外打野食,真是不应该。Sau khi kết hôn, anh ta không yên phận, thường xuyên ngoại tình, thật là không nên chút nào.

Trong hai ví dụ trên, ví dụ (1), “打野食” được dùng theo nghĩa đen, chỉ hành động chủ động ra ngoài tìm kiếm thức ăn trong tự nhiên. Động từ “打” nhấn mạnh tính chủ

động và mục đích sinh tồn, làm rõ miền nguồn của quán dụng ngữ. Còn trong ví dụ (2), “打野食” được dùng theo nghĩa ẩn dụ, chỉ hành vi ngoại tình. Ở đây, “打” vẫn giữ sắc thái chủ động tìm kiếm và chiếm đoạt, khiến hành vi này được nhận thức như một hành động vật chất cụ thể, đồng thời thể hiện thái độ phê phán của người nói.

### 3.1.2. Ẩn dụ vật chứa (ẩn dụ vật chứa)

Ẩn dụ vật chứa (ẩn dụ cái chứa) là loại ẩn dụ trong đó những thực thể vốn không phải là vật chứa hoặc có ranh giới mơ hồ, như tâm nhìn, sự việc, hành vi, hoạt động được diễn đạt những vật chứa.

Trong quán dụng ngữ “打翻了五味瓶”, ở miền nguồn, “五味瓶” là một vật chứa cụ thể, bên trong chứa năm vị chua, cay, mặn, ngọt, đắng. Khi chiếc lọ bị “打翻”, các vị tràn ra ngoài và hòa lẫn vào nhau, tạo nên trạng thái hỗn độn, không thể phân biệt rõ ràng. Đây là một sự việc quen thuộc trong đời sống, có hình thức vật lý rõ rệt, dễ được con người tri nhận thông qua kinh nghiệm cảm giác. Nhưng thế giới nội tâm của con người vốn trừu tượng và khó xác định ranh giới, được vật chứa hóa khi được ánh xạ sang miền đích. Cụ thể, tâm trạng được xem như nội dung nằm trong một “chiếc lọ”, còn hành động “打翻” ẩn dụ cho sự mất kiểm soát hoặc xáo trộn mạnh mẽ trong cảm xúc. Việc các vị hòa lẫn vào nhau tương ứng với nhiều cảm xúc khác nhau cùng tồn tại, chông chéo và khó gọi tên, qua đó biểu đạt tâm lý phức tạp, rối bời, khó diễn tả bằng lời.

(1) 这个五味瓶打翻了,房间中充满了各种不同的味道。Chiếc lọ ngũ vị bị đổ, căn phòng tràn ngập đủ loại mùi hương khác nhau.

(2) 我心里像打翻了五味瓶,心像刀纹一般,泪水模糊了我的眼睛。Trong lòng tôi tâm trạng phức tạp như bị đổ lẫn lộn năm vị chua, cay, mặn, ngọt, đắng; tim đau như bị dao cắt, nước mắt làm mờ đôi mắt tôi.

Trong ví dụ (1), “打翻了五味瓶” được dùng theo nghĩa đen, miêu tả việc chiếc lọ đựng năm vị bị đổ, khiến các mùi vị lan tỏa khắp phòng. Trong ví dụ (2), quán dụng ngữ được dùng theo nghĩa ẩn dụ, trực tiếp chỉ trạng thái cảm xúc của nhân vật. Cụm “我心里像打翻了五味瓶” cho thấy nội tâm nhân vật rối loạn và đau đớn, được tăng cường bởi các hình ảnh cảm giác tiếp theo như “心像刀纹一般” “泪水模糊了我的眼睛”. Nhờ cơ chế ẩn dụ vật chứa, cảm xúc trừu tượng được hiện thực hóa thành một sự việc vật lý, giúp người đọc dễ dàng cảm nhận cường độ và tính phức tạp của trạng thái tâm lý này.

Tương tự trong quán dụng ngữ “打破闷葫芦”, tại miền nguồn, “闷葫芦” là một loại bình truyền thống, rỗng ruột, kín miệng, khó nhìn thấy hoặc lấy được những gì bên trong nếu không tác động bằng lực từ bên ngoài. Hành động “打破” biểu thị sự tác động vật lý mạnh mẽ, có chủ đích, nhằm phá vỡ trạng thái khép kín của vật chứa để làm lộ ra nội dung bên trong. Đây là một hành động có tính trực quan cao, dễ được con người quan sát và trải nghiệm. Ở miền đích, “闷葫芦” được dùng để ẩn dụ cho những suy nghĩ, bí mật hoặc sự thật bị che giấu trong nội tâm con người, còn hành động “打破” ẩn dụ cho quá trình nhận thức, cụ thể là việc hiểu ra, đoán ra hoặc khám phá được điều ẩn giấu. Qua đó, một hoạt động trí tuệ trừu tượng đã được vật thể hóa thành một hành động tác động trực tiếp lên “vật chứa”, làm cho quá trình nhận thức trở nên cụ thể, dễ hình dung.

(1) 他整天不说话,打破闷葫芦,让人很难猜测他的想法。Anh ta suốt ngày không nói năng gì, cứ giữ kín trong lòng, khiến người khác rất khó đoán được suy nghĩ của anh ta

(2) 果然是这方面来的风呀!方罗兰忽然高兴起来,他打破了太太的闷葫芦了。(茅盾《蚀,动摇》九)。Quả nhiên là ngọn gió từ hướng đó thổi tới! Phương La Lan bỗng vui mừng, anh đã đoán được suy nghĩ, bí mật của vợ mình rồi.

Trong ví dụ (1), “打破闷葫芦” được dùng để chỉ trạng thái không nói ra suy nghĩ, khiến người khác không thể “đánh vỡ” được chiếc “vật chứa” nội tâm ấy. Ở đây, sự vắng mặt của hành động “打破” ngầm cho thấy trạng thái đóng kín của vật chứa, qua đó làm nổi bật tính khó đoán của nhân vật. Trong ví dụ (2), cụm “打破了太太的闷葫芦” được dùng theo nghĩa ẩn dụ hoàn chỉnh, chỉ việc nhân vật đã hiểu ra suy nghĩ và bí mật của vợ mình. Hành động “打破” nhấn mạnh kết quả của quá trình nhận thức thành công, tức là trạng thái che giấu đã bị phá vỡ, nội dung bên trong được bộc lộ. Sắc thái tích cực của “打破” trong ngữ cảnh này còn thể hiện niềm vui và sự thỏa mãn của chủ thể nhận thức.

### 3.2. Ẩn dụ định hướng

#### 3.2.1. Ẩn dụ trong-ngoài

“打开眼界” là một ví dụ tiêu biểu cho kiểu ẩn dụ trong - ngoài, ở đây nhận thức của con người thường được ý niệm hóa như một không gian có ranh giới, trong đó tồn tại sự phân biệt giữa “bên trong” phạm vi hiểu biết hạn hẹp, quen thuộc và “bên ngoài” thế giới rộng lớn với những tri thức và trải nghiệm mới.

Xét ở miền nguồn, “打开” gợi lên một thao tác mang tính vật lý quen thuộc, chẳng hạn như mở cánh cửa hay mở rộng tầm nhìn. Thông qua hành động này, trạng thái không gian khép kín ban đầu được chuyển sang trạng thái mở, cho phép tầm nhìn vượt ra khỏi ranh giới cũ để hướng tới một không gian rộng lớn và thông thoáng hơn. Sự chuyển đổi từ “đóng” sang “mở” hàm ý một sự thay đổi rõ rệt về trạng thái và mức độ tiếp cận.

Trong quán dụng ngữ này, động từ “打” không đơn thuần biểu thị kết quả “mở” mà còn nhấn mạnh yếu tố chủ động cùng lực tác động nhằm phá vỡ tình trạng khép kín vốn có. Nhờ sự xuất hiện của “打”, “眼界” được ý niệm hóa như một không gian có ranh giới, có thể bị giới hạn hoặc được mở rộng. Khi ánh xạ sang miền đích, hành động vật lý mang tính cụ thể ấy được chuyển hóa thành quá trình nhận thức mang tính trừu tượng, phản ánh việc con người tiếp thu tri thức mới, đổi mới quan niệm và từng bước mở rộng tầm nhìn cũng như hiểu biết của mình.

Trong ví dụ “一说出县, 看不见村头上那棵歪脖柳树了, 就慌了神了。幸亏党一步步引导我, 打开了我的眼界。(巍巍《东方》五部六章) Chỉ vừa nhắc đến huyện, tôi đã hoảng hốt vì không còn nhìn thấy cây liễu nghiêng ở đầu làng nữa. May mà Đảng từng bước dẫn dắt tôi, giúp tôi mở mang tầm mắt. (Trích “Đông Phương” - Ngụy Ngụy, phần 5, chương 6)” “打开了我的眼界” diễn tả quá trình thay đổi nhận thức của nhân vật từ sự gò bó trong phạm vi làng quê quen thuộc sang cái nhìn rộng lớn hơn về xã hội, nhờ sự dẫn dắt từng bước của Đảng.

#### 3.2.2. Ẩn dụ trước-sau

Trong quán dụng ngữ “打颠倒”, ẩn dụ trước - sau được xây dựng trên cơ sở chiếu xạ từ sự đảo ngược phương hướng, vị trí của vật thể trong không gian sang sự thay đổi lập trường và góc nhìn trong tư duy con người. Ở miền nguồn, “颠倒” mô tả trạng thái một vật bị đảo lộn trật tự trước - sau, trên - dưới; còn động từ “打” nhấn mạnh dùng lực để làm cho trật tự vốn có bị đảo ngược. Đây là hành động vật lý cụ thể, dễ cảm nhận trong trải nghiệm đời sống. Khi ánh xạ sang miền đích, “打颠倒” không còn chỉ hành vi không gian, mà được hiểu là sự điều chỉnh chủ động trong quá trình nhận thức, cụ thể là đặt mình vào vị trí và góc nhìn của người khác để suy xét vấn đề.

Trong ví dụ 来成在心上打了个颠倒, 又一想, 穷人就是恨财主, 可是千朝万代, 穷人总没有制住财主。(刘江《太行风云》二一) Lai Thành đặt mình vào vị trí người khác, nghĩ kỹ lại nhận ra, người nghèo luôn căm ghét địa chủ, nhưng trải qua ngàn đời, người nghèo vẫn

chưa thể kiểm chế được địa chủ. (Trích “Phong Vân Thái Hành” - Lưu Giang, chương 21), cụm từ “来成在心上打了个颠倒” cho thấy nhân vật đã chủ động đảo chiều tư duy, không còn nhìn sự việc từ lập trường quen thuộc của bản thân mà thử đứng trên góc độ của người khác. Nhờ đó, anh ta đi đến nhận thức tinh táo hơn về quan hệ lâu dài giữa người nghèo và địa chủ.

### 3.3. Ấn dụ cấu trúc

#### 3.3.1. Diễn tả cách đối nhân xử thế, giao tiếp ứng xử

Trong phạm vi diễn tả cách đối nhân xử thế và giao tiếp xã hội, các quán dụng ngữ chứa động từ “打” phản ánh những góc nhìn khác nhau về quan hệ giữa con người với con người. Dựa trên đặc điểm ý nghĩa và chức năng giao tiếp, chúng tôi tiến hành phân tích nhóm quán dụng ngữ này theo ba góc độ khác nhau: gắn kết mối quan hệ, thúc đẩy hợp tác; đối phó xung đột, xác định lập trường; và biểu hiện quan hệ xa cách. Cách tiếp cận này nhằm làm rõ cơ chế ánh xạ ẩn dụ cấu trúc trong từng kiểu quan hệ xã hội cụ thể.

#### Gắn kết mối quan hệ, thúc đẩy hợp tác

Trong giao tiếp và ứng xử xã hội, sự gắn kết, đồng thuận và hợp tác giữa con người là những trạng thái quan hệ mang tính trừu tượng, khó quan sát trực tiếp, các quán dụng ngữ như “打成一片” và “打合声” là những ví dụ tiêu biểu sử dụng ẩn dụ cấu trúc để diễn đạt quan hệ xã hội này.

Trong quán dụng ngữ “打成一片” Ở miền nguồn, “成一片” gợi lên hình ảnh các vật thể vốn tách rời được trộn lẫn, kết hợp lại thành một khối thống nhất trong không gian vật lý. Động từ “打” đóng vai trò trung tâm, nhấn mạnh quá trình tác động chủ động và liên tục, khiến những yếu tố ban đầu rời rạc dần dần hòa vào nhau. Đây không phải là sự kết hợp tự nhiên, mà là kết quả của một quá trình có sự tương tác và va chạm. Khi ánh xạ sang miền đích, quá trình vật lý này được hiểu như sự thay đổi trong quan hệ giữa con người, từ trạng thái xa cách, dè dặt sang thân mật, hòa hợp.

(1) 他留宿的那一天,更是跟同学们打成一片。(刘绍棠《京门脸子》二章七) Ngày anh ta ở lại qua đêm, lại càng hòa nhập thân thiết với các bạn cùng lớp. (Trích “Kính Môn Liên Tử” – Lưu Thiệu Đường, chương 2, phần 7)

(2) 新生见面会开始大家很安静,游戏环节后立刻打成一片。Buổi gặp mặt tân sinh viên bắt đầu mọi người rất im lặng, nhưng sau phần chơi trò chơi thì ngay lập tức hòa nhập thân thiết với nhau.

Trong ví dụ (1), “跟同学们打成一片” cho thấy nhân vật thông qua sinh hoạt chung “留宿” đã chủ động tham gia và hòa nhập vào tập thể, làm mờ đi ranh giới cá nhân. Ở ví dụ (2), sự thay đổi nhanh chóng từ im lặng sang “打成一片” sau hoạt động trò chơi càng làm nổi bật vai trò của tương tác xã hội như lực “打”, thúc đẩy sự gắn kết giữa các cá nhân.

Tiếp đến với quán dụng ngữ “打合声”, ẩn dụ cấu trúc được xây dựng trên sự ánh xạ từ lĩnh vực âm nhạc sang lĩnh vực giao tiếp xã hội. Trong miền nguồn, “合声” chỉ sự phối hợp nhịp nhàng giữa các bè trong hợp xướng, nơi giọng hát mỗi người hòa vào tổng thể để tạo nên một âm thanh thống nhất. Khi ánh xạ sang miền đích, hợp xướng đã được dùng để ẩn dụ về sự đồng thuận trong giao tiếp xã hội. “打合声” vì thế không chỉ mang nghĩa đơn thuần là “đồng ý”, mà hàm ý nhiều người cùng lên tiếng, cùng đứng về một phía, khiến một quan điểm cá nhân được củng cố bằng sức mạnh tập thể.

Ví dụ: “你会上当的, 难道舅老爷们也打合声么? 奶奶, 我只听说过有皇后娘娘, 却从没有听到会有女官。(丁玲《母亲》三章) Con sẽ bị lừa mất thôi, chẳng lẽ mấy ông chú cũng ủng hộ sao? Bà ơi, cháu chỉ từng nghe nói có Hoàng hậu, nhưng chưa bao giờ nghe nói sẽ có nữ quan.” (Trích “Mẫu Thân” – Đinh Linh, chương 3). Trong ví dụ này, câu hỏi “难道舅老爷们也打合声么?” thể hiện sự lo ngại rằng không chỉ một cá nhân, mà nhiều người trong gia đình ủng hộ một ý kiến, qua đó làm tăng sức thuyết phục và áp lực xã hội của quan điểm đó.

#### Đối phó xung đột, xác định lập trường

Trong quán dụng ngữ “打对台”, ẩn dụ cấu trúc được hình thành thông qua sự ánh xạ có hệ thống từ lĩnh vực biểu diễn sân khấu truyền thống sang lĩnh vực giao tiếp và xung đột xã hội. Ở miền nguồn, “对台” chỉ hiện tượng các gánh hát xưa cùng dựng sân khấu tại một địa điểm, biểu diễn cùng loại tiết mục để tranh giành khán giả, từ đó tạo nên thế đối đầu trực diện, công khai và kéo dài. Khi “打” đi với “对台” quán dụng ngữ đã sử dụng mô hình cạnh tranh sân khấu để lý giải xung đột xã hội ở miền đích, trong đó các bên công khai đứng ở lập trường đối lập, tìm cách giành ưu thế hoặc làm suy yếu đối phương. Động từ “打” lúc này không còn mang nghĩa “đánh” thuần túy về mặt bạo lực, mà được khái quát hóa thành hành vi chủ động phát động, tham gia và duy trì sự đối kháng.

Trong ví dụ 您要真成班, 跟我打对台, 我敢拚命, 挨揍算什么呢?(老舍《方珍珠》一幕) Nếu bà thật sự lập bè phái, đối đầu với tôi, tôi dám liều mạng - bị ăn đòn thì

có là gì? (Trích “Phương Trân Châu” - Lão Xá, màn một), cụm “跟我打对台” không chỉ biểu thị hành vi “chống lại”, mà còn hàm ý lập bè phái và đối đầu trực tiếp, đặt hai bên vào thế xung đột không khoan nhượng. Sự xuất hiện của “打” khiến hành vi này mang sắc thái mạnh, quyết liệt và có tính khiêu chiến, làm nổi bật mức độ căng thẳng của quan hệ giao tiếp.

### Quan hệ xa cách

Trong quán dụng ngữ “打官腔”, ẩn dụ cấu trúc được hình thành từ sự ánh xạ giữa lĩnh vực giao tiếp mang tính quyền lực trong xã hội phong kiến và hành vi giao tiếp trong đời sống hiện đại, thể hiện mối quan hệ xã hội xa cách. Ở miền nguồn, “官腔” chỉ giọng điệu của quan lại thời xưa, đặc trưng bởi sự khuôn sáo, ra vẻ quyền uy, xa cách và thiếu tính chân thực.

Khi ánh xạ sang miền đích, kiểu nói với giọng quyền lực này được dùng để diễn tả hành vi giao tiếp né tránh trách nhiệm, dùng lời lẽ sáo rỗng để đối phó hoặc trách móc người khác. Nhờ động từ “打”, “官腔” từ một danh từ chỉ giọng quan lại đã trở thành hành vi giao tiếp có chủ ý, qua quán dụng ngữ “打官腔” đã phê phán thói quan liêu hách dịch, giở giọng; lên giọng; nói giọng trịch thượng trong hành vi giao tiếp trong xã hội hiện đại.

(1) 这种打官腔的回复就像迷宫,绕来绕去找不到出口。Câu trả lời kiểu giọng điệu hống hách giống như mê cung, cứ vòng vo mãi mà không tìm được lối ra.

(2) 为什么群众反感打官腔?因为那些“高度重视”“妥善处理”的承诺,最终都变成了信访办公室积灰的文件堆里又一个编号。Tại sao quần chúng lại phản cảm với thói cửa quyền hách dịch? Bởi vì những lời hứa “đặc biệt quan tâm”, “xử lý một cách thích đáng” cuối cùng chỉ trở thành một số hồ sơ nửa chất đầy bụi trong văn phòng tiếp dân.

Trong ví dụ (1), “这种打官腔的回复就像迷宫” cho thấy lời đáp không nhằm cung cấp sự thật, mà cố tình vòng vo, kéo dài và làm người nghe rơi vào trạng thái bế tắc, giống như đi trong mê cung không có lối ra. Ở đây, “打官腔” nhấn mạnh tác động tiêu cực của lối giao tiếp quyền uy giả tạo đối với quá trình trao đổi thông tin. Trong ví dụ (2), sự phản cảm của quần chúng đối với “打官腔” được lý giải qua những cụm từ khuôn mẫu như “高度重视”, “妥善处理”. Các phát ngôn này mang hình thức trang trọng nhưng thiếu hành động thực tế, khiến lời hứa không còn đáng tin. Động từ “打” một lần nữa làm nổi bật hình thức và mang tính đối phó của hành vi nói năng, cho thấy người nói chỉ “diễn” vai quan chức chứ không thực sự giải quyết vấn đề.

### 3.3.2. Diễn tả chiến lược, toan tính và mưu mô

Khi nghiên cứu nhóm quán dụng ngữ diễn tả chiến lược, mưu tính và mưu mô, bài viết tiến hành phân tích ba phương diện lập kế hoạch, tính toán; phương pháp linh hoạt và thành bại và hậu quả, qua đó có thể hiểu rõ từng ẩn dụ cấu trúc mà quán dụng ngữ muốn diễn đạt.

#### Lập kế hoạch, tính toán

Trong quán dụng ngữ “打草稿”, ẩn dụ cấu trúc được hình thành trên cơ sở ánh xạ giữa hành động viết và hoạt động tư duy, tính toán. Ở miền nguồn, “草稿” là bản thảo sơ bộ, nơi người viết ghi chép ý tưởng chưa hoàn chỉnh, liên tục chỉnh sửa, thêm bớt trước khi hình thành văn bản hoàn chỉnh. Trong cấu trúc này, động từ “打” nhấn mạnh hành vi chủ động, có quá trình và mang tính lặp lại, thể hiện việc người viết tác động trực tiếp lên bản nháp để tổ chức và sắp xếp nội dung. Và toàn bộ quá trình viết nháp đã được ẩn dụ để diễn tả hoạt động tâm lý trừu tượng là suy nghĩ, tính toán và lên kế hoạch trước trong đầu khi ánh xạ sang miền đích. Việc “viết nháp” tương ứng với việc suy xét nhiều lần, còn các thao tác sửa chữa trên giấy phản ánh quá trình cân nhắc, điều chỉnh ý định trong tư duy. Như vậy, “打草稿” không chỉ biểu thị việc chuẩn bị mà còn hàm ý tính toán kỹ lưỡng, có chủ ý trước khi hành động.

(1) 原来梁尚宾是个不守本分的歹人,早打下欺心草稿。(《喻世明言》卷二) Hóa ra Lương Thượng Tân là kẻ bất nhân không giữ phép tắc, từ lâu đã nghĩ sẵn trong đầu để lừa dối lòng người. (Trích “Dụ Thế Minh Ngôn” – Quyển 2)

(2) 老师要求我们,要养成写作文前打草稿的好习惯。Thầy/cô giáo yêu cầu chúng ta phải hình thành thói quen tốt là viết nháp trước khi làm bài văn.

Trong ví dụ (1), cụm “早打下欺心草稿” cho thấy hoạt động tư duy mang tính mưu toan. Ở đây, “打” làm nổi bật việc chủ thể chủ động hình thành sẵn một “bản nháp” trong đầu, tức là đã nhiều lần suy tính, sắp đặt kế hoạch lừa dối từ trước. “草稿” không còn là văn bản vật chất, mà trở thành bản kế hoạch tinh thần, nhấn mạnh mức độ chuẩn bị kỹ càng và ý đồ xấu đã được hình thành từ sớm. Trong ví dụ (2), “打草稿” được sử dụng theo nghĩa gần với miền nguồn, chỉ việc viết nháp trước khi làm văn. Tuy nhiên, ngay cả trong ngữ cảnh này, “打” vẫn thể hiện rõ tính chủ động và có phương pháp trong hành vi học tập: người viết không làm bài một cách tùy tiện mà thông qua quá trình chuẩn bị, sắp xếp và điều chỉnh ý tưởng. Điều này cho thấy cơ sở vật lý của ẩn dụ, từ đó làm nền cho sự mở rộng nghĩa sang lĩnh vực tư duy.

### Phương pháp linh hoạt

Trong quán dụng ngữ “打擦边球”, ẩn dụ cấu trúc được hình thành trên cơ sở ánh xạ giữa luật thi đấu thể thao có ranh giới rõ ràng và hành vi xã hội chịu sự chi phối của quy tắc, luật lệ. Ở miền nguồn, “擦边球” chỉ cú đánh bóng bàn đi sát mép bàn, rơi đúng ranh giới hợp lệ - không rõ là trong hay ngoài - nên vừa nguy hiểm vừa mang tính mạo hiểm, nhưng nếu thành công thì vẫn được tính điểm.

Khi ánh xạ sang miền đích, cách đánh bóng sát mép bàn được dùng để ẩn dụ hành vi lách luật trong xã hội. “打擦边球” không mang nghĩa vi phạm công khai, mà chỉ cố tình lợi dụng điểm mơ hồ, không rõ ràng luật lệ, nơi đúng sai, hợp lệ trái phép chưa được phân định rạch ròi để vi phạm. Nhờ động từ “打”, hành vi này được khắc họa như một chiến thuật hành động, đòi hỏi sự tính toán, kiểm soát và chấp nhận nguy cơ bị phát hiện hoặc bị xử lý.

(1) 咱们打擦边球!.....大不了到时候修修改改, 最后演出来不成问题。(刘心武《栖凤楼》一章) Chúng ta lách luật một chút!... Đến lúc đó chỉnh sửa lại vài chỗ thì buổi diễn cuối cùng cũng không có vấn đề gì. (Lưu Tâm Vũ “Thê Phương Lâu”, chương 15)

(2) 考生打擦边球用透明笔袋装小抄,监考老师俯身检查时,他指尖发颤差点碰倒水杯。Thí sinh gian lận, dùng túi bút trong suốt để giấu phao; khi giám thị cúi xuống kiểm tra, đầu ngón tay anh ta run rẩy suýt làm đổ cốc nước.

Trong ví dụ (1), “打擦边球” diễn tả hành vi lách luật để chỉnh sửa nội dung buổi trình diễn. Động từ “打” làm nổi bật thái độ chủ động thử nghiệm giới hạn, còn “修修改改” cho thấy ý thức rõ ràng về rủi ro, sẵn sàng điều chỉnh nếu vượt quá ranh giới cho phép. Ở ví dụ (2), thí sinh “打擦边球” bằng cách dùng túi bút trong suốt để giấu phao, tức không vi phạm trực tiếp nhưng vẫn cố tình lợi dụng kẽ hở của quy định. Động từ “打” ở đây tiếp tục nhấn mạnh tính chủ ý, tính toán và căng thẳng tâm lý của hành vi này, thể hiện qua chi tiết “指尖发颤”.

### Thành bại và hậu quả

Trong quán dụng ngữ “打不着狐狸惹一身骚”, ẩn dụ cấu trúc được xây dựng trên cơ sở ánh xạ giữa hoạt động săn bắt và việc xử lý sự việc trong đời sống xã hội. Ở miền nguồn, “打狐狸” là một hành động có mục tiêu rõ ràng: săn bắt con mồi để đạt được kết quả mong muốn. Tuy nhiên, kết quả lại là “打不着” không đánh trúng, không đạt được mục tiêu và hậu quả kéo theo là “惹一身骚”, tức bị mùi hôi của cáo dính vào người, gây khó chịu và phiền

toái. Động từ “打” diễn đạt hành động chủ động, có ý đồ và mang tính mạo hiểm. “打” không chỉ đơn thuần là một động tác vật lý, mà còn hàm ý việc chủ động can dự vào một tình huống với kỳ vọng thu được lợi ích. Khi hành động “打” thất bại, người thực hiện không những không đạt được mục tiêu, mà còn phải gánh chịu hệ quả tiêu cực ngoài dự tính.

Và khi ánh xạ sang miền đích, toàn bộ kinh nghiệm săn cáo thất bại được dùng để diễn tả những hành vi xã hội hoặc quyết định sai lầm. “狐狸” tượng trưng cho mục tiêu khó nắm bắt hoặc đối tượng phức tạp, còn “惹一身骚” biểu trưng cho rắc rối, tai tiếng, hậu quả không mong muốn. Nhờ ẩn dụ cấu trúc này, các sự việc xã hội trừu tượng như can thiệp không đúng lúc, tính toán sai lầm, đụng chạm thể lực khó đối phó được nhận thức như một thất bại cụ thể trong săn bắn.

Trong ví dụ 倘若拿不住, 得罪了他, 闹的更凶了, 岂不是自增灾祸? 俗语说的好: 打不倒狐狸, 惹着一身臊。这可不是儿戏的。(《狐狸缘全传》六) Nếu không giữ được, lại làm phật lòng hắn, gây ra rắc rối càng dữ, chẳng phải tự chuốc họa vào thân sao? Người xưa có câu: “Không đánh được cáo, lại vương mùi hôi” Chuyện này không phải trò con con đâu (Hồ Ly Duyên Toàn Truyện - Hồi 6) quán dụng ngữ được dùng để cảnh báo rằng nếu không “nắm được” đối phương mà còn làm phật lòng họ, thì tình hình sẽ “náo得更凶”. Ở đây, hành vi xã hội “đắc tội người khác” được cấu trúc hóa như một lần “đánh狐狸” không thành. Động từ “打” nhấn mạnh tính chủ động nhưng thiếu cân nhắc, còn kết quả “惹一身骚” cho thấy cái giá phải trả vượt xa lợi ích dự kiến, biến hành động ban đầu thành tự chuốc họa vào thân.

### 3.3.3. Diễn tả trạng thái, hoàn cảnh và kết quả

Trong quán dụng ngữ “打入冷宫”, ẩn dụ cấu trúc được hình thành trên cơ sở ánh xạ giữa chế độ cung đình phong kiến và quan hệ quyền lực - giá trị trong xã hội hiện đại. Ở miền nguồn, “冷宫” là không gian vật lý cụ thể trong hoàng cung, nơi giam cầm các phi tần thất sủng, tách họ khỏi trung tâm quyền lực và đời sống cung đình. Hành động “打入冷宫” mang tính cưỡng chế, từ trên xuống, thể hiện quyền lực tuyệt đối của người ra quyết định.

Trong cấu trúc này, động từ “打” biểu thị một hành vi can thiệp mạnh mẽ, mang tính quyết định và áp đặt. “打” không chỉ đơn thuần là “đưa vào”, mà hàm ý loại bỏ, giáng cấp và đẩy đối tượng ra khỏi trật tự trung tâm. Nhờ “打”, sự thay đổi địa vị không diễn ra từ từ mà xảy ra đột ngột,

triệt để và không có khả năng phản kháng. Khi ánh xạ sang miền đích, quán dụng ngữ sử dụng lãnh cung để diễn tả hiện tượng xã hội trừu tượng. Việc “vào lãnh cung” được hiểu như bị đẩy ra khỏi trung tâm chú ý, bị tước bỏ nguồn lực, cơ hội và sự công nhận, áp dụng cho cả con người lẫn sự vật.

(1) 皇后因嫉妒新得宠的妃了,设计陷害她,不料被皇上识破,那妃了虽未受重罚,但也被打入冷宫,失去了往日的风光。Hoàng hậu vì ghen tị với phi mới được sủng ái, bày mưu hãm hại nàng, nhưng không ngờ bị Hoàng thượng nhận ra. Dù phi ấy không bị hình phạt nặng, nhưng cũng bị đưa vào lãnh cung, mất đi vinh quang như trước.

(2) 那支曾经在联赛中叱咤风云的球队,由于近期战绩不佳,教练的战术安排又备受质疑,球队核心球员也受伤缺阵,如今已被球迷和媒体打入冷宫,关注度大幅下降。Đội bóng từng lừng lẫy trong giải liên đoàn, do thành tích gần đây không tốt, chiến thuật của huấn luyện viên lại bị nghi ngờ, các cầu thủ chủ chốt cũng chấn thương không thi đấu, bây giờ bị người hâm mộ và truyền thông bỏ mặc, mức độ quan tâm giảm mạnh.

Trong ví dụ (1), hành động “被打入冷宫” mô tả số phận của phi tần thất sủng, chính là nghĩa đen của quán dụng ngữ. Ở đây, “打” nhấn mạnh tính trừng phạt và cưỡng bức, còn “冷宫” biểu trưng cho sự cô lập hoàn toàn về mặt quyền lực và tình cảm. Dù không bị xử phạt nặng về hình thức, việc “被打入冷宫” đã đủ để thể hiện sự sụp đổ toàn diện về địa vị. Ở ví dụ (2), quán dụng ngữ được mở rộng sang bối cảnh thể thao – truyền thông. Đội bóng “被球迷和媒体打入冷宫” cho thấy cơ chế ẩn dụ cấu trúc vẫn được giữ nguyên: người hâm mộ và truyền thông đóng vai trò “chủ thể quyền lực”, còn đội bóng trở thành “đối tượng bị trừng phạt”. Động từ “打” tiếp tục thể hiện hành vi chủ động loại bỏ khỏi trung tâm chú ý, khiến đội bóng rơi vào trạng thái bị bỏ mặc và mất giá trị biểu tượng.

### 3.3.4. Diễn tả cạnh tranh, đối đầu và xung đột

Trong nhóm các quán dụng ngữ diễn tả cạnh tranh, đối đầu và xung đột, trong quá trình thống kê và nghiên cứu, bài viết phát hiện thông qua ẩn dụ cấu trúc, quán dụng ngữ chứa động từ “打” không chỉ ẩn dụ những hành vi chủ động tấn công, mà còn phản ánh kết quả và hệ quả của quá trình đối đầu.

#### Chủ động tấn công và khai phá

Quán dụng ngữ “打歼灭战” là được hình thành trên cơ sở chuyển dịch ý niệm từ miền nguồn là hoạt động quân

sự sang miền đích là các hành vi giải quyết công việc trong đời sống xã hội.

Ở miền nguồn, “打歼灭战” chỉ một chiến thuật quân sự cụ thể: tập trung lực lượng vượt trội, lựa chọn mục tiêu then chốt, tiến công quyết liệt nhằm tiêu diệt hoàn toàn sinh lực chủ yếu của đối phương, không để lại khả năng phản công. “打” lúc này không đơn thuần là “đánh” về mặt vật lý, mà hàm chứa ý nghĩa chỉ huy - triển khai - hành động liên tục, làm nổi bật tính chiến lược và quyết liệt của hành động.

Khi ánh xạ sang miền đích, các yếu tố của chiến tranh được chuyển sang lĩnh vực quản lý, kinh tế, chính sách hoặc tổ chức công việc. “歼灭” không còn mang nghĩa tiêu diệt sinh lực địch, mà được tái cấu trúc thành giải quyết triệt để một nhiệm vụ hoặc vấn đề trọng điểm. Nhờ chữ “打”, hành vi trừu tượng “hoàn thành nhiệm vụ” được biểu hiện như một chiến dịch có trọng tâm, có phân bổ lực lượng và có mục tiêu rõ ràng, thay vì một hoạt động rời rạc.

(1) 集中优势兵力打歼灭战的战术, 才能以10万兵力打败敌人的30万兵力, 一举粉碎了敌人的重兵集团进攻。Chỉ bằng chiến thuật tập trung ưu thế binh lực tiến hành trận tiêu diệt” mới có thể dùng 100.000 quân đánh bại 300.000 quân địch, một lần phá tan cuộc tiến công của cụm quân mạnh của địch.

(2) 实施这些专项的目的是体现国家意志, 统筹规划, 突出重点, 集中优势兵力打歼灭战, 加快高技术产业的发展。Mục đích thực hiện những chương trình này là nhằm thể hiện ý chí của Nhà nước, quy hoạch tổng thể, làm nổi bật các điểm then chốt, tập trung lực lượng hoàn thành nhiệm vụ, đồng thời thúc đẩy phát triển các ngành công nghệ cao.

Trong ví dụ (1), “集中优势兵力打歼灭战” được dùng đúng nghĩa quân sự, miêu tả chiến thuật tác chiến cụ thể. Ở đây, “打” kết nối trực tiếp với hành động chiến đấu, nhấn mạnh sự chủ động tiến công và cường độ cao của hành vi quân sự. Còn ở ví dụ (2), quán dụng ngữ này vận dụng ẩn dụ cấu trúc “打歼灭战” không còn liên quan đến chiến tranh, mà được dùng để mô tả chiến lược phát triển kinh tế – công nghiệp. “打” trong ngữ cảnh này chuyển nghĩa thành “tập trung nguồn lực, triển khai hành động quyết liệt trong một giai đoạn nhất định”. Nhờ vậy, các nhiệm vụ trừu tượng như “thúc đẩy ngành công nghệ cao” được cấu trúc hóa theo mô hình chiến dịch quân sự: có mục tiêu, có trọng điểm và yêu cầu kết quả dứt khoát.

### Kết quả của việc đối đầu

Quán dụng ngữ “打虎不成，反被虎伤” là một trường hợp điển hình của ẩn dụ cấu trúc, trong đó hoạt động săn bắt - đối kháng sinh tử giữa người và thú dữ được dùng để cấu trúc hóa các tình huống cạnh tranh, đối đầu trong xã hội.

Ở miền nguồn, hình ảnh “打虎” chỉ hành vi chủ động tấn công hổ - loài thú dữ, tượng trưng cho đối thủ mạnh và nguy hiểm, đây là hành động tấn công có chủ ý, mang tính đối kháng trực tiếp và rủi ro cao. Trong quán dụng ngữ này, “打” hàm chứa ý nghĩa chọn thời cơ, huy động sức lực và chấp nhận mạo hiểm. Khi hành động này “不成”, tức là mục tiêu không đạt được, trật tự hành động bị phá vỡ, dẫn đến hậu quả “反被虎伤” - bị đối phương phản công. Nhưng khi ánh xạ sang miền đích, toàn bộ kết cấu hành động “打虎 → 不成 → 被虎伤” được dùng để giải thích cho hành vi trừu tượng. “虎” được ẩn dụ hóa thành đối thủ mạnh trong xã hội (thế lực, kẻ thù, mối nguy), còn “打” chuyển nghĩa thành chủ động đối đầu, tìm cách loại trừ hoặc khống chế đối phương. Thất bại trong “打” đồng nghĩa với đánh giá sai thực lực, thời cơ hoặc chiến lược, từ đó dẫn đến hậu quả là bị phản công và chịu thiệt hại.

Trong câu “除掉寨内的祸患刻不容缓，还必须将活儿做得干净利索，决不能打虎不成，反被虎伤。”(姚雪垠《李自成》二卷八章) Trừ bỏ mối họa trong trại là việc cấp bách, hơn nữa phải làm cho sạch sẽ, gọn gàng, tuyệt đối không thể “hổ giết không xong, lại mang họa vào thân” (*Điều Tuyệt Ngẩn - Lý Tự Thành, quyển 2, chương 8*), quán dụng ngữ được dùng để cảnh báo rằng việc trừ bỏ “mối họa trong trại” tuy cần thiết nhưng phải có chiến lược rõ ràng và hành động dứt khoát. Ở đây, “打” nhấn mạnh tính chủ động và quyết liệt của hành động, đồng thời hàm ý rằng nếu hành động nửa vời, chuẩn bị không đầy đủ, thì người ra tay không những không đạt được mục tiêu, mà còn tự chuốc lấy nguy hiểm cho bản thân và tập thể. Cách dùng này khiến lời cảnh báo trở nên cụ thể, sinh động và giàu sức thuyết phục hơn so với cách diễn đạt trừu tượng.

### 4. KẾT LUẬN

Qua việc phân tích 239 quán dụng ngữ chứa động từ “打”, bài viết tìm ra 168 quán dụng ngữ mang nghĩa ẩn dụ, trong đó ẩn dụ cấu trúc chiếm tỷ lệ cao nhất, chúng tỏ sự mở rộng ngữ nghĩa của quán dụng ngữ chứa động từ “打” chủ yếu dựa vào ẩn dụ từ các hành vi xã hội phức tạp. Ẩn dụ bản thể và ẩn dụ định hướng tuy số lượng ít

hơn, nhưng đóng vai trò quan trọng trong xây dựng trải nghiệm tâm lý và nhận thức không gian. Nghĩa ẩn dụ của quán dụng ngữ chứa động từ “打” phản ánh xu hướng cụ thể hóa kinh nghiệm con người, tức là dùng kinh nghiệm thân thể và hành động cụ thể để lý giải các khái niệm xã hội trừu tượng. Nghiên cứu này góp phần giúp hiểu sâu hơn về cơ chế mở rộng ngữ nghĩa của động từ tiếng Hán và đặc trưng nhận thức của quán dụng ngữ, đồng thời cung cấp tài liệu tham khảo cho giảng dạy tiếng Hán, nghiên cứu ngữ nghĩa từ vựng và so sánh ẩn dụ liên ngôn ngữ.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Nguyễn Văn Hiệp, “Nghiên cứu về ẩn dụ ý niệm ở Việt Nam: Những khoảng trống chưa được nghiên cứu,” *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội*, 60(10), 14-22, 2024. doi: 10.57001/huieh5804.2024.319.
- [2]. Zhou X., Huang H., “Dynamic and Visual Comparative Analysis of Domestic and International Cognitive Metaphor Research (2001-2022),” *Journal of Hubei University*, 51 (5), 116-124, 2024. doi: 10.13793/j.cnki-1020/c.2024.05.018.
- [3]. Jia N., *A Rethinking of Conceptual Metaphor Theory*. Jilin Normal University, 2020.
- [4]. Lakoff G., Johnson M., *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press, London, 1980.
- [5]. Zhu W.Y., Ling Zh., *Practical Dictionary of Chinese Idioms*. Jindun Press, 2009. <https://baike.baidu.com/item/%E5%AE%9E%E7%94%A8%E6%83%AF%E7%94%A8%E8%AF%AD%E8%AF%8D%E5%85%B8/9805301>.
- [6]. Wen D.Zh., Wu J.S., *Dictionary of Common Idiomatic Expressions*. Shanghai Lexicographical Press, 2014. <https://baike.baidu.com/item/%E5%B8%B8%E7%94%A8%E6%83%AF%E7%94%A8%E8%AF%AD%E8%BE%9E%E5%85%B8/17501523>.

### AUTHORS INFORMATION

Nguyen Phuong Thao<sup>1</sup>, Nguyen Thu Tra<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Student at School of Languages and Tourism, Hanoi University of Industry, Vietnam

<sup>2</sup>School of Languages and Tourism, Hanoi University of Industry, Vietnam

# PHÂN TÍCH LỖ DỊCH TRONG PHỤ ĐỀ PHIM TRUNG QUỐC: TRƯỜNG HỢP PHIM “THANH XUYỀN NHẬP MỘNG”

AN ANALYSIS OF TRANSLATION ERRORS IN CHINESE FILM SUBTITLES:  
A CASE STUDY OF *QING CHUAN RU MENG*

Ứng Thùy Linh<sup>1,\*</sup>, Nguyễn Thảo Nhi<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.57001/huiv5804.2025.433>

## TÓM TẮT

Trong thời đại của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư, phim ảnh, đặc biệt là phim ảnh Trung Quốc, đã trở thành một phần không thể thiếu trong đời sống xã hội và thu hút đông đảo khán giả Việt Nam, nhất là giới trẻ. Cùng với xu hướng hội nhập và sự gia tăng nhu cầu học tiếng Trung, phim ảnh Trung Quốc không chỉ góp phần lan tỏa ngôn ngữ và văn hóa Trung Hoa mà còn trở thành công cụ hỗ trợ học tập hiệu quả đối với sinh viên chuyên ngành tiếng Trung. Trong quá trình tiếp cận phim ảnh nước ngoài, dịch phụ đề đóng vai trò như một cầu nối quan trọng, giúp khán giả hiểu được nội dung và giá trị văn hóa của tác phẩm. Trên cơ sở đó, bài báo tập trung vào phụ đề dịch từ tiếng Trung sang tiếng Việt của bộ phim “Thanh Xuyên Nhập Mộng”, nhằm phân tích các lỗi dịch thường gặp như lỗi từ vựng, lỗi văn phong - văn hóa và lỗi cấu trúc ngữ pháp, đồng thời tìm hiểu nguyên nhân phát sinh. Kết quả nghiên cứu cho thấy, các lỗi dịch chủ yếu bắt nguồn từ sự khác biệt về ngôn ngữ, bối cảnh văn hóa cũng như những hạn chế mang tính kỹ thuật của dịch phụ đề, từ đó bài báo đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng dịch phụ đề Trung - Việt và cung cấp tài liệu tham khảo hữu ích cho thực tiễn dịch thuật.

**Từ khóa:** Phim truyền hình Trung Quốc; phụ đề; dịch thuật; phân tích lỗi sai trong phim “Thanh Xuyên Nhập Mộng”.

## ABSTRACT

In the era of 4<sup>th</sup> Industrial Revolution, films, particularly Chinese films, have become an indispensable part of social life, attracting a large number of Vietnamese audiences, especially young people. Along with the trend of international integration and the growing demand for learning Chinese, Chinese films not only contribute to the dissemination of the Chinese language and culture but also serve as an effective learning support tool for students majoring in Chinese studies. In the process of accessing foreign audiovisual works, subtitle translation plays a crucial role in helping audiences understand both the content and the cultural values. This paper focuses on the Chinese-Vietnamese subtitles of the film “Qing Chuan Ru Meng”, aiming to analyze common translation errors, including lexical errors, stylistic and cultural errors, and grammatical structure errors, as well as to explore the underlying causes of these problems. The research findings indicate that these translation errors mainly stem from linguistic differences, cultural contextual disparities, and technical constraints inherent in subtitle translation. Accordingly, this paper proposes several solutions to improve the quality of Chinese-Vietnamese subtitle translation and provides useful references for subtitle translation practice.

**Keywords:** Chinese television drama; subtitles; translation; error analysis in Qing Chuan Ru Meng.

<sup>1</sup>Trường Ngoại ngữ - Du lịch, Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

<sup>2</sup>Sinh viên, Trường Ngoại ngữ - Du lịch, Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

\*Email: [ungthuylinh88@gmail.com](mailto:ungthuylinh88@gmail.com)

Ngày nhận bài: 29/9/2025

Ngày nhận bài sửa sau phản biện: 02/12/2025

Ngày chấp nhận đăng: 30/12/2025

## 1. MỞ ĐẦU

Trong bối cảnh hội nhập văn hóa, các tác phẩm nước ngoài, đặc biệt là phim ảnh Trung Quốc, đã và đang ngày

càng chiếm vị trí quan trọng trên thị trường giải trí Việt Nam. Phim ảnh Trung Quốc luôn nằm trong số những tác phẩm có lượt xem cao trên nhiều nền tảng trực tuyến. Để

đạt được những thành tựu như thế ngoài các yếu tố như diễn xuất, trang phục, bối cảnh hay kỹ xảo, thì không thể không kể đến yếu tố phụ đề, đây là yếu tố đóng vai trò then chốt trong việc truyền tải nội dung và giá trị nghệ thuật đến khán giả. Tuy nhiên, trong nhiều trường hợp, chất lượng dịch phụ đề chưa được chú trọng và còn gặp nhiều thiếu sót chẳng hạn như các trường hợp dịch sai, dịch thiếu hoặc dùng từ không phù hợp, dẫn đến thông tin bị sai lệch và làm giảm giá trị nghệ thuật của tác phẩm.

Bộ phim "Thanh Xuyên Nhập Mộng" mang đậm nét văn hóa cổ trang Trung Quốc, chứa đựng nhiều thành ngữ, điển cố và có cách diễn đạt đặc thù, điều này khiến cho việc dịch thuật trở nên khó khăn và nhiều thách thức hơn. Tuy nhiên, cho đến nay, chưa có nghiên cứu phân tích một cách có hệ thống các lỗi dịch phụ đề trong bộ phim này. Vì vậy, việc lựa chọn nghiên cứu phân tích lỗi dịch trong phụ đề phim Trung Quốc, trường hợp phim "Thanh Xuyên Nhập Mộng" nhằm mục đích lấp đầy khoảng trống nghiên cứu, đồng thời đề xuất các chiến lược khả thi nhằm nâng cao chất lượng dịch phụ đề phim ảnh Trung - Việt.

## 2. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VÀ LÝ THUYẾT LIÊN QUAN

### 2.1. Tổng quan nghiên cứu

Lĩnh vực nghiên cứu dịch thuật đã hình thành một hệ thống tài liệu tương đối phong phú tiếp cận hoạt động dịch từ nhiều góc độ khác nhau.

Tại Việt Nam, phần lớn các công trình nghiên cứu dịch thuật tập trung vào cặp ngôn ngữ Anh - Việt. Một số nghiên cứu tiêu biểu có thể kể đến như "Nghiên cứu tương đương dịch thuật các phát ngôn cầu khiến Anh-Việt (qua so sánh nguyên bản tác phẩm "Gone with the wind" và 2 bản dịch tiếng Việt)" [1] và "Nghiên cứu chiến lược dịch Anh - Việt khi dịch các từ văn hóa về ẩm thực trong hai tập truyện đầu tiên của Harry Potter" [2]. Các công trình này thể hiện sự đa dạng trong cách tiếp cận nghiên cứu dịch thuật, đồng thời nhấn mạnh vai trò của ngữ cảnh và yếu tố văn hóa trong quá trình chuyển ngữ.

So với dịch Anh - Việt, các nghiên cứu về dịch Trung - Việt tại Việt Nam còn tương đối hạn chế. Một số công trình bước đầu đề cập đến vấn đề này, tiêu biểu là "Nghiên cứu lỗi trong văn bản biên dịch từ tiếng Trung sang tiếng Việt của sinh viên ngành tiếng Trung" [3]. Tuy nhiên, các nghiên cứu này chủ yếu tập trung vào dịch văn bản viết, chưa mở rộng sang lĩnh vực dịch phim ảnh và dịch phụ đề.

Đối với nghiên cứu dịch phim ảnh, số lượng công trình tại Việt Nam còn khá ít và phần lớn chưa tập trung vào

phim Trung Quốc. Các nghiên cứu hiện có chủ yếu đề cập đến chiến lược dịch phụ đề nói chung, trong khi việc phân tích lỗi dịch phụ đề, đặc biệt là lỗi phát sinh trong quá trình dịch từ tiếng Trung sang tiếng Việt, vẫn chưa được quan tâm đầy đủ.

Trong khi đó, tại Trung Quốc, dịch phụ đề phim ảnh đã trở thành một hướng nghiên cứu quan trọng trong những năm gần đây, đặc biệt trong bối cảnh giao lưu văn hóa quốc tế ngày càng mở rộng. Nhiều công trình tổng quan đã hệ thống hóa thành tựu nghiên cứu trong lĩnh vực này, tiêu biểu như "Tổng quan nghiên cứu dịch phụ đề" [4] và "Tổng quan nghiên cứu dịch đa phương thức tại Trung Quốc trong năm năm gần đây" [5]. Các nghiên cứu này làm rõ đặc điểm của dịch phụ đề, phương pháp nghiên cứu phổ biến và xu hướng phát triển theo hướng đa phương thức.

Bên cạnh đó, nhiều nghiên cứu cụ thể tại Trung Quốc đã tập trung phân tích chiến lược dịch phụ đề phim ảnh, vai trò của dịch phụ đề trong giao lưu văn hóa và tuyên truyền đối ngoại, cũng như việc xử lý các yếu tố văn hóa đặc thù trong phim truyền hình và điện ảnh. Tuy nhiên, phần lớn các công trình này vẫn thiên về phân tích chiến lược và phương pháp dịch, trong khi nghiên cứu chuyên sâu về các lỗi dịch phụ đề và nguyên nhân phát sinh vẫn còn tương đối hạn chế.

Từ thực tiễn nghiên cứu có thể thấy rằng, mặc dù nghiên cứu dịch phụ đề tại Trung Quốc đã đạt được nhiều thành tựu, song các nghiên cứu về dịch phụ đề Trung - Việt hiện nay vẫn còn rất ít. Đặc biệt, các nghiên cứu phân tích một cách hệ thống các lỗi dịch trong phụ đề phim Trung Quốc sang tiếng Việt hầu như chưa được triển khai. Trong bối cảnh phim cổ trang Trung Quốc mang đậm yếu tố ngôn ngữ và văn hóa truyền thống ngày càng phổ biến tại Việt Nam, khoảng trống nghiên cứu này càng trở nên rõ nét.

Xuất phát từ thực tiễn đó, bài báo lựa chọn bộ phim "Thanh Xuyên Nhập Mộng" làm đối tượng nghiên cứu, tập trung phân tích các lỗi dịch trong phụ đề Hán - Việt nhằm mục đích bù đắp khoảng trống nghiên cứu trong lĩnh vực này và đề xuất những biện pháp khả thi để nâng cao chất lượng dịch phụ đề, qua đó làm nền tảng giúp ích cho các dịch giả vào thực tiễn dịch phụ đề phim ảnh Trung - Việt.

### 2.2. Lý thuyết liên quan

#### 2.2.1. Lý thuyết dịch thuật

Dịch thuật có thể được chia thành hai khuynh hướng chính: phái giải thích và phái chuyển ngữ. Trong đó, phái

giải thích có chủ trương làm sáng tỏ văn bản nguồn một cách đơn giản nhất để tất cả mọi tầng lớp đều có thể hiểu được. Phái chuyển ngữ lại tập trung vào việc dịch văn bản gốc sang một ngôn ngữ khác nhằm mục đích truyền bá kiến thức và giao lưu văn hóa, đối tượng dịch thường là các tác phẩm tôn giáo hoặc khoa học. Bước vào thế kỷ XIX, tư tưởng dịch thuật có sự chuyển đổi mới, đó là khái niệm "translatio studii" (chuyển giao tri thức), trong đó tri thức được chuyển từ Hy Lạp sang Rome, rồi từ Rome sang đến xã hội Cơ đốc giáo. Sự chuyển giao tri thức này diễn ra song song với sự chuyển giao quyền lực (translatio imperii).

Cho đến nay, trên thế giới có khoảng 7.102 ngôn ngữ, nhưng chỉ có khoảng 500 ngôn ngữ được nghiên cứu tương đối đầy đủ, trong đó tiếng Anh, tiếng Pháp và tiếng Tây Ban Nha là những ngôn ngữ được sử dụng rộng rãi nhất. Có nhiều cách giải thích khác nhau về định nghĩa dịch thuật, Newmark trong "Approaches to translation" (1981) cho rằng "dịch thuật là chuyển đổi một văn bản sang văn bản khác và trình bày nó theo cách mà tác giả đã sáng tạo ra" [6]. Bên cạnh đó, dịch thuật còn được rút ra là việc truyền tải văn bản từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác một cách trung thực nhất có thể, bao gồm cả nội dung và hình thức.

Trong dịch phụ đề phim ảnh, người dịch không chỉ cần tuân thủ các lý thuyết dịch thuật truyền thống mà còn phải đối phó với những thách thức đặc thù do phương tiện truyền thông mang lại. Dịch thuật là một hành vi năng động và có mục đích, mục đích ở đây được thể hiện qua việc truyền tải thông tin tối đa trong không gian và thời gian giới hạn. Khán giả cần hiểu nội dung phụ đề một cách chính xác và nhanh nhất có thể, điều này thúc đẩy người dịch tìm kiếm sự liên kết tối ưu giữa độ dài văn bản, nhịp điệu và phong cách. Tóm lại, dịch phụ đề là thể loại dịch thuật kết hợp cao độ giữa lý thuyết và thực tiễn, bao gồm lý thuyết chức năng, hiểu ngữ cảnh đa phương thức và tính khả thi kỹ thuật.

### 2.2.2. Khái niệm lỗi dịch

Trong nghiên cứu dịch thuật, khái niệm "lỗi dịch" có sự khác biệt tùy theo góc nhìn của các học giả, điều này phản ánh tính đa chiều của hiện tượng dịch thuật. Theo lý thuyết của Catford trong tác phẩm "A Linguistic Theory of Translation", ông định nghĩa "dịch chệch" (translation shift) là "sự lệch khỏi sự tương đương hình thức trong quá trình chuyển từ ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ đích" [7]. Tiếp theo, Nord trong tác phẩm "Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis" định nghĩa lỗi dịch là "sự vi phạm một quy phạm

trong tình huống tiếp xúc ngôn ngữ" [8]. Tuy nhiên, trong lý thuyết dịch chức năng của Nord, lỗi dịch không chỉ được đánh giá dựa trên quy phạm ngôn ngữ mà còn tùy thuộc vào việc bản dịch có đạt được chức năng giao tiếp cụ thể hay không. Nếu không đạt được chức năng mong muốn của người tiếp nhận, nó được coi là lỗi dịch, bất kể bản dịch có tuân theo quy phạm ngôn ngữ hay không. Sự tương đương ở cấp độ ngữ dụng đặc biệt liên quan đến việc duy trì ý định giao tiếp của văn bản nguồn. Nếu ý định giao tiếp không được truyền tải hiệu quả, sẽ dẫn đến sự hiểu lầm về văn bản nguồn.

Ngoài ra, tại Trung Quốc, cũng có nhiều định nghĩa khác nhau về lỗi dịch. Trong "Ecological Translatology", Hu Geng Shen cho rằng dịch thuật là quá trình người dịch thực hiện sự thích ứng và lựa chọn đối với môi trường sinh thái dịch thuật [9]. Theo đó, người dịch phải thích ứng với môi trường sinh thái dịch thuật bao gồm ngôn ngữ nguồn, văn hóa và mục đích giao tiếp và lựa chọn phương án dịch phù hợp nhất. Nếu người dịch không thực hiện sự thích ứng sẽ phát sinh lỗi dịch, làm giảm tính chính xác của việc truyền tải thông tin và khả năng thích ứng văn hóa. Theo lý thuyết Translator Behavior Criticism của Zhou Ling Shun, lỗi dịch không chỉ là sự sai lệch ở cấp độ ngôn ngữ mà còn bao gồm sự không tương thích giữa hành vi của người dịch như phương pháp, lựa chọn chiến lược và các yếu tố bên ngoài như bối cảnh văn hóa, yêu cầu của xã hội tiếp nhận [10]. Nếu hành vi dịch thuật của người dịch không phản ánh sự tương tác và thích ứng đúng đắn với văn bản, độc giả và bối cảnh văn hóa, bản dịch đó có thể được coi là "lỗi".

Tóm lại, mặc dù các học giả nhấn mạnh các khía cạnh khác nhau, nhưng đều cho rằng lỗi dịch không chỉ liên quan đến ngôn ngữ mà còn bị ảnh hưởng bởi văn hóa, ngữ cảnh và hành vi của người dịch. Việc hiểu các định nghĩa này không chỉ giúp phân biệt lỗi ngôn ngữ, lỗi giao tiếp và lỗi văn hóa mà còn cung cấp cơ sở lý thuyết để nhận diện và phân tích lỗi trong dịch phụ đề phim truyền hình.

### 2.3. Giới thiệu cơ bản về phim Trung Quốc *Thanh Xuyên Nhập Mộng*

Bộ phim "Thanh Xuyên Nhập Mộng" là một bộ phim cổ trang ra mắt năm 2025, với sự tham gia của diễn viên Quách Hiểu Đình và Chu Lịch Kiệt. Bộ phim gồm 18 tập, mỗi tập khoảng 30 phút. Bộ phim lấy bối cảnh là một triều đại cổ đại hư cấu, kết hợp các yếu tố cổ trang, hành động và tình yêu.

Nội dung kể về năm Chương Hòa thứ mười, Hạ Kỳ Quang, con trai Cảnh Vương, theo lệnh cha bãi "thiên hạ

đệ nhất danh sư" Mạc Vọng làm sư phụ. Tuy nhiên, anh không đánh giá cao vị sư phụ này, bởi trong lòng anh nữ tướng quân Mạc Thanh Xuyên mới là người có võ công cao cường nhất. Ban đầu anh không hề hay biết thân phận thật của cô, tuy nhiên sau vài lần cùng nhau giải quyết kẻ thù anh mới thực sự nhận ra, người mà anh tìm kiếm bấy lâu nay chính là vị sư phụ hằng ngày ở cạnh mình. Về sau chính Mạc Vọng đã nói ra thân phận thật của mình với anh. Từ đó, trên hành trình đồng hành và kể vai chiến đấu, cả hai dần hiểu nhau, cùng nhau vạch trần âm mưu chính trị, chấn hưng Mạc Gia Quân, bảo vệ giang sơn và phục hồi danh dự cho những người từng bị hãm hại.

Về phương diện ngôn ngữ, Thanh Xuyên Nhập Mộng mang đậm đặc trưng của phim cổ trang khi kết hợp hài hòa giữa sắc thái cổ văn và lối diễn đạt hiện đại. Phim sử dụng nhiều thành ngữ, điển cố và cách nói mang màu sắc cổ trang, tái hiện không khí lịch sử và trật tự lễ nghi, đồng thời đan xen các yếu tố khẩu ngữ để tăng tính tự nhiên và chiều sâu cảm xúc trong lời thoại. Bên cạnh đó, ngôn ngữ nhân vật được cá nhân hóa rõ nét, góp phần khắc họa tính cách và diễn biến tâm lý, qua đó làm nổi bật các chủ đề trung thành, niềm tin và sự tự cứu rỗi xuyên suốt tác phẩm.

#### 2.4. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu của bài báo này là các lỗi dịch xuất hiện trong phụ đề song ngữ Trung - Việt của bộ phim "Thanh Xuyên Nhập Mộng". Nghiên cứu chủ yếu thông qua việc thống kê và phân tích dữ liệu về các lỗi dịch phụ đề từ tiếng Trung sang tiếng Việt trong bộ phim này, nhằm mục đích làm rõ các loại hình lỗi dịch, nguyên nhân phát sinh và ảnh hưởng của chúng đối với chất lượng bản dịch phụ đề.

Phạm vi nghiên cứu được giới hạn trong toàn bộ 18 tập của bộ phim. Tư liệu nghiên cứu bao gồm các video có phụ đề tiếng Trung và tiếng Việt, được thu thập từ nền tảng trực tuyến Rồ Phim (<https://www.rophim.li/phim/thanh-xuyen-nhap-mong.0lbpi8o1>).

Thông qua việc so sánh và phân tích kỹ lưỡng phụ đề Trung - Việt, bài báo này nhằm mục đích tổng kết các loại hình lỗi dịch phổ biến hiện nay trong dịch phụ đề từ Trung sang Việt, đặc biệt là các vấn đề chung tồn tại trong lĩnh vực phụ đề phim ảnh. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất các kiến nghị cải tiến thiết thực để nâng cao chất lượng và độ chính xác tổng thể của dịch phụ đề Trung - Việt.

### 3. PHƯƠNG PHÁP VÀ NGUỒN DỮ LIỆU NGHIÊN CỨU

#### 3.1. Phương pháp nghiên cứu

Để phân tích chất lượng dịch thuật lời thoại phim "Thanh Xuyên Nhập Mộng", nghiên cứu này được tiến

hành theo các bước sau: Bước thứ nhất, toàn bộ 18 tập phim được xem, ghi lại lời thoại tiếng Trung và tiếng Việt. Sau đó, bảng Excel được sử dụng để thống kê và so sánh bản gốc và bản dịch. Bước thứ hai, các lỗi trong bản dịch được thống kê và phân loại, bao gồm lỗi từ vựng, lỗi văn phong và văn hóa và lỗi ngữ pháp và cú pháp. Dựa trên kết quả thống kê, các lỗi được tiến hành chỉnh sửa để nâng cao tính chính xác, phù hợp ngữ cảnh và cách diễn đạt cổ phong của lời thoại, đồng thời đánh giá ảnh hưởng của các lỗi này. Cuối cùng, dựa trên kết quả phân tích và chỉnh sửa, nhóm tác giả đề xuất các biện pháp cải tiến dành cho người dịch nhằm nâng cao chất lượng dịch phim ảnh Trung - Việt.

#### 3.2. Nguồn ngữ liệu

Dữ liệu của bài báo này được lấy từ nhiều kênh học thuật. Phần dữ liệu thứ nhất chủ yếu được tổng hợp từ các công trình nghiên cứu và bài báo học thuật liên quan của các học giả, giáo sư và tiến sĩ trong lĩnh vực giáo dục và dịch thuật học. Phần dữ liệu thứ hai được lấy từ nội dung toàn bộ 18 tập phim "Thanh Xuyên Nhập Mộng". Phần thứ ba dựa trên trải nghiệm xem thực tế và tần suất xuất hiện các lỗi dịch phụ đề từ đó để xuất các kiến nghị cải tiến trong giảng dạy và học tập. Toàn bộ quá trình thống kê được chia thành hai giai đoạn: Giai đoạn một, thống kê và sắp xếp toàn bộ lời thoại gốc tiếng Trung của 18 tập phim. Giai đoạn hai, thống kê và so sánh bản dịch phụ đề tiếng Việt, tổng kết các loại hình lỗi dịch phổ biến và từ đó đề xuất giải pháp cải tiến. Cuối cùng, kết quả thống kê không chỉ cung cấp cơ sở ngữ liệu đáng tin cậy cho nghiên cứu mà còn đặt nền móng thực nghiệm cho việc phân tích và thảo luận trong bài báo này.

### 4. PHÂN TÍCH LỖI DỊCH PHỤ ĐỀ PHIM "THANH XUYỀN NHẬP MỘNG"

Trong nghiên cứu dịch phụ đề phim cổ trang, việc xây dựng một hệ thống phân loại lỗi khoa học là cơ sở quan trọng để phân tích và đánh giá chất lượng bản dịch. Trên cơ sở các lý thuyết phân tích lỗi dịch trong dịch thuật học truyền thống, kết hợp với lý thuyết dịch nghe - nhìn, nghiên cứu này tiến hành phân loại các lỗi xuất hiện trong bản dịch phụ đề phim "Thanh Xuyên Nhập Mộng" thành ba nhóm chính, bao gồm: lỗi từ vựng, lỗi ngữ pháp - cú pháp, và lỗi văn phong - văn hóa. Cách phân loại này được xây dựng dựa trên quan điểm cho rằng chất lượng bản dịch phụ thuộc chủ yếu vào ba bình diện: độ chính xác ngữ nghĩa, tính chuẩn xác và tự nhiên của cấu trúc ngôn ngữ, và mức độ phù hợp về phong cách - văn hóa với bối cảnh giao tiếp của văn bản gốc.

Bảng 1. Thống kê loại hình lỗi dịch trong phim “Thanh Xuyên Nhập Mộng”

STT	Loại hình lỗi	Số lượng lỗi	Tỷ lệ (%)
1	Lỗi từ vựng	84	60
2	Lỗi văn phong và văn hóa	32	22,85
3	Lỗi ngữ pháp và cú pháp	24	17,15
<b>Tổng</b>	<b>Ba loại lỗi chính</b>	<b>140</b>	<b>100</b>

Bảng 1 tổng hợp ba loại lỗi chính xuất hiện trong bản dịch phụ đề phim “Thanh Xuyên Nhập Mộng”, trong đó lỗi từ vựng là loại lỗi phổ biến nhất trong dịch phụ đề phim “Thanh Xuyên Nhập Mộng”, chiếm 60% tổng số lỗi với 84 trên tổng số 140 lỗi. Tỷ lệ này không chỉ khẳng định lỗi từ vựng là thách thức lớn nhất đối với người dịch mà còn đặc biệt nhấn mạnh khó khăn trong việc tìm kiếm và sử dụng các từ vựng tiếng Việt có màu sắc cổ điển, trang trọng, phù hợp với phong thái của thể loại phim cổ trang. Đứng thứ hai là lỗi văn phong và văn hóa với 22,85% trên tổng số lỗi, mặc dù tỷ lệ thấp hơn lỗi từ vựng, song đây là nhóm lỗi mang tính chất lượng, ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng tái hiện phong cách ngôn ngữ và xử lý các yếu tố văn hóa đặc thù của phim cổ trang. Những sai lệch trong nhóm lỗi này, chẳng hạn việc sử dụng từ ngữ hiện đại hoặc khẩu ngữ để diễn đạt nội dung cổ đại, có xu hướng làm giảm tính trang trọng và bối cảnh lịch sử của tác phẩm, từ đó ảnh hưởng đến trải nghiệm xem phim của khán giả. Cuối cùng là lỗi ngữ pháp và cú pháp chiếm 17,15%. Tuy loại lỗi này chiếm tỷ lệ thấp nhất nhưng sự xuất hiện của nhóm lỗi này phản ánh rõ những khác biệt cơ bản về cấu trúc câu giữa tiếng Trung và tiếng Việt. Do chịu ảnh hưởng của trật tự cú pháp ngôn ngữ nguồn, người dịch thường mắc phải hiện tượng dịch cứng nhắc, câu văn thiếu tự nhiên, làm giảm độ trôi chảy và tính dễ hiểu của phụ đề tiếng Việt.

Tiếp theo chúng ta sẽ đi vào phân tích sâu hơn để hiểu rõ từng lỗi cũng như nắm bắt được nguyên nhân cốt lõi của vấn đề.

#### 4.1. Lỗi từ vựng

Lỗi từ vựng là những lỗi phát sinh trong quá trình dịch từ ngôn ngữ nguồn (tiếng Trung) sang ngôn ngữ đích (tiếng Việt) do việc lựa chọn và sử dụng từ ngữ không phù hợp, khiến bản dịch không thể truyền tải chính xác ý nghĩa, sắc thái hoặc chức năng ngữ dụng của văn bản gốc. Newmark đã chỉ ra: “Việc lựa chọn từ ngữ trong dịch thuật không chỉ đòi hỏi người dịch hiểu ý nghĩa từ vựng mà còn phải nắm bắt được giá trị ngữ dụng và đặc điểm phong cách của từ ngữ trong ngữ cảnh cụ thể” [11]. Do đó, nếu người dịch chỉ dừng lại ở

cấp độ nghĩa đen mà bỏ qua sắc thái cảm xúc, phạm vi sử dụng hoặc yếu tố văn hóa của từ ngữ, bản dịch rất dễ mắc lỗi ở cấp độ từ vựng, từ đó làm giảm độ chính xác và hiệu quả giao tiếp của phụ đề.

Đối với phim cổ trang, việc lựa chọn từ vựng đặc biệt quan trọng, bởi ngôn ngữ không chỉ đảm nhận chức năng tự sự mà còn mang bầu không khí lịch sử và đặc trưng văn hóa thời đại. Lựa chọn từ ngữ không phù hợp, không chỉ gây hiểu sai về hình tượng nhân vật mà còn có thể làm suy yếu tính biểu cảm của lời thoại, phá vỡ phong cách cổ điển và ý cảnh nghệ thuật của toàn bộ tác phẩm. Bảng 2 trình bày lỗi từ vựng điển hình xuất hiện trong bộ phim “Thanh Xuyên Nhập Mộng”.

Bảng 2. Các lỗi từ vựng điển hình

Tiếng Hán	Tiếng Việt	Giải thích	Đề xuất chỉnh sửa
永平帝驾崩...清洗夏族势力	Vĩnh Bình đế băng hà... <b>thanh tẩy</b> toàn bộ lực của nhà Hạ	“Thanh tẩy” có nghĩa là làm sạch, loại bỏ thứ tiêu cực; dịch theo nghĩa câu không phù hợp.	Thanh trừ hoặc Loại bỏ
带父亲先走	Đưa <b>phụ huynh</b> đi trước đi	Dùng từ sai	Đưa <b>phụ thân</b> đi trước đi
看不到了, 被我烧成灰了	Không thấy được nữa ta đã đốt ông ấy <b>cho</b> rồi	Lỗi chính tả/dùng từ.	Không thấy được nữa, ta đã đốt ông ấy thành <b>tro</b> rồi
手筋几乎全断, 只能慢慢养着	Gân tay gần như đứt hết, chỉ đành từ từ <b>điều dưỡng</b>	Dùng từ không phù hợp ngữ cảnh	Gân tay gần như đứt, chỉ còn cách từ từ <b>dưỡng lại</b>
禾阡出产的黑玉, 足够当传家宝喽	Hắc Ngọc sản xuất ở Hòa Điền đủ để làm <b>đồ gia truyền</b> rồi	Diễn đạt chưa nhấn mạnh được sự quý báu và chưa làm nổi bật được sắc thái cổ trang	Hắc Ngọc sản xuất ở Hòa Điền đủ làm <b>bảo vật gia truyền</b> rồi

Thông qua việc thống kê và phân tích, có thể thấy bản dịch vẫn còn tồn tại nhiều lỗi từ vựng, những lỗi này ở một mức độ nào đó đã làm mất đi sắc thái biểu đạt và văn phong cổ điển của văn bản gốc. Thứ nhất, việc dịch sai “Thanh trừ” trong ngữ cảnh chính trị, quân sự thành “Thanh tẩy” đã làm mất đi sắc thái chính trị cũng như làm sai lệch ngữ cảnh lời thoại, cũng như sử dụng từ “Điều dưỡng” thay vì từ “Dưỡng lại” đã dẫn đến sai lệch về ngữ nghĩa và mất cân bằng về sắc thái, làm suy yếu

sự mạnh mẽ về ngữ dụng của văn bản gốc. Đây là lỗi dùng từ không phù hợp với ngữ cảnh. Thứ hai, việc sử dụng các từ ngữ hiện đại hóa hoặc khẩu ngữ hóa trong một số bản dịch, làm giảm đáng kể tính chất cổ trang của câu thoại cũng như bối cảnh của bộ phim. Các từ Hán-Việt hiện đại như “phụ huynh” hay “đồ gia truyền” khiến văn bản mất đi sự trang trọng và thanh nhã cần có của một bộ phim cổ trang. Cuối cùng, người dịch có sự sai lệch trong việc sử dụng danh xưng nhân vật và đại từ. Ví dụ, dùng sai “Phụ huynh” thay cho “Phụ thân” gây ra sự sai lệch về cấp độ văn phong và làm suy yếu sự trang trọng của kính ngữ. Những lỗi này xảy ra có thể do người dịch chưa nắm vững hoàn toàn sắc thái ngữ nghĩa và sự khác biệt ngữ dụng của từ Hán - Việt. Đặc biệt trong các lĩnh vực chuyên môn như chính trị, võ thuật và y học cổ truyền, người dịch không phân biệt được cách sử dụng các từ đồng nghĩa dựa vào ngữ cảnh của phim, dẫn đến việc lựa chọn từ vựng thiếu tính chuyên nghiệp và sức biểu cảm. Tiếp theo, thói quen sử dụng từ ngữ hiện đại đã ảnh hưởng đến quá trình dịch thuật, khiến người dịch có xu hướng sử dụng cách diễn đạt thông tục, đời thường, mà bỏ qua sự thanh nhã và trang trọng của văn phong cổ điển, làm suy yếu phong vị văn ngôn của văn bản. Cuối cùng, người dịch thiếu sót trong việc tra cứu tài liệu chuyên môn và từ điển Hán ngữ cổ trong quá trình dịch, do đó dễ xảy ra sai lệch kép về ý nghĩa từ vựng và văn phong.

**4.2. Lỗi văn phong và văn hóa**

Bảng 3. Thống kê lỗi văn phong và văn hóa điển hình

STT	Tập (EP)	Lời thoại tiếng Trung	Phụ đề tiếng Việt	Phân tích lỗi	Đề xuất chỉnh sửa
1	Tập 5	锦衣卫	Quân cảnh vệ	Bản dịch tuy không sai về nghĩa nhưng tác giả kiến nghị sửa đổi để phù hợp với văn phong cổ trang.	Cấm Y Vệ
2	Tập 11	陈情	Trình bày	“陈情” là từ ngữ chính thức trong triều đình, có nghĩa là trình bày tâm trạng/oan khuất lên cấp trên.	Trần tình
3	Tập 14	一介女流	một nữ tử	“一介女流” là cách nói khiêm tốn hoặc tự hạ thấp, nhấn mạnh thân phận phụ nữ thấp kém.	Một kẻ nữ lưu
4	Tập 14	承蒙太子	Nhận ơn của Thái tử	“承蒙” là cách dùng trang trọng để bày tỏ lòng cảm ơn; dịch thành “nhận ơn” mang hơi hướng hiện đại.	Đa tạ Thái tử

5	Tập 5	青川镇	trấn Thanh Xuyên	Bản dịch tuy không sai nhưng tác giả kiến nghị sửa đổi để phù hợp với văn phong cổ trang và thống nhất tên riêng theo cú pháp Hán Việt.	Thanh Xuyên Trấn
6	Tập 9	赫连山	Núi Hách Liên	Bản dịch tuy không sai nhưng tác giả kiến nghị sửa đổi để phù hợp với văn phong cổ trang và thống nhất tên riêng theo cú pháp Hán Việt.	Hách Liên Sơn
7	Tập 10	破晓三式	Phá Hiếu thức thứ ba	Cần dịch đầy đủ “Tam Thức” để đảm bảo ý nghĩa tên chiêu thức hoàn chỉnh.	Phá Hiếu Tam thức
8	Tập 12	离鸦镇	Trấn Ly Nha	Bản dịch tuy không sai nhưng tác giả kiến nghị sửa đổi để phù hợp với văn phong cổ trang và thống nhất tên riêng theo cú pháp Hán Việt.	Ly Nha Trấn

Loại lỗi thứ hai được tìm thấy trong dịch phụ đề phim “Thanh Xuyên Nhập Mộng” đó là lỗi văn phong và văn hóa. Lỗi này là loại lỗi phổ biến và nghiêm trọng trong dịch phụ đề phim cổ trang. Trong đó, lỗi văn phong là việc người dịch sử dụng từ vựng, cú pháp hoặc cách diễn đạt không phù hợp với phong cách ngôn ngữ của phim cổ trang trong quá trình dịch, ví dụ như sử dụng khẩu ngữ hiện đại hoặc cách diễn đạt thiếu trang trọng trong bối cảnh cổ đại. Lỗi văn hóa là việc người dịch hiểu sai, bỏ qua hoặc dịch sai các yếu tố văn hóa trong tác phẩm gốc, như lễ tục, trật tự tôn ti, hệ thống tín ngưỡng, danh xưng thân tộc..., dẫn đến bản dịch đi chệch khỏi ý nghĩa gốc hoặc gây hiểu lầm cho khán giả. Hai loại lỗi này thường làm suy yếu tính cổ của tác phẩm, ảnh hưởng nghiêm trọng đến tính trang trọng và tính chân thực lịch sử của phụ đề. Dữ liệu lỗi dịch phụ đề tiêu biểu ở 18 tập phim “Thanh Xuyên Nhập Mộng” được thống kê ở bảng 3.

Bảng 3 cho thấy, bản dịch phụ đề tiếng Việt tồn tại nhiều sai lệch về phong cách ngôn ngữ và xử lý văn hóa, làm suy yếu tính trang trọng, phong vị cổ điển và tính chân thực của bối cảnh lịch sử trong tác phẩm gốc. Lỗi phổ biến nhất là sai lệch văn phong. Người dịch sử dụng từ ngữ hiện đại hoặc khẩu ngữ để diễn đạt các khái niệm cổ đại. Ví dụ, dịch “陈情” thành “Trình bày”, hoặc “承蒙太子” thành “Nhận ơn của Thái tử”, đều làm giảm sắc thái lễ nghi và sự trang trọng của ngôn ngữ cung đình vốn có trong tác phẩm gốc. Ngoài ra, việc dịch sai đã làm suy yếu phong vị cổ điển và sự trang trọng của nghi lễ, khiến bầu không khí cổ phong có xu hướng hiện đại hóa. Thứ hai, đối với danh từ riêng và danh xưng, mặc dù tồn tại nhiều phương án dịch khác nhau và bản dịch hiện tại không

hoàn toàn sai, song ở một số đoạn vẫn xuất hiện tình trạng thiếu nhất quán trong cách chuyển dịch. Điều này ảnh hưởng đến tính thống nhất và thẩm mỹ của toàn bộ phụ đề. Do đó, nhóm tác giả đề xuất cần tuân thủ nguyên tắc nhất quán trong trật tự cú pháp Hán - Việt, nhằm bảo đảm sự hài hòa tổng thể cũng như giữ gìn vẻ đẹp cổ điển của bản dịch phim. Nguyên nhân chính dẫn đến hiện tượng trên là do kiến thức lịch sử văn hóa và khả năng cảm nhận văn phong của người dịch còn hạn chế. Một mặt khác, có thể là do người dịch thiếu hiểu biết sâu sắc về hệ thống danh xưng, chế độ lễ nghi, cấu trúc chính trị và các biểu tượng văn hóa của xã hội cổ đại, dẫn đến việc lựa chọn từ ngữ không đủ chính xác, khó phù hợp với tầng lớp cụ thể hoặc ngữ cảnh thời đại. Mặt khác, ảnh hưởng của thói quen ngôn ngữ hiện đại khiến bản dịch có xu hướng đơn giản hóa và thông tục hóa, làm suy yếu đặc trưng ngôn ngữ tao nhã, tinh tế và cổ kính của phong cách phim cổ trang gốc.

### 4.3. Lỗi ngữ pháp và cú pháp

Trong quá trình thống kê những lỗi dịch phụ đề trong bộ phim truyền hình "Thanh Xuyên Nhập Mộng", có một số câu dịch đã xuất hiện lỗi ngữ pháp và cú pháp, chủ yếu liên quan đến rối loạn trật tự từ, cụm danh từ phức tạp, thiếu hoặc thừa thành phần câu. Những lỗi này khiến bản dịch tiếng Việt trở nên không tự nhiên, ý nghĩa không rõ ràng hoặc logic bị rối.

Ví dụ trong tập hai với câu thoại gốc: "看看这所谓的, 黑甲军神行营少将军曹令安, 着实是让人倒胃口" được dịch thành: "Nhìn vào thiếu tướng quân doanh trại Thần Hành quân Hắc Giáp Tào Lệnh An này, khiến người khác thấy buồn nôn" đã minh chứng rõ ràng cho lỗi cú pháp nghiêm trọng trong dịch cụm danh từ phức tạp. Sai phạm này xuất phát từ việc người dịch giữ nguyên cấu trúc Định ngữ - Trung tâm ngữ của tiếng Hán mà không đảo ngược thành cấu trúc Trung tâm ngữ - Định ngữ theo quy tắc của tiếng Việt. Cụ thể như sau, cụm từ tiếng Trung "黑甲军神行营少将军曹令安" tuân theo trật tự logic của tiếng Hán sẽ là 黑甲军 (Định ngữ đơn vị lớn) - 神行营 (Định ngữ đơn vị nhỏ) - 少将军曹令安 (Trung tâm ngữ chính). Tuy nhiên, bản dịch tiếng Việt lại không điều chỉnh cấu trúc theo quy tắc tiếng Việt dẫn đến sắp xếp lộn xộn các thành phần chức danh, đơn vị và tên riêng, đặt Trung tâm ngữ (Thiếu tướng quân) lên đầu nhưng sau đó lại bị xen kẽ bởi các Định ngữ (Doanh trại Thần Hành, quân Hắc Giáp) theo một trật tự không tuân thủ logic tiếng Việt. Điều này làm rối mối quan hệ sở hữu và cấp bậc, khiến cụm danh từ bị tối nghĩa và cứng nhắc. Để khắc phục, bản dịch chuẩn cần khôi phục trật tự logic tiếng Việt thành

Thiếu tướng quân Tào Lệnh An (Trung tâm ngữ) - của trại Thần Hành (Định ngữ 1) - quân Hắc Giáp (Định ngữ 2, bổ nghĩa cho trại Thần Hành), ngoài ra sử dụng từ "của" trước từ "trại Thần Hành" để thiết lập quan hệ trực thuộc. Ngoài lỗi cấu trúc ngữ pháp, bản dịch còn gặp vấn đề ở chỗ dịch "倒胃口" là buồn nôn, mặc dù nó không sai nhưng đặt vào ngữ cảnh của câu lại chưa hợp lý. "倒胃口" trong ngữ cảnh miệt thị hoặc chê bai thường mang ý nghĩa "chán ghét" hoặc "khó chịu". Do đó, nhóm tác giả đề xuất dịch cho cả câu thoại này đó là: "Nhìn vào cái gọi là Thiếu tướng quân Tào Lệnh An của trại Thần Hành quân Hắc Giáp này, thật khiến người ta chán ghét".

Tương tự, trong tập năm của bộ phim có câu thoại: "我好不容易才做上护军都尉, 你为什么回来?". Bản dịch là: "Khó khăn lắm ta mới lên được chức hộ quân đô úy, tại sao cô lại trở về?". Mặc dù cụm từ "lên được chức hộ quân đô úy" đúng ngữ pháp, nhưng theo thói quen tiếng Việt, thì cụm từ này mắc lỗi chính tả và sử dụng từ. Chúng ta nên viết hoa chức vụ "Hộ quân Đô úy", đồng thời, có thể sử dụng động từ "đạt được" để nhấn mạnh sự nỗ lực đạt được chức vụ. Câu này có thể chỉnh sửa thành: "Khó khăn lắm ta mới đạt được chức Hộ quân Đô úy, tại sao cô lại trở về?", không chỉ giữ nguyên ý nghĩa mà còn làm cho câu văn trôi chảy, tự nhiên hơn, và làm nổi bật sự nỗ lực của nhân vật để đạt được vị trí cao. Sự khác biệt về thứ tự sắp xếp của cú pháp khác với tiếng Việt nên nếu dịch từng từ mà không điều chỉnh, câu văn sẽ trở nên cứng nhắc. Bên cạnh đó, trong khẩu ngữ hoặc đối thoại tiếng Trung, chủ ngữ thường được lược bỏ nên nếu không bổ sung chủ ngữ hoặc đại từ thích hợp trong tiếng Việt sẽ làm câu văn không rõ nghĩa. Ngoài ra, việc thiếu sót trong khâu rà soát lỗi cũng khiến những lỗi này không được sửa chữa kịp thời. Đó chính là những nguyên nhân dẫn đến bản dịch xuất hiện lỗi ngữ pháp và cú pháp.

## 5. NGUYÊN NHÂN LỖI DỊCH VÀ CHIẾN LƯỢC DỊCH PHỤ ĐỀ PHIM "THANH XUYỀN NHẬP MỘNG"

### 5.1. Nguyên nhân lỗi dịch phụ đề phim "Thanh Xuyên Nhập Mộng"

Các lỗi trong phụ đề tiếng Việt của phim "Thanh Xuyên Nhập Mộng" chủ yếu bắt nguồn từ sự khác biệt ngôn ngữ và văn hóa Trung - Việt, cũng như từ hạn chế của người dịch trong việc nắm bắt phong cách ngôn ngữ cổ điển và nội hàm văn hóa của văn bản gốc. Trước hết, ở phương diện ngôn ngữ, việc thiếu kiến thức hệ thống về Hán ngữ cổ và vốn từ Hán - Việt khiến người dịch gặp khó khăn trong việc hiểu và chuyển tải chính xác ngữ nghĩa, sắc thái biểu cảm cũng như ý nghĩa biểu tượng của các yếu tố ngôn ngữ trong phim. Tiếp đó, ở phương diện văn

hóa - lịch sử, sự thiếu hiểu biết về tư tưởng cổ đại, chế độ lễ nghi, hệ thống quan lại và các biểu tượng văn hóa truyền thống dẫn đến những cách diễn đạt chưa phù hợp, làm suy giảm giá trị văn hóa vốn có của tác phẩm. Đặc biệt, việc không nắm vững danh xưng và quan hệ tôn ti trong bối cảnh xã hội phong kiến hoặc hiểu sai các hình tượng thần thoại khiến phụ đề trong một số trường hợp bị tách rời khỏi ngữ cảnh lịch sử, ảnh hưởng đến tính chân thực và giá trị thẩm mỹ của phim.

Bên cạnh các hạn chế về tri thức, lỗi dịch phụ đề còn xuất phát từ cách tiếp cận dịch thuật và quy trình thực hiện phụ đề. Một mặt, thói quen dịch sát cấu trúc câu gốc và chịu ảnh hưởng mạnh của cú pháp tiếng Hán khiến câu tiếng Việt trở nên cứng nhắc, thiếu tự nhiên; người dịch có xu hướng sao chép các cấu trúc định ngữ phức tạp mà chưa chú trọng điều chỉnh theo thói quen tiếp nhận của người Việt, dẫn đến trật tự từ rối và khó đọc. Đồng thời, việc sử dụng dấu câu chưa hợp lý làm gián đoạn mạch ý và nhịp điệu của phụ đề, ảnh hưởng đến khả năng tiếp nhận thông tin của khán giả. Mặt khác, quy trình sản xuất phụ đề thường chịu áp lực thời gian, trong khi thiếu cơ chế rà soát và kiểm tra chất lượng chặt chẽ, khiến người dịch ưu tiên tốc độ hơn độ chính xác, dễ bỏ qua khâu tra cứu và chuẩn hóa thuật ngữ. Sự thiếu đồng bộ trong quy trình này không chỉ làm giảm độ chính xác của bản dịch mà còn ảnh hưởng đến tính nhất quán và phong cách ngôn ngữ tổng thể của phụ đề.

Tóm lại, lỗi dịch xuất hiện trong phụ đề phim “Thanh Xuyên Nhập Mộng” là do sự thiếu hụt năng lực ngôn ngữ, văn hóa và các khiếm khuyết trong quản lý kỹ thuật dịch thuật. Những vấn đề này không chỉ làm suy yếu độ chính xác của bản dịch mà còn phá vỡ văn phong cổ trang cần có, làm giảm sự trôi chảy và trải nghiệm nhập tâm của khán giả khi tiếp nhận thông tin.

## 5.2. Chiến lược dịch phụ đề phim “Thanh Xuyên Nhập Mộng”

Để giải quyết các lỗi đã phân tích, đồng thời đảm bảo phụ đề chính xác về ý nghĩa, tự nhiên, trôi chảy về mặt ngôn ngữ và phù hợp với đặc điểm văn phong, trật tự lễ nghi trong ngữ cảnh cổ trang, bài báo đề xuất các chiến lược cụ thể sau:

Chiến lược đầu tiên đó là ưu tiên áp dụng phương thức Hán - Việt hóa, đồng thời duy trì văn điệu và ý tượng của văn bản gốc. Phụ đề phim cổ trang chứa đựng một lượng lớn từ vựng Hán ngữ cổ, điển cố và thành ngữ mang ý nghĩa biểu tượng. Điều này đòi hỏi người dịch không chỉ phải có nền tảng ngôn ngữ học vững chắc mà còn phải có khả năng cảm nhận văn hóa cổ điển sâu sắc. Để giữ lại

phong cách và phong vị của tác phẩm gốc, cần áp dụng chiến lược “Hán - Việt hóa có chọn lọc” để duy trì âm vận cổ điển và sắc thái trang trọng. Việc giữ lại này giúp tái hiện ngữ cảnh cổ trang, tránh sự diễn đạt hiện đại hóa làm suy yếu tính lịch sử và thẩm mỹ của tác phẩm. Ngoài ra, người dịch cũng cần chú trọng giải thích ý nghĩa biểu tượng của thành ngữ và điển cố, thay vì dịch sát từng từ. Đồng thời, cần thiết lập bảng thuật ngữ thống nhất cho toàn bộ phim, tránh sự thay đổi tùy tiện giữa các tập, đảm bảo tính nhất quán và chuyên nghiệp về phong cách và thuật ngữ của phụ đề.

Chiến lược tiếp theo đó là duy trì hệ thống danh xưng phù hợp với thân phận và quan hệ xã hội của nhân vật. Việc thống nhất sử dụng các đại từ nhân xưng như “vi sư”, “bổn tọa”, “nhữ”, “bệ hạ” có ý nghĩa quan trọng trong việc tái hiện trật tự lễ nghi và mối quan hệ tôn ti. Do đó, cần thiết lập một ma trận danh xưng dựa trên các loại quan hệ khác nhau để đảm bảo văn phong bản dịch trang trọng, liền mạch, và phản ánh chính xác ngữ cảnh lịch sử của tác phẩm. Ngoài ra, để phù hợp với cấu trúc ngữ pháp tiếng Việt, người dịch cần linh hoạt điều chỉnh cú pháp, tránh sao chép từng từ cấu trúc cú pháp Hán ngữ cổ. Đồng thời, ở cấp độ kỹ thuật phụ đề, cần kiểm soát số lượng ký tự mỗi dòng, sử dụng dấu câu và ngắt câu hợp lý, để phù hợp với cảm xúc và nhịp điệu của lời thoại.

Tóm lại, các chiến lược dịch thuật được đề xuất trong nghiên cứu này tập trung vào việc cải tiến hệ thống hóa các lỗi ở cấp độ ngôn ngữ, văn hóa và kỹ thuật có thể giúp ích cho việc nâng cao chất lượng của phụ đề phim “Thanh Xuyên Nhập Mộng”.

## 6. THẢO LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

### 6.1. Thảo luận

Để chuyển các kiến nghị thành hành động cụ thể và thúc đẩy sự phát triển của lĩnh vực dịch phụ đề, việc thảo luận chuyên sâu về tính khả thi và ưu tiên là vô cùng cần thiết. Bài báo đã đưa ra hai câu hỏi trọng tâm nhằm khơi gợi những giải pháp thực tiễn trong cả môi trường đào tạo và học tập. Câu hỏi thứ nhất: “Trong bối cảnh dịch phụ đề cần tốc độ cao, các cơ sở đào tạo nên cân bằng việc giảng dạy các kiến thức Hán học cổ điển sâu (như hệ thống quan chức, điển cố) và các kỹ năng kỹ thuật phụ đề (như quản lý ngân hàng thuật ngữ, phân đoạn câu) như thế nào để tối ưu hóa hiệu quả học tập?”. Câu hỏi thứ hai: “Làm thế nào để các dịch giả đang hoạt động có thể áp dụng hiệu quả phương pháp “Hán - Việt hóa có chọn lọc” và “Tái cấu trúc cú pháp” trong điều kiện bị giới hạn thời gian và không gian hiển thị của phụ đề, đồng thời vẫn giữ được phong vị cổ phong của ngôn

ngữ?”. Việc tìm ra lời giải thỏa đáng cho hai vấn đề này sẽ là chìa khóa then chốt giúp các cơ sở đào tạo thiết kế một lộ trình học tập tối ưu, đồng thời trang bị cho các dịch giả những chiến lược thực tiễn để vừa đảm bảo tốc độ dịch, vừa nâng cao tính chính xác ngữ nghĩa, tính linh hoạt cú pháp và giữ vững văn phong cổ trang trong dịch phụ đề phim Hán ngữ.

## 6.2. Kiến nghị

### 6.2.1. Kiến nghị về giảng dạy

Ngoài ra, để nâng cao chất lượng tổng thể của dịch phụ đề phim và cải tiến các vấn đề dịch thuật xuất hiện trong phim “Thanh Xuyên Nhập Mộng”, bài báo cũng đưa ra thêm một vài kiến nghị. Đầu tiên về giảng dạy, việc lồng ghép nội dung dịch phim cổ trang vào chương trình đào tạo tiếng Trung nên được triển khai dưới dạng chuyên đề hoặc học phần tự chọn, nhằm hỗ trợ sinh viên mở rộng kiến thức văn hóa và nâng cao năng lực cảm nhận phong cách ngôn ngữ. Cụ thể, có thể tăng cường giới thiệu các nội dung thuộc nhóm Ứng dụng Hán học, tập trung vào hệ thống từ vựng Hán ngữ cổ, điển cố, thành ngữ, cũng như hệ thống quan chức và danh xưng lễ nghi trong xã hội phong kiến Trung Quốc, qua đó giúp người học nhận diện đặc trưng ngôn ngữ của phim cổ trang. Thứ hai, trong các học phần liên quan đến kỹ năng dịch hoặc dịch nghe - nhìn, nên bổ sung các chuyên đề ngắn về văn phong và ngữ dụng, đặc biệt là vấn đề xưng hô trong bối cảnh xã hội cổ đại, thông qua những mô hình phân tích đơn giản như “ma trận xưng hô”, giúp sinh viên hiểu rõ mối quan hệ tôn ti và lựa chọn cách diễn đạt phù hợp. Ngoài ra, các kỹ thuật dịch phụ đề ở mức độ cơ bản, như tái cấu trúc câu, phân đoạn thông tin, chuẩn hóa dấu câu và quản lý thuật ngữ, có thể được giới thiệu thông qua các buổi thực hành, hội thảo học thuật hoặc sinh hoạt câu lạc bộ, góp phần nâng cao tính chính xác và sự tự nhiên trong sử dụng ngoại ngữ mà không đòi hỏi đào tạo nghề dịch chuyên sâu.

### 6.2.2. Kiến nghị về học tập

Bên cạnh những kiến nghị về giảng dạy, việc đưa ra kiến nghị đối người học và dịch giả đang hoạt động trong lĩnh vực dịch phụ đề phim cổ trang cũng là một việc hết sức cần thiết. Việc tự rèn luyện cần tập trung vào việc đào sâu kiến thức văn hóa và nâng cao tính linh hoạt trong sử dụng ngôn ngữ. Thứ nhất, cần chủ động nghiên cứu các tài liệu văn hóa về lịch sử, chính trị và tín ngưỡng tôn giáo của Trung Quốc cổ đại, để xây dựng nền tảng học thuật vững chắc, qua đó hiểu chính xác ý nghĩa biểu tượng đằng sau các thuật ngữ trong phim cổ trang. Thứ hai, dịch giả cần thành thạo phương pháp “Hán - Việt hóa có chọn

lọc” và “Tái cấu trúc cú pháp”, tránh thói quen dịch sát từng từ để ngăn ngừa câu văn cứng nhắc, rối loạn trật tự từ. Đồng thời, nên thường xuyên tham khảo các bản dịch mẫu mực hoặc các tác phẩm văn học cổ điển Việt Nam, học hỏi cách sử dụng từ Hán - Việt một cách tự nhiên để giữ được sự cổ kính mà vẫn trôi chảy. Thứ ba, dịch giả nên rèn luyện thói quen đối chiếu thuật ngữ và kiểm tra chéo. Điều này có thể thực hiện thông qua việc xây dựng sổ tay thuật ngữ cá nhân và thực hiện quy trình tự rà soát nghiêm ngặt, đảm bảo tính chính xác và nhất quán của bản dịch. Những nỗ lực này sẽ giúp người dịch dần thoát khỏi ảnh hưởng của ngôn ngữ hiện đại, nâng cao văn phong cổ trang của bản dịch và đạt được sự cải thiện toàn diện về mặt học thuật và chuyên môn.

## 7. KẾT LUẬN

Thông qua nghiên cứu có hệ thống, bài báo này đã đi sâu vào nghiên cứu và đánh giá những lỗi dịch phụ đề từ tiếng Trung sang tiếng Việt của bộ phim “Thanh Xuyên Nhập Mộng” trên cơ sở lý thuyết dịch thuật, dịch phụ đề và phân tích lỗi dịch. Kết quả nghiên cứu cho thấy, những lỗi dịch phụ đề của bộ phim này chủ yếu tập trung vào các khía cạnh lỗi từ vựng, lỗi văn phong và văn hóa và lỗi ngữ pháp và cú pháp. Những lỗi này không chỉ làm giảm tính chính xác của việc truyền tải thông tin, ảnh hưởng đến sự tự nhiên, trôi chảy của ngôn ngữ, mà còn ở một mức độ nào đó ảnh hưởng đến trải nghiệm xem phim của khán giả. Phân tích sâu hơn cho thấy, lỗi dịch phát sinh chủ yếu từ sự khác biệt giữa hai ngôn ngữ và văn hóa Trung - Việt, sự hạn chế và thiếu hụt về năng lực ngoại ngữ và kiến thức văn hóa của người dịch, cũng như những hạn chế về thời gian và kỹ thuật trong quá trình sản xuất phụ đề. Mặc dù phần lớn khán giả công nhận vai trò của phụ đề đối với việc hiểu nội dung phim và học ngôn ngữ, nhưng họ cũng nhận thấy rõ ràng rằng các lỗi sai và cách diễn đạt không tự nhiên trong phụ đề, đặc biệt là hiện tượng dịch sát từng từ khô cứng có thể làm sự hứng thú trong trải nghiệm của họ. Để giải quyết các vấn đề này, bài viết đã đề xuất các biện pháp cải tiến đa chiều. Thứ nhất, nâng cao năng lực ngoại ngữ và khả năng nắm bắt ngữ cảnh của người dịch. Thứ hai, tăng cường kiến thức về lịch sử và văn hóa cổ đại cho người dịch. Thứ ba, kết hợp lý thuyết và thực tiễn, điều chỉnh và hoàn thiện mô hình giảng dạy cũng như kết hợp đào tạo dịch phụ đề. Thứ tư, xây dựng cộng đồng giao lưu dịch thuật chuyên nghiệp, thúc đẩy việc chia sẻ kinh nghiệm và kiến thức. Thứ năm, sử dụng hợp lý công nghệ dịch thuật và công cụ phụ đề hiện đại, sắp xếp thời gian làm việc khoa học để nâng cao hiệu suất dịch thuật và giảm thiểu lỗi sai. Bài

báo này không chỉ làm rõ các vấn đề phổ biến và nguyên nhân của chúng trong dịch phụ đề Trung - Việt, mà còn đề xuất các giải pháp khả thi, thiết thực. Kết quả nghiên cứu này không chỉ có ý nghĩa định hướng nhất định đối với thực tiễn dịch phụ đề phim ảnh mà còn cung cấp tài liệu tham khảo hữu ích cho giao lưu văn hóa và giáo dục ngôn ngữ Trung - Việt.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Trần Thị Trung Hiếu, *Nghiên cứu tương đương dịch thuật các phát ngôn cầu khiến Anh - Việt (qua so sánh nguyên bản tác phẩm "Gone with the wind" và 2 bản dịch tiếng Việt)*. Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội, 2021.
- [2]. Nguyễn Thị Thu Hương, Trần Xuân Khánh Tâm, "Nghiên cứu chiến lược dịch Anh - Việt khi dịch các từ văn hóa về ẩm thực trong hai tập truyện đầu tiên của Harry Potter," *Tạp chí Ngôn ngữ & Đời sống*, 327(6b), 86-92, 2022.
- [3]. Phùng Thị Tuyết, Quách Thị Nga, "Nghiên cứu lỗi trong văn bản biên dịch từ tiếng Trung sang tiếng Việt của sinh viên ngành tiếng Trung," *Tạp chí Khoa học và Công nghệ, Đại học Thái Nguyên*, 226(08), 157-164, 2021. doi: 10.34238/tnu-jst.4314.
- [4]. Che L. G. E., *Zimu fanyi zongshu*. Communication University of China Press, Beijing, 2011.
- [5]. Zhao Y. F., "Jin wu nian woguo duo mo tai fanyi yanjiu zongshu," *Nong Jia Can Mou*, 276, 2019.
- [6]. Newmark P., *Approaches to translation*. Pergamon, Oxford, 1981. <https://fr.scribd.com/document/274205240/Approaches-to-Translation-NEWMARK>
- [7]. Catford J.C., *A linguistic theory of translation*. Oxford University Press, London, 1965.
- [8]. Nord C., *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Rodopi, Amsterdam, 1991.
- [9]. Hu G. S., *Shengtai fanyixue: jiangou yu quanshi [Eco-Translatology: Construction and Interpretation]*. The Commercial Press, Beijing, 2013. <https://pan.baidu.com/s/1gxgu7PS0UPvICKR8U1QhIQ?pwd=2222>

[10]. Zhou L. S., *Yizhe xingwei piping [Translator behavior criticism]*. China Social Sciences Press, Beijing, 2015. <https://baike.baidu.com/item/%E8%AF%91%E8%80%85%E8%A1%8C%E4%B8%BA%E6%89%B9%E8%AF%84/19445211>.

[11]. Newmark P., *A textbook of translation*. Prentice Hall, New York, 1988. [https://fr.scribd.com/document/148635327/Peter-Newmark-Textbook-of-Translation?\\_gl=1\\*3bij0\\*\\_gcl\\_au\\*MTAzMzM0NDM3MC4xNzY1NTg4Nzg1](https://fr.scribd.com/document/148635327/Peter-Newmark-Textbook-of-Translation?_gl=1*3bij0*_gcl_au*MTAzMzM0NDM3MC4xNzY1NTg4Nzg1).

#### AUTHORS INFORMATION

**Ung Thuy Linh<sup>1</sup>, Nguyen Thao Nhi<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>School of Languages and Tourism, Hanoi University of Industry, Vietnam

<sup>2</sup>Student, School of Languages and Tourism, Hanoi University of Industry, Vietnam

# THE EFFECTS OF USING LUMIO SMARTBOARD ON LEARNER ENGAGEMENT IN LEARNING VOCABULARY FOR 10<sup>TH</sup> GRADERS AT A HIGH SCHOOL IN HANOI

ẢNH HƯỞNG CỦA VIỆC SỬ DỤNG LUMIO TRÊN BẢNG TƯƠNG TÁC ĐỐI VỚI MỨC ĐỘ THAM GIA HỌC TẬP  
CỦA HỌC SINH TRONG VIỆC HỌC TỪ VỰNG CHO HỌC SINH LỚP 10  
TẠI MỘT TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG Ở HÀ NỘI

Hoang Ngoc Tue<sup>1</sup>,  
Nguyen Thi Hong<sup>2,\*</sup>, Le Duc Hanh<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.57001/huiv5804.2025.434>

## ABSTRACT

The paper reports how Lumio affects English vocabulary learning outcomes for 58 10th-grade students at a high school in Hanoi. The objective of the study is to examine how Lumio on interactive smart boards impacts student participation during vocabulary learning activities. Data were primarily collected through pre-tests and post-tests, supplemented by survey and interview data for quantitative and qualitative assessment. The research reveals that students who used Lumio on Smartboards achieved better vocabulary test results and showed more engaged participation in classroom activities compared to students who received traditional teaching methods. Students expressed through surveys and interviews that Lumio's interactive elements helped them stay focused and actively participate in classroom activities. The research findings support the adoption of Lumio as an educational resource to enhance English vocabulary learning while offering teachers an effective teaching resource that suits modern high school students' needs.

**Keywords:** Lumio, Smartboard, learner engagement, vocabulary learning, English teaching.

## TÓM TẮT

Bài báo nghiên cứu về sự ảnh hưởng của việc sử dụng Lumio trên bảng tương tác đối với kết quả học từ vựng Tiếng Anh của 58 học sinh lớp 10 tại một trường trung học phổ thông ở Hà Nội. Mục tiêu của nghiên cứu là xem xét cách sử dụng Lumio trên bảng tương tác thông minh tác động như thế nào đến mức độ tham gia của học sinh trong hoạt động học từ vựng. Dữ liệu được thu thập chủ yếu thông qua bài kiểm tra đầu vào và đầu ra, kết hợp với dữ liệu khảo sát và phỏng vấn nhằm phục vụ phân tích định lượng và định tính. Kết quả cho thấy, học sinh sử dụng Lumio trên bảng tương tác đạt điểm kiểm tra về từ vựng tốt hơn và tham gia tích cực hơn trong các hoạt động so với những học sinh được dạy theo phương pháp truyền thống. Qua khảo sát và phỏng vấn, học sinh cho rằng các yếu tố tương tác của Lumio giúp các em tập trung hơn và chủ động tham gia vào các hoạt động trên lớp. Những kết quả này ủng hộ việc áp dụng Lumio như một công cụ giáo dục nhằm nâng cao việc học từ vựng tiếng Anh, đồng thời cung cấp cho giáo viên một tài nguyên giảng dạy hiệu quả, phù hợp với nhu cầu của học sinh hiện tại.

**Từ khóa:** Lumio, bảng tương tác thông minh, mức độ tham gia của người học, học từ vựng, giảng dạy tiếng Anh.

<sup>1</sup>School of Languages and Tourism, Hanoi University of Industry, Vietnam

<sup>2</sup>Nguyen Hue High School, Hanoi, Vietnam

\*Email: [nhong240420@gmail.com](mailto:nhong240420@gmail.com)

Received: 26/9/2025

Revised: 18/12/2025

Accepted: 30/12/2025

## 1. INTRODUCTION

In the field of English language teaching, vocabulary mastery is a significant phase to improve language skills

[1, 2]. Because vocabulary knowledge serves as the foundation for developing other language skills, educators have increasingly sought innovative tools to

enhance learners' motivation and active participation in vocabulary lessons.

In recent years, various technological innovations have been designed to help students enhance their engagement in learning vocabulary [3-5]. One of the most popular technologies that has many benefits is the Interactive White Board - IWB [6]. The IWB is a giant sensitive board that is connected to a computer and digital projector, which reflects the computer's image onto a big touchable computer screen controlled by an electronic pen or finger [7]. The Interactive White Board is recognized for its potential to make material presentation more engaging and interactive, assisting learners in acquiring knowledge more quickly and effectively [8].

Students can enhance their vocabulary through various learning approaches like game-based activities that promote active participation in vocabulary lessons [3]. Games bring multiple benefits to both language teachers and their students. They support learning the target language when students are involved in games and have fun without noticing their progress. Another advantage of using games in a foreign language setting is to make the stressful moment go away. In a language learning atmosphere, a stress-free environment must be provided [9].

Arzfi and Montessori [10] suggest that Lumio by Smart is an innovative and collaborative digital learning platform designed for teachers and students to interact and collaborate on learning wherever they are. Educators can apply Lumio on Smartboard, which integrates several modern teaching support activities such as "Shout It Out!", mind maps, matching games, fill-in-the-blank, and many others. However, while the use of Lumio on smartboards has become more common in classrooms, research specifically investigating their impact on learner engagement in high school vocabulary learning remains limited. While vocabulary is a fundamental element of English comprehension and communication, students often experience with low engagement when learning new words, particularly in technology-enhanced or online English lessons [3]. As a result, Lumio on Smartboard plays a significant role in making vocabulary lessons more engaging for students.

However, despite the growing adoption of Lumio on Smartboards in classrooms, there is a distinct gap in the current literature regarding the specific impact of this tool on high school students' engagement in vocabulary

acquisition. This becomes a challenge, especially in high schools in Hanoi, which are still at the development stage in terms of adopting technologies in learning, and less research has been done with regard to the use of smartboards for language learning. This study, therefore, closes this gap by investigating the differential impact of Lumio Smartboards on learner engagement among 10th-grade learners, especially through learning the target vocabulary items.

The primary aim of this study is to investigate the impact of using Lumio on interactive smart boards on learner engagement in learning vocabulary. To achieve this aim, the research will address the following research questions:

RQ1. How does Lumio on IWB affect 10th-grade learners at Nguyen Hue High School on learning English vocabulary?

RQ2. What are the differences in learner engagement levels between classrooms using Lumio Smartboard and those using traditional methods?

## 2. LITERATURE REVIEW

### 2.1. Learner engagement

Research about learner engagement in the educational field has continued to receive ongoing attention throughout the last few years. The field of engagement research started by studying classroom behaviors - such as attendance, task completion, and participation but now focuses on psychological states, complex interactions, and social elements which affect student learning experiences [11]. Kahu [11] stresses that psychological engagement through intrinsic motivation and interest and strategic learning task investment defines student engagement because it goes beyond their actions to include their mental and emotional states. Fredricks et al. developed a model that established three fundamental dimensions of engagement, which include behavioral, emotional, and cognitive aspects [12]. Students demonstrate their behavioral engagement through their classroom activities, which include their level of attention and effort, and their ability to persist and actively participate in discussions while following classroom rules. Students express their emotional responses to classroom settings through their interest levels and their feelings about teacher-student and peer relationships. The most elusive aspect of learning engagement involves students' deep investment in processing and applying new information through self-

regulation and strategic learning, and challenging content acceptance [12, 13]. Research indicates that students need to show high emotional and cognitive engagement to learn vocabulary effectively at a deep level, which lasts over time [14].

Despite its importance, the assessment of student engagement faces significant obstacles because of its complexity. Behavioral engagement remains preferred because it is easy to measure and observe, typically involving actions such as attendance and participation [15, 16]. However, emotional and cognitive engagement requires more subjective assessment methods, including surveys, interviews, and journals, in order to fully capture students' feelings, motivation, and depth of learning strategies [16, 17]. Notably, students who learn with interactive technology may show different patterns of enthusiasm and persistence than those who learn in traditional classrooms and contextual settings, and with technological tools. The implementation of technology-based learning platforms with interactive tools leads to changes in student engagement, which demand fresh assessment techniques to identify and understand these modifications [17, 18].

Therefore, this research focuses on behavioral engagement because it allows for structured observation and effective comparison between Smartboard-based vocabulary lessons. The research method delivers valuable and measurable results, but scientists recognize that emotional and cognitive elements need investigation for a complete student engagement assessment. The research applies theoretical principles to technology-based classrooms to understand how Smartboards enhance vocabulary learning through interactive methods for Hanoi high school students.

## **2.2. Technology/ ICT in language teaching and learning**

Information and Communication Technology (ICT) covers a wide variety of tools and resources, including computers, mobile phones, the internet, projectors, apps, and interactive boards, that help people send, receive, store, and use information in different ways. According to The UNESCO Institute for Statistics [19], ICT is "a diverse set of technological tools and resources used to transmit, store, create, share or exchange information" (p.120). This broad definition highlights ICT's essential role in almost every aspect of modern life, including education.

In education, ICT does not only mean having computers in the classroom. It includes learning

platforms and online resources, using emails or video conferencing for communication, creating lessons with PowerPoint or Prezi, and even language learning apps on students' smartphones [20]. The World Bank further points out that ICT in schools involves empowering teachers and learners, promoting student-centered learning, and supporting the development of 21st-century skills such as creativity, problem-solving, and communication [21].

One of the biggest advantages of ICT is that it creates many new ways for students to learn languages [22]. Students can listen to real-life conversations, watch English videos, or practice pronunciation with speech software. Interactive tools such as Smartboards or language-learning apps offer games and quizzes that help with repetition in a fun way. When students write in online forums or record themselves speaking, they get more authentic practice and can receive feedback from teachers or even classmates instantly.

Research shows that students are more engaged and motivated when lessons use a mix of technology [23, 24]. For example, interactive boards help teachers present new words using pictures, sounds, and movement, which helps students remember them better [25]. Digital classrooms also help shy students participate, since they can join discussions online when they might feel nervous doing so in person.

Technology also makes learning more flexible [26]. With mobile devices and the Internet, students can study anytime and anywhere, not just during school hours. This helps students review lessons at their own pace, try extra practice, or catch up if they miss class.

For the purposes of this research, the definition of ICTs that will be followed is the one proposed by PSP Outsourced IT [20], which considers ICTs as a useful tool for teaching and learning.

The integration of ICT in education has transformed the educational process by introducing new tools and resources that create effective teaching and motivate students. Technology can support language acquisition by providing learners with new methods of experiencing interactivity and immersion, which is part of the essential development of language skills.

## **2.3. Lumio on Smartboards used in education**

### ***Interactive White Board (IWB)***

Interactive White Boards (IWBs) were originally created for business settings, but have now become a

popular and permanent feature in many schools and universities, especially in language classrooms [27]. The electronic whiteboard operates under the names of digital whiteboard or electronic whiteboard. The IWB system consists of a large touch-sensitive screen that connects to a computer and projector system to display computer content on the board through finger or pen touch commands [28].

This technology brings together many older classroom tools such as chalkboards, basic whiteboards, TVs, overhead projectors, CD players, and personal computers into a single device [29]. One of the most remarkable features of IWB system is that it allows teachers to access multimedia materials immediately during any lesson and use a combination of text with pictures, videos, audios, sites, schemes, and group games [30]. The IWB system allows physical operations of the surface by direct touch commands, where object movement, annotation, typing, highlighting, and games are all included [31].

Research studies have demonstrated that IWBs create an optimal learning environment that boosts student motivation, involvement, and maintains their focus [31, 32]. Teachers use IWBs to enhance classroom management because these tools enable them to keep students interested and engaged while delivering teacher-led instruction [28, 33]. IWBs can also help teachers feel more confident and less stressed, since much of the material can be prepared in advance and delivered more smoothly [34].

Students have a higher interest in IWB-based interactive lessons compared to traditional blackboard and whiteboard teaching methods. They show higher levels of participation through their physical involvement by moving words or images around, taking part in interactive quizzes, and solving problems on the board [28, 31, 35]. The research by Karsenti [32] found that IWBs enhance student focus and motivation while promoting active participation during multimedia-based activities, including video, games, and class discussions.

IWB systems enable teachers to support different learning approaches through their educational content. The visual learning style benefits from IWBs through their animated graphics and colorful content, which make lessons memorable. Teachers can also use recordings and sound effects to support auditory learning, while kinesthetic learners benefit from hands-on activities at the board [36, 37]. The different learning options

available on IWBs, according to Coyle et al. [38] help students absorb information better and understand lessons more deeply.

In the context of language teaching, IWBs make it easy to integrate vocabulary, grammar, listening, and speaking with appealing digital content. Teachers use IWBs to show new words through images and audio while creating interactive stories and providing immediate feedback, and using games for spelling, sentence building, and meaning practice. Bidaki and Mobasheri in their research in 2013 suppose that IWBs create a more enjoyable, motivating environment for language learners, leading to better engagement and more successful learning experiences [34].

According to Beeland [39] and Duran [40], when foreign language classes incorporate IWB technology, students develop better focus and mutual support for learning. The technology enables students to work in groups on the board while responding to questions as a team. Interactive white boards in language classrooms offer teachers and students advanced educational tools that create better learning experiences through enhanced student participation and enjoyment. The combination of multimedia resources, interactive games, and flexible content access on IWBs makes vocabulary and grammar learning both enjoyable and memorable while promoting student participation from all classes.

#### ***Lumio on Smartboards***

The educational platform Lumio from SMART Technologies enables interactive learning through its digital features, which work best with Smartboard technology in educational environments. The software exists as both a website application and Smartboard integration, which helps teachers develop interactive educational content through dynamic activities and collaborative workspaces. The platform provides teachers with access to thousands of pre-made templates, games, and lesson activities such as Monster Quiz, Word Search, and Speedup, which allows them to create engaging vocabulary lessons and general learning content that motivates student participation [41]. Teachers can also create new activities or import existing materials like PowerPoint slides or PDFs quickly and add interactive multimedia elements. The platform allows teachers to use activities for immediate classroom work or assign them as homework, which supports students in practicing their vocabulary throughout the day.

Previous studies on IWB and technology integration supposed that those technology has a positive impact on student engagement, motivation, and outcomes [22, 27, 32]. Building on these findings, Lumio on Smart can be considered as a promising tool in modern classrooms to support both teachers and students [41]. The Universal Design for Learning principles in Lumio help teachers create inclusive learning spaces through diverse content interaction methods [41]. The built-in assessment features and dashboards in Lumio provide teachers with immediate access to student performance data for individualized support and feedback delivery [41]. Research studies demonstrate that students participate more actively when using interactive learning platforms such as Lumio, which work with interactive whiteboards for language and vocabulary education [42, 43]. By making lessons more interactive, varied, and student-centered, Lumio shifts classroom dynamics away from rote memorization and toward enriched, technology-driven engagement and retention.

Overall, the literature suggests that Lumio on Smartboard functions as a leading tool in modern classrooms by successfully blending multimedia presentation with high-level interactivity and gamification. This combination is effective in creating a more student-centered learning environment, which is vital for maximizing behavioral engagement and improving the successful acquisition of vocabulary.

### 3. METHODOLOGY

#### Participants

The research involved 58 students who attended two English classes, 10A9 and 10A10 at a Hanoi high school in the first semester of the 2025 - 2026 school year. Among these participants, there were 27 male students and 31 female students. The age of the participants averaged at sixteen, which is typical for grade-10 students in Vietnamese context. The two classes maintained the same English language skills at the A2 proficiency level at the beginning of the study. They used the same English textbook which is Global Success 10 from Vietnam Education Publishing House, and English lessons were given to them with five periods each week. According to curriculum and expected learning outcomes, students have to reach B1 level after three years in high school (grading 12). Moreover, both classes learnt English vocabulary in traditional methods and they have never approached Lumio on Smartboard in learning vocabulary before.

#### Research Method

The research design used quasi-experimental methods to study how Lumio Smartboards affect student engagement during English vocabulary learning. The experimental group received vocabulary lessons through Lumio on Smartboards, but the control group received traditional teaching methods.

The participants completed a vocabulary assessment before starting the study. The experimental group was taught vocabulary using Lumio on Smartboards in every lesson after the test, and the control group was taught vocabulary using traditional methods. After 8 weeks, both groups underwent a post-test to measure changes in their vocabulary levels. The comparison of results between the experimental and control groups was possible thanks to the pre-test and post-test design.

To determine the learner engagement while using Smart Lumio Board, a survey questionnaire was delivered after the experiment to measure the students' behavioral engagement during their vocabulary lessons in terms of students' concentration, active participations, their interest in the lessons, and their willingness in task completions. In addition, the interview data was conducted to capture the students' feeling and experience with Lumio application.

#### Data collection tools

The primary data collection tools for this research included pre- and post-tests, Google Forms surveys and interviews.

Pre-tests and Post-tests: These tests were adapted versions of a standard vocabulary test from Cambridge A2-level. Each test consists of 25 multiple-choice questions designed to assess learners' vocabulary knowledge. The test was administered within a 30-minute time limit. The content of the test was designed to focus on multiple aspects of learners' vocabulary knowledge, including word meaning (6 items), usage (9 items), synonyms/ antonyms (4 items), and context application (6 items). Each correct answer was 0.4 points, giving a maximum score of 10, and the same scoring rubric, test format, as well as content coverage were used for both tests. The tests were administered under similar classroom conditions. During the test, students completed the tests individually without using any reference materials. The tests were conducted in the same classroom setting and invigilated by the English teacher to maintain testing conditions, and another

teacher was asked to check test scores independently for minimal biasedness and consistency in marking.

Google Forms surveys: a questionnaire was applied through Google forms to collect quantitative data on students' behavioral engagement in vocabulary learning when using Lumio on Smartboards. Google forms surveys included 22 Likert-scale using a five-point scale ranging from strongly disagree to strongly agree. All questions were divided in to four main aspects: students' concentration, active participation, interest, and willingness in task completions.

Interviews: Besides quantitative data, semi-structured interviews with five students from the experimental group were also collected. Each interview lasted about 3 - 5 minutes and was conducted after the eight-week intervention. All questions were classified into three dimensions, including participation, persistence when facing difficulties, and the level of effectiveness during the learning process. All interviews were conducted in Vietnamese to ensure that students could express their thoughts clearly and comfortably. Answers of all participants were audio-recorded, then the recordings were transcribed and translated into English for analysis. To ensure that the data was credible, the transcription was compared with the recordings before proceeding with coding.

**Research process**

The research was carried out in 8 weeks and consisted of 6 steps.

*Step 1:* Preparation of research materials (Beginning of Week 1)

The research materials were prepared by developing the pre-test and post-test assessments based on a Cambridge A2-level vocabulary test, a Google Forms survey, and semi-structured interview questions.

*Step 2:* Participant selection and research design (Week 1)

Participants were selected through identifying two English classes at the same level at high school in Hanoi and obtaining voluntary participation from interested students. 10A9 was assigned as the experimental group and 10A10 served as the control group. A quasi-experimental design and non-random allocation of the participants were selected based on existing timetable. The use of intact classrooms helped maintain normal classroom conditions and ensured the ecological validity of the study.

*Step 3:* Pre-test assessment (Beginning of Week 3)

The pre-test was administered to evaluate the vocabulary levels of both the experimental and control groups under the same conditions and at the same time. During the test, students did the test individually without any reference materials, and testing environments were applied to both groups to ensure comparability of vocabulary levels.

*Step 4:* Using Lumio on Smartboards (Weeks 3 - 7)

From week 3 to week 7, the researcher conducted the Lumio Smartboards with the experimental group, while the control group continued with traditional methods. The intervention lasted five weeks and was integrated into every English lessons. Both groups received the same content of vocabulary items from the same textbook and taught by the same teacher. The mode of vocabulary presentation and practice was different between two groups, with Lumio-based interactive activities applied in the experimental group only.

*Step 5:* Post-test assessment (End of Week 7)

The post-test was conducted to measure changes in vocabulary levels for both the experimental and control groups immediately at the end of Week 7. The post-test was equivalent in format, content, coverage, difficulty level, and scoring rubric to the pre-test.

*Step 6:* Data collection (Week 8)

Following the post-test, the experimental group completed the Google Forms survey, and five students were invited for semi-structured interviews. All data were collected, organized, and stored securely for further analysis.

**4. RESULTS AND DISCUSSION**

**4.1. The effectiveness of using Lumio on Smartboards for learning English vocabulary**

Table 1. Comparison of Students' Pre- and Post-test Results

Gain (Pre-test & Post-test)	Control Group		Experimental Group	
	Number of students	Percentage (%)	Number of students	Percentage (%)
Gain < 0	17	56.6	7	25
0 ≤ Gain < 1	9	30	13	46.4
1 ≤ Gain < 2	3	10	7	25
Gain ≥ 2	1	3.4	1	3.6
Total	30	100	28	100

The data in Table 1 describe how the control group performed differently from the experimental group. The

control group showed more than half of its students either no improvement or a slight score reduction. In contrast, only one-fourth of the students from the experimental group maintained their current level. The experimental students outperformed the control students because 25% of them achieved score gains between 1 and 2 points, whereas only 10% of the control group students reached this level. Moreover, the number of students who gained 2 points or more remained equal between the two groups.

Table 2. A Comparison of Students' Pre-test and Post-test Average Scores

Group	Average Score (Pre-test)	Average Score (Post-test)
Control Group	5.99	6.0
Experimental Group	6.01	6.66

The findings of Table 2 indicate the performance of the students during the pre-test and the post-test. The test results reveal that students from different groups achieved different levels of learning success. The control group, which applied traditional teaching methods, showed a small increase in their average score, 5.99 at the pre-test, and 6.01 at the post-test. The minor variation in the performance of the students implies that conventional teaching methodology did not increase the performance of the students, but did not improve their vocabulary skills within the time span of the research.

The experimental group, who were given Lumio instruction, on the other hand, improved their learning outcomes significantly. The average of this group went up by an average of 6.0 to 6.66, thus a 0.66 point increase was achieved. This group achieved outstanding gains in the mean test scores due to the integration of

Smartboard with Lumio, which offered effective learning on vocabulary.

The results of the research conducted in this study were similar to those of [44] Hoa and Trang (2020), as students in this study exhibited the same pattern of vocabulary development. Although the control group test scores in the two studies reflected the same result of little improvement, the experimental groups that applied interactive technology platforms showed higher vocabulary performance gain. These results underline that interactive tools may assist students in improving their vocabulary in comparison with traditional ones.

#### 4.2. Students' Engagement on Using Lumio on Smartboards for English Vocabulary Learning

The 22 questionnaire items were grouped into four dimensions of behavioral engagement and presented in a sequential way to clarify them. Specifically, students' concentration was measured by items 1-4, and 21, their active participation by items 5-9, and 16-18, their interests within the lessons by items by 12, 15, and 22, and their willingness in task completion by items 10, 11, 13, 14, 19, and 20.

Table 3 showed the results that Lumio seemed to help students pay attention better (Mean = 3.86, SD = 0.87). Notably, students could avoid accessing unhelpful online pages (Mean = 4.04) and distractions from external factors also dropped (Mean = 3.71). In particular, when compared to traditional methods, students showed a high level of agreement (Mean = 4.0, SD=0.77) that Lumio helped them maintain focus in vocabulary learning. These figures demonstrate that Lumio's interactive learning environment has created a strong appeal. This finding is supported by the research

Table 3. Students' Concentration in Vocabulary Learning

Items	Students' responses					Mean	SD
	1	2	3	4	5		
1. I pay attention to the interactive board screen when the teacher uses Lumio.	2 (7.1%)	1 (3.6%)	4 (14.3%)	18 (64.3%)	3 (10.7%)	3.68	0.98
2. I do not get distracted (talking or looking elsewhere) during Lumio lessons.	0 (0%)	4 (14.3%)	5 (17.9%)	14 (50%)	5 (17.9%)	3.71	0.94
3. I carefully observe the vocabulary, images, and examples displayed on Lumio.	0 (0%)	2 (7.1%)	4 (14.3%)	17 (60.7%)	5 (17.9%)	3.89	0.79
4. I feel more focused when learning vocabulary with Lumio than with the traditional board.	0 (0%)	1 (3.6%)	5 (17.9%)	15 (53.6%)	7 (25%)	4	0.77
21. I do not open other pages or do unrelated things while using Lumio.	0 (0%)	1 (3.6%)	6 (21.4%)	12 (42.9%)	9 (32.1%)	4.04	0.84
<b>All</b>						<b>3.86</b>	<b>0.87</b>

Note for students' responses: 1 means "Strongly disagree", 2 means "Disagree", 3 means "Neutral", 4 means "Agree", and 5 means "Strong agree"

Table 4. Active Participation in Lumio-based Activities

Items	Students' responses					Mean	SD
	1	2	3	4	5		
5. I actively click or answer questions directly on Lumio when asked.	0 (0%)	2 (7.1%)	4 (14.3%)	18 (64.3%)	4 (14.3%)	3.86	0.76
6. I actively participate in vocabulary games or exercises on Lumio.	0 (0%)	1 (3.7%)	4 (14.8%)	14 (51.9%)	8 (29.6%)	4.07	0.78
7. I enjoy going to the board to interact with Lumio (choose answers, drag-and-drop, matching, etc.).	0 (0%)	0 (0%)	6 (21.4%)	18 (64.3%)	4 (14.3%)	3.61	1.03
8. I answer vocabulary questions on Lumio even when I am not very sure.	0 (0%)	0 (0%)	8 (28.6%)	15 (53.6%)	5 (17.9%)	3.93	0.6
9. I take part in group activities using Lumio without needing reminders.	0 (0%)	1 (3.7%)	4 (14.8%)	14 (51.9%)	8 (29.6%)	4	0.82
16. I cooperate well with classmates when doing vocabulary exercises on Lumio (e.g., answering or discussing together).	0 (0%)	0 (0%)	6 (21.4%)	18 (64.3%)	4 (14.3%)	3.89	0.69
17. I share ideas or vocabulary suggestions with my groupmates when using Lumio.	0 (0%)	0 (0%)	8 (28.6%)	15 (53.6%)	5 (17.9%)	3.93	0.86
18. I help my classmates understand how to use Lumio when they have difficulties.	0 (0%)	1 (3.7%)	4 (14.8%)	14 (51.9%)	8 (29.6%)	3.89	0.92
<b>All</b>						<b>3.9</b>	<b>0.81</b>

Note for students' responses: 1 means "Strongly disagree", 2 means "Disagree", 3 means "Neutral", 4 means "Agree", and 5 means "Strong agree"

Table 5. Learning Interest in Interactive Vocabulary Tasks

Items	Students' responses					Mean	SD
	1	2	3	4	5		
12. I try to understand new words through examples or games on Lumio.	0 (0%)	3 (10.7%)	5 (17.9%)	12 (42.9%)	8 (28.6%)	3.89	0.96
15. I try to recall the vocabulary that appeared in Lumio activities after the lesson.	0 (0%)	1 (3.6%)	5 (17.9%)	13 (46.4%)	9 (32.1%)	3.86	0.8
22. I feel more responsible for my vocabulary learning when studying with Lumio.	0 (0%)	1 (3.6%)	8 (28.6%)	13 (46.4%)	6 (21.4%)	4.07	0.81
<b>All</b>						<b>3.94</b>	<b>0.86</b>

Note for students' responses: 1 means "Strongly disagree", 2 means "Disagree", 3 means "Neutral", 4 means "Agree", and 5 means "Strong agree"

results of Choir et al., due to their finding that Lumio significantly enhances student attention during the learning activities [45].

Table 4 revealed results for the aspect of active participation, which showed a high level of student interaction when using Lumio (Mean = 3.9, SD = 0.81). The biggest highlight was the enthusiasm for participating in games and vocabulary exercises (Mean = 4.07, SD = 0.78), along with a high level of self-motivation in group activities without needing teacher prompting (Mean = 4.0, SD = 0.82). Moreover, 78.6% of participants shared answers freely even when unsure (Mean = 3.93, SD = 0.6). Learners also showed strong

engagement be teaming up and helping others when using Lumio (Mean = 3.89). These figures confirm that Lumio is not only a teaching aid but also a key factor in encouraging students to participate more actively and confidently in their lessons.

As shown in Table 5, the results in terms of interest revealed an overall positive level, with a mean score of 3.94 (SD = 0.86). When learning with Lumio, learners showed clear responsibility toward learning words, marking the highest mean score within this dimension (Mean = 4.07, SD = 0.81). Furthermore, games used in the tool expressed students' interest because they could make active efforts to understand new vocabulary

Table 6. Willingness to Complete Assigned Learning Tasks

Items	Students' responses					Mean	SD
	1	2	3	4	5		
10. I try to complete all vocabulary tasks on Lumio even if they are difficult.	1 (3.6%)	1 (3.6%)	8 (28.6%)	12 (42.9%)	6 (21.4%)	3.75	0.97
11. When I make mistakes in a Lumio exercise, I try again to correct them.	0 (0%)	4 (14.3%)	6 (21.4%)	14 (50%)	4 (14.3%)	3.82	0.9
13. I try different ways to find the correct answer when learning with Lumio.	0 (0%)	1 (3.6%)	3 (10.7%)	18 (64.3%)	6 (21.4%)	3.64	0.91
14. I do not give up when facing difficult vocabulary sections on Lumio.	1 (3.6%)	1 (3.6%)	8 (28.6%)	12 (42.9%)	6 (21.4%)	3.93	0.77
19. I complete all assigned learning tasks during Lumio-based lessons.	0 (0%)	4 (14.3%)	6 (21.4%)	14 (50%)	4 (14.3%)	4.04	0.69
20. I follow the teacher's instructions carefully when using Lumio.	0 (0%)	1 (3.6%)	3 (10.7%)	18 (64.3%)	6 (21.4%)	3.93	0.9
<b>All</b>	<b>1 (3.6%)</b>	<b>1 (3.6%)</b>	<b>8 (28.6%)</b>	<b>12 (42.9%)</b>	<b>6 (21.4%)</b>	<b>3.85</b>	<b>0.86</b>

Note for students' responses: 1 means "Strongly disagree", 2 means "Disagree", 3 means "Neutral", 4 means "Agree", and 5 means "Strong agree"

through games (Mean = 3.89). Then, after the lesson, they continued keeping effort to practice vocabulary that appeared in Lumio activities (Mean = 3.86). These findings indicate that Lumio not only generates momentary interest but also fosters a more autonomous and sustained learning attitude among students. As indicated in the research conducted by Le & Nguyen, Lumio can be viewed as an effective learning tool for students who prefer physical classroom participation instead of text-based learning [46].

In terms of willingness in task completion, Table 6 showed clear intent to engage fully with class activities. (Mean = 3.85, SD = 0.86). 85.7% tried to finish every assigned task set by Lumio without delay (Mean = 4.04, SD = 0.69). Even when facing difficulties in vocabulary exercises, 75% of students stated that they did not give up (Mean = 3.93, SD = 0.77) and continued to follow the teacher's instructions closely (Mean = 3.93, SD = 0.9).

Moreover, 71.4% of students attempted to solve difficult tasks and they progressed in a learning cycle through correcting their errors (Mean = 3.82). Although a small number of students still experienced difficulties in completing more complex tasks (Mean = 3.75), the overall data provide evidence that Lumio effectively fostered students' persistence and sense of responsibility toward achieving learning objectives.

In addition, informal interviews with 5 students from the experimental group contribute to the validation of the research findings. The students in the experimental group affirmed that Lumio on Smartboard offered them the positive benefits of learning. They claimed that English vocabulary learning was easier with Lumio, and

they were also engaged during the learning process. In particular, S1 explained "Previously, I usually struggle with memorizing vocabulary, but when using Lumio I can remember new words longer". S2 and S4 also found that Lumio made their learning vocabulary easier and more lively through visual images and examples. Furthermore, S2 said that "Lumio helps me learn much faster compared to just taking notes in a notebook". Moreover, S4 said "After joining activities on Lumio, I am interested and want to learn more", while S5 highlighted the combination of learning when playing vocabulary games. The findings of the research are similar to those reported by Osipova and Bagrova [47], who found that Lumio was more effective in terms of vocabulary retention and that students enjoyed using Lumio on Smartboard as a reflection tool. The implementation of Lumio for vocabulary learning produces better results than conventional approaches.

In conclusion, the findings of the surveys, along with the answers provided by students in the interview, prove that Lumio has a positive implication on English vocabulary learning at the high school level. By focusing on four dimensions of engagement, including concentration, active participation, enjoyment, and task persistence in vocabulary learning, Lumio is considered as an engaging learning environment. Moreover, Lumio's features of gamification were very popular among students, as they believed that it was a good tool to initiate and enhance engagement in the learning process, as well as make lessons more exciting and easier to memorize. These outcomes reaffirm that interactive activities and games provide a unique opportunity to memorize English vocabulary quickly, as well as increase the interest of the students studying the English vocabulary [46].

## 5. CONCLUSION

This study allowed the researcher to examine the impact of the application of Lumio on Smartboard on the engagement of learners during vocabulary learning among 10th graders in a high school in Hanoi. The research focused on two main questions: "How does Lumio on IWB affect 10<sup>th</sup>-grade learners at Nguyen Hue High School in learning English vocabulary?" and "What are the differences in learner engagement levels between classrooms using Lumio Smartboard and those using traditional methods?". The results related to the first question indicate there is a tremendous positive effect, which implies an increase in the understanding of the vocabulary and a higher retention. Pre-test and post-test results revealed better improvement in the students who studied the English vocabulary using Lumio through Smartboards than students who studied through conventional means. The data collected through the questionnaires as well as interviews were analyzed and indicated positive responses from the students. Lumio helped to create a stronger grasp of the English vocabulary, and at the same time, active and engaged learning was promoted among the students. To sum up, this paper shows that the implementation of Lumio as an instrument in the teaching of English vocabulary can be potentially useful in this particular setting of this high school. The study not only highlights the progress in understanding and memorizing knowledge by the students, but it also highlights the positive attitude of the students towards such an innovative way. Such results lead to the integration of Lumio into learning vocabulary with high schoolers, as it provides teachers with a creative, innovative teaching tool that would better address the needs and preferences of the learners.

## REFERENCES

- [1]. Staehr L. S., "Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing," *Language Learning Journal*, 36 (2), 139–152, 2008. doi: 10.1080/09571730802389975.
- [2]. Brooks G., Clenton J., Fraser S., "Exploring the importance of vocabulary for English as an additional language learners' reading comprehension," *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11 (3), 351–376, 2021. doi: 10.14746/sslt.2021.11.3.3.
- [3]. Song Y., Wen Y., Yang Y., Cao J., "Developing a 'Virtual Go mode' on a mobile app to enhance primary students' vocabulary learning engagement: an exploratory study," *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17 (2), 354–363, 2023.
- [4]. Li Y., Ying S., Chen Q., Guan J., "An experiential learning-based virtual reality approach to foster students' vocabulary acquisition and learning engagement in English for geography," *Sustainability*, 14 (22), 15359, 2022. doi: 10.3390/su142215359.
- [5]. Kayra Z., "Enhancing English vocabulary learning through mobile apps: A new paradigm in educational technology," *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 2 (2), 87–95, 2024.
- [6]. Kühn T., Wohninsland P., "Learning with the interactive whiteboard in the classroom: Its impact on vocabulary acquisition, motivation and the role of foreign language anxiety," *Education and Information Technologies*, 27, 10109–10133, 2022. doi: 10.1007/s10639-022-11040-7.
- [7]. Katwibun H., "Using an interactive whiteboard in vocabulary teaching," *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 116, 674–678, 2014. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.278.
- [8]. Glover D., Miller D., Averis D., Door V., "The interactive whiteboard: A literature survey," *Technology, Pedagogy and Education*, 14 (2), 155–170, 2005. doi: 10.1080/14759390500200199.
- [9]. Gozcu E., Caganaga C. K., "The importance of using games in EFL classrooms," *Cypriot Journal of Educational Science*, 11 (3), 126–135, 2016.
- [10]. Arzfi B. P., Montessori M. R., "Development of digital game-based learning model teaching materials to improve learning outcomes in primary schools," *Educational Process: International Journal*, 15, e2025114, 2025. doi: 10.22521/edupij.2025.15.114.
- [11]. Kahu E. R., "Framing student engagement in higher education," *Studies in Higher Education*, 38 (5), 758–773, 2013. doi: 10.1080/03075079.2011.598505.
- [12]. Fredricks J. A., Blumenfeld P. C., Paris A. H., "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence," *Review of Educational Research*, 74 (1), 59–109, 2004. doi: 10.3102/00346543074001059.
- [13]. University of California, Merced, Teaching Commons, *Purpose and types of engagement*, 2025. <https://teach.ucmerced.edu/pedagogy-guides/purpose-and-types-of-engagement>.
- [14]. Eskandari Z., Khatin-Zadeh O., Farsani D., Banaruee H., "The effect of type of task on EFL learners' vocabulary learning," *Frontiers in Psychology*, 15, 1306306, 2024. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1306306.
- [15]. Fredricks J., McColskey W., Meli J., Mordica J., Montrosse B., Mooney K., *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments*. Research report, Regional Educational Laboratory Southeast, 2011.
- [16]. Xu X., Shi Z., Bos N. A., Wu H., "Student engagement and learning outcomes: an empirical study applying a four-dimensional framework," *Medical Education Online*, 28 (1), 2268347, 2023. doi: 10.1080/10872981.2023.2268347.
- [17]. Nkomo L. M., Daniel B. K., Butson R. J., "Synthesis of student engagement with digital technologies: A systematic review of the literature," *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18 (1), 1–26, 2021. doi: 10.1186/s41239-021-00270-1.

- [18]. Meguid E. A., Collins M., "Students' perceptions of lecturing approaches: traditional versus interactive teaching," *Advances in Medical Education and Practice*, 8, 229-241, 2017. doi: 10.2147/AMEP.S131851.
- [19]. UNESCO Institute for Statistics, *Guide to measuring information and communication technologies (ICT) in education*. UNESCO, Montreal, 2009.
- [20]. PSP Outsourced IT Blog, *What is ICT in education?*, <https://psp-outsourced.com/blog/what-is-ict-in-education>.
- [21]. World Bank, *Technology in schools: Education, ICT and the knowledge society*. World Bank, Washington, DC, 2004.
- [22]. Rintaningrum R., "Technology integration in English language teaching and learning: Benefits and challenges," *Cogent Education*, 10 (1), 2164690, 2023. doi: 10.1080/2331186X.2023.2164690.
- [23]. Alegre E. M., "Technology-driven education: Analyzing the synergy among innovation, motivation, and student engagement," *International Journal of Membrane Science and Technology*, 10 (2), 1477-1485, 2023. doi: 10.15379/ijmst.v10i2.1507.
- [24]. Liu R., Wang L., Koszalka T. A., Wan K., "Effects of immersive virtual reality classrooms on students' academic achievement, motivation and cognitive load in science lessons," *Journal of Computer Assisted Learning*, 38 (5), 1422-1433, 2022. doi: 10.1111/jcal.12684.
- [25]. Almekhlafi A. G., Almeqdadi F., "Teachers' perceptions of technology integration in the United Arab Emirates school classrooms," *Educational Technology & Society*, 13 (1), 165-175, 2010.
- [26]. Müller C., Mildenerger T., "Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education," *Educational Research Review*, 34, 100394, 2021. doi: 10.1016/j.edurev.2021.100394.
- [27]. Le T. L., Huynh T. N. D., "Interactive whiteboard as a means to enhance learners' engagement in language learning," *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 18 (11), 1999-2009, 2021. doi: 10.54607/hcmue.js.18.11.3279(2021).
- [28]. BECTA, *What the research says about interactive whiteboards*. Coventry, England, 2003.
- [29]. Hall I., Higgins S., "Primary school students' perceptions of interactive whiteboards," *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (2), 102-117, 2005. doi: 10.1111/j.1365-2729.2005.00118.x.
- [30]. Higgins S., Beauchamp G., Miller D., "Reviewing the literature on interactive whiteboards," *Learning, Media and Technology*, 32 (3), 213-225, 2007. doi: 10.1080/17439880701511194.
- [31]. Smith H. J., Higgins S., Wall K., Miller J., "Interactive whiteboards: Boon or bandwagon? A critical review of the literature," *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (2), 91-101, 2005. doi: 10.1111/j.1365-2729.2005.00117.x.
- [32]. Karsenti T., "The interactive whiteboard: Uses, benefits, and challenges. A survey of 11,683 students and 1,131 teachers," *Canadian Journal of Learning and Technology*, 42 (5), 1-22, 2016. doi: 10.21432/T2WW4J.
- [33]. Turel Y. K., Johnson T. E., "Teachers' belief and use of interactive whiteboards for teaching and learning," *Educational Technology & Society*, 15 (1), 381-394, 2012.
- [34]. Bidaki M. Z., Mobasheri N., "Teachers' views of the effects of the interactive whiteboard (IWB) on teaching," *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 140-144, 2013. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.027.
- [35]. Yanez L., Coyle Y., "Children's perceptions of learning with an interactive whiteboard," *ELT Journal*, 65 (4), 446-457, 2011. doi: 10.1093/elt/ccq069.
- [36]. Gray C., "Meeting teachers' real needs: New tools in the secondary modern foreign languages classroom," in *Interactive whiteboards for education: Theory, research and practice*, IGI Global Scientific Publishing, 69-85, 2010.
- [37]. Xu H. L., Moloney R., "Perceptions of interactive whiteboard pedagogy in the teaching of Chinese language," *Australian Journal of Educational Technology*, 27 (2), 307-325, 2011. doi: 10.14742/ajet.972.
- [38]. Coyle Y., Yáñez L., Verdú M., "The impact of the interactive whiteboard on the teacher and children's language use in an ESL immersion classroom," *System*, 38 (4), 614-625, 2010.
- [39]. Beeland W. D., "Student engagement, visual learning and technology: Can interactive whiteboards help?," *Annual Conference of the Association of Information Technology for Teaching Education*, Trinity College, Dublin, 2002.
- [40]. Duran A., "The interactive whiteboard and foreign language learning: A case study," *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 15, 211-231, 2011.
- [41]. SMART Technologies, *What's new in Lumio*, 2025. <https://www.smarttech.com/lumio/whats-new>.
- [42]. Kusumayanthi S., Rusmiyati M., "Students' engagement in learning English vocabulary via games in Kahoot!," *English Journal Literacy Utama*, 6 (1), 444-452, 2021. doi: 10.33197/ejutama.v6i1.153.
- [43]. Pratama A., Rozal E., Andriani R., Sumardi M. S., Putri R., Khotimah Mahmudah K., Sakunti S. R., "Smart interactive whiteboard in EFL class at Islamic university," *English Learning Innovation*, 5 (2), 223-235, 2024. doi: 10.22219/englie.v5i2.35010.
- [44]. Truong M. H., Tran T. T. T., "Effect of the interactive whiteboard on vocabulary achievement, vocabulary retention and learning attitudes," *Anatolian Journal of Education*, 5 (2), 173-186, 2020. doi: 10.29333/aje.2020.5215a.
- [45]. Choir R. A., Maryani M., Ernasari E., "The impact of discovery learning model with Lumio by SMART on high school students' engagement and learning outcomes in static fluids," *KONSTAN - Jurnal Fisika dan Pendidikan Fisika*, 9 (2), 180-193, 2024. doi: 10.20414/konstan.v9i02.643.
- [46]. Le H. H. V., Nguyen X. H., "Motivating freshmen in learning vocabulary with innovative interactive whiteboard activities," *Thai TESOL Conference Proceedings*, 172-196, 2020.
- [47]. Osipova E. C., Bagrova Y. Y., "Lumio by SMART in distance learning: A case of EFL vocabulary learning," *Russian University Learning and Research Bulletin*, 5 (33), 2022. doi: 10.18454/RULB.2022.33.15.

---

#### THÔNG TIN TÁC GIẢ

**Hoàng Ngọc Tuệ<sup>1</sup>, Nguyễn Thị Hồng<sup>2</sup>, Lê Đức Hạnh<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Trường Ngoại ngữ - Du lịch, Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

<sup>2</sup>Trường THPT Nguyễn Huệ, Hà Nội

# TIẾNG THÁI Ở TÂY BẮC VIỆT NAM: MỘT NHẬN XÉT GIỮA DI SẢN ĐƯỢC GHI CHÉP TRONG “HƯNG HÓA KÝ LƯỢC” CỦA DANH NHÂN PHẠM THẬN DUẬT VÀ NHỮNG NGHIÊN CỨU VỀ SAU

THE THAI LANGUAGE IN NORTHWESTERN VIETNAM: AN OBSERVATION OF RECORDED HERITAGE IN “HUNG HOA KY LUOC” BY PHAM THAN DUAT AND SUBSEQUENT STUDIES

Trần Trí Dồi<sup>1,\*</sup>

DOI: <https://doi.org/10.57001/huiv5804.2025.435>

## TÓM TẮT

Trong tác phẩm “Hưng Hóa ký lược (viết tắt: HHKL)” được viết vào năm 1856, danh nhân Phạm Thận Duật đã có những ghi chép khoa học về tiếng Thái ở nơi đây. Ghi chép của ông đã cung cấp cho chúng ta biết những nét cơ bản về trạng thái “chữ Thái (Thổ tự)” và “tiếng Thái (Thổ ngữ)” vào thế kỷ XIX ở ba vùng tiếng Thái thuộc Tây Bắc Việt Nam. Có thể nhận thấy những ghi chép của ông tuy không nhiều nhưng đã vượt qua giá trị “ghi chép” thông thường của một nhà nho mà thực sự là một miêu tả khoa học về chữ viết và tiếng nói của cộng đồng người Thái, một cộng đồng cư dân là chủ thể của vùng đất thời bấy giờ. Cho nên, khi so sánh di sản được Phạm Thận Duật ghi chép lại với tình trạng tiếng Thái đang được lưu giữ hiện nay, nó giúp cho chúng ta hiểu biết rất nhiều về lịch sử tiếng Thái ở Việt Nam nói chung và tiếng Thái ở vùng Tây Bắc nói riêng. Chính vì thế, có thể khẳng định những miêu tả của danh nhân Phạm Thận Duật về “Thổ tự” và “Thổ ngữ” tiếng Thái của vùng này là một “ghi chép” có giá trị bảo tồn di sản văn hóa dân tộc trong lịch sử và công việc đó, vì vậy, phải được ghi nhận và vinh danh xứng đáng.

**Từ khóa:** *Hung Hóa ký lược, Phạm Thận Duật, thổ tự (chữ Thái), thổ ngữ (tiếng Thái).*

## ABSTRACT

In “Hung Hoa ky luoc” (Brief notes in Hung Hoa, abbreviated as HHKL) written in 1856, Pham Than Duat recorded a number of academic notes of the Thai language here. His notes provide knowledge of the key features of the Thai script (Local script - Tho tu) and the Thai language (Local tongue - Tho ngu) in the 19th century, covering all the three Thai-speaking regions in Northwestern Vietnam. Despite the small number of notes, his records were not ordinary writing of a Confucian scholar but were a true academic description of the script and tongue of the Thai communities - the owner-inhabitants of the land at the time. For those reasons, comparing Pham Than Duat’s records with the current state of the Thai language reveals enormous knowledge of the history of the Thai language in Vietnam in general and the Thai language in Northwestern Vietnam in particular. Therefore, it can be asserted that Pham Than Duat’s descriptions of the local script (Tho tu) and the local tongue (Tho ngu) of the Thai language in the region are valuable treasures in the national cultural heritage, which deserve worthy recognition.

**Keywords:** *Hung hoa ky luoc (Brief notes in Hung Hoa), Pham Than Duat, local script (Thai script), local tongue (Thai language).*

<sup>1</sup>Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội

\*Email: [ttdoihanh@gmail.com](mailto:ttdoihanh@gmail.com)

Ngày nhận bài: 24/9/2025

Ngày nhận bài sửa sau phản biện: 05/12/2025

Ngày chấp nhận đăng: 30/12/2025

## 1. GHI CHÉP “THỔ TỰ” VÀ “THỔ NGỮ” THÁI TRONG HHKL QUA GÓC NHÌN CỦA NGÔN NGỮ HỌC

### 1.1. Đặt vấn đề

Như chúng ta đều biết vấn đề “thổ tự” và “thổ ngữ” trong HHKL được danh nhân Phạm Thiện Duật soạn thảo vào năm 1856 (tức vào nửa cuối thế kỷ thứ XIX). Tuy nhiên phải hơn một thế kỷ sau (vào năm 1989) nội dung mà ông ghi chép mới được giới thiệu bằng chữ Quốc ngữ nhưng phần giới thiệu ấy lại không đầy đủ [1]. Phải đến năm 2000 nội dung ghi chép này một lần nữa được dịch và xuất bản toàn bộ bằng chữ viết Quốc ngữ quốc gia. Qua đó, chúng ta thấy vấn đề “thổ tự” và “thổ ngữ” của HHKL là những nội dung ghi chép khoa học về chữ Thái và tiếng Thái vùng Hưng Hóa, một phần đất quan trọng của miền Tây Bắc Việt Nam hiện nay và là địa bàn mà danh nhân Phạm Thiện Duật trị nhậm trong thời gian làm quan triều Nguyễn vào nửa cuối thế kỷ XIX. Như vậy, những ghi chép khoa học về chữ Thái và tiếng Thái vùng Tây Bắc Việt Nam trong trước tác của ông chỉ được giới khoa học học nhân văn biết đến đầy đủ sau khi HHKL được tổ chức dịch ra tiếng Việt; còn trước đó, hầu như những nhà nghiên cứu Việt học nói chung và nghiên cứu Thái học nói riêng ở Việt Nam hình như rất ít quan tâm đến những gì mà ông đã ghi chép được vào nửa cuối thế kỷ thứ XIX. Chính vì vậy, đó là một lý do mà cho đến hiện nay, sau hơn một thế kỷ, giới nghiên cứu trong và ngoài Việt Nam mới có cơ sở để nói về đóng góp của danh nhân Phạm Thiện Duật cho nghiên cứu về Việt học ở Việt Nam.

Chúng ta có thể nhận xét được như thế khi theo dõi nội dung những bài viết nhân kỷ niệm 110 ngày mất của danh nhân [2] trong thời gian qua. Có thể thấy, trong nội dung những bài viết của tập tài liệu được Ủy ban Nhân dân tỉnh Ninh Bình tập hợp lại thì hầu như phần ghi chép về “thổ tự” và “thổ ngữ” của HHKL chỉ được nhắc đến theo cách “không thể bỏ qua”. Tình hình có lẽ cũng tương tự như thế của tập kỷ yếu trình bày kết quả nghiên cứu về Thái học ở Việt Nam trong suốt giai đoạn 30 năm gần đây (1989 - 2019) mà *Chương trình Thái học* đã tổng kết [3]. Ở bài viết của PGS.TS. Vương Toàn - *Chủ nhiệm của chương trình* nghiên cứu này - chúng ta vẫn chưa nhận thấy được có những nghiên cứu hay nhận xét quan tâm đến ghi chép có tính khoa học về chữ Thái và tiếng Thái của danh nhân Phạm Thiện Duật. Cụ thể hơn, trong 30 năm nghiên cứu đó của *Chương trình Thái học* ở Việt Nam, mặc dù có tới 195 bài nghiên cứu về dân tộc Thái, trong đó có đến 40 bài nghiên cứu về ngôn ngữ dân tộc Thái [3], thế nhưng những bài viết đó đều hầu như chỉ nhắc qua mà chưa phân tích được giá trị khoa học trong miêu tả chữ

Thái và tiếng Thái mà danh nhân Phạm Thiện Duật đã ghi chép trong HHKL vào nửa cuối thế kỷ XIX.

Cũng giống như tình trạng của những nhà nghiên cứu về Thái học nói chung, hình như những nghiên cứu Thái học về địa bàn Tây Bắc Việt Nam của chính những trí thức người Thái trên vùng đất này cũng hầu như chưa nhắc đến ghi chép đã có của danh nhân Phạm Thiện Duật trong HHKL. Chẳng hạn, khi viết và giới thiệu về ngôn ngữ và văn học của người Thái ở Việt Nam nói chung, tác giả Cẩm Cường vẫn chưa nhắc đến những ghi chép về văn tự Thái Tây Bắc của danh nhân Phạm Thiện Duật khi nhà nghiên cứu người Thái này giới thiệu về ngôn ngữ và văn tự tiếng mẹ đẻ của ông [4]. Với một góc nhìn như thế, rõ ràng, người ta có cơ sở để cho rằng ghi chép về “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL của danh nhân Phạm Thiện Duật mặc dù có từ cuối thế kỷ XIX nhưng chưa được giới nghiên cứu nhân văn ở Việt Nam nói chung chú ý một cách đúng mức để nhận diện giá trị di sản của nó. Với góc nhìn của chúng tôi, có thể thấy, đây là một thiếu sót cần phải được bổ sung để thấy rằng tác phẩm HHKL mà danh nhân Phạm Thiện Duật để lại cho đời sau là một nghiên cứu khoa học nhân văn có nhiều giá trị, trong đó đặc biệt có giá trị về nghiên cứu ngôn ngữ học; cụ thể là ngôn ngữ học về tiếng Thái Tây Bắc Việt Nam nói riêng và ngôn ngữ học về tiếng nói và chữ viết dân tộc thiểu số ở Việt Nam nói chung.

### 1.2. Một nghiên cứu đầu tiên về “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL

Có thể khẳng định rằng sau khi phần ghi chép về “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL được công bố rộng rãi, cho đến nay, chúng ta đã có được một phân tích chuyên sâu ngôn ngữ học về nội dung này. Đây chính là bài viết của giáo sư người Pháp M. Ferlus và do đó có thể thấy ông là nhà ngôn ngữ học có nghiên cứu đầu tiên về những nội dung ghi chép “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL của danh nhân Phạm Thiện Duật [5]. Giới nghiên cứu ngôn ngữ khu vực Đông Nam Á đều biết rằng học giả này không chỉ là một nhà ngôn ngữ học chuyên về văn tự học các dân tộc khác nhau ở Đông Nam Á [6] mà đồng thời cũng là một nhà nghiên cứu chuyên sâu về văn tự của cộng đồng người Thái trong khu vực với nhiều công bố khác nhau [6, 7]. Chính học giả này cũng đã có những nghiên cứu cụ thể về văn tự của những nhóm tiếng Thái khác nhau ở Việt Nam [7-9]. Những công bố khoa học đã có về chữ Thái của ông cùng đồng sự cho phép chúng ta nghĩ rằng nhận xét của M. Ferlus về nội dung ghi chép “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL mà danh nhân Phạm Thiện Duật ghi lại là một kết

quả nghiên cứu của một chuyên gia ngôn ngữ học hàng đầu về văn tự học và ngôn ngữ học của vùng Đông Nam Á nói chung và của những nhóm tiếng Thái ở Việt Nam nói riêng trong những năm gần đây.

Cụ thể, trong bài viết của ông công bố vào năm 2009 [5], sau khi phân tích kỹ những ghi chép “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL của danh nhân Phạm Thận Duật được xuất bản lại năm 2000 [10], M. Ferlus đã nêu ra những nhận xét rất có giá trị khoa học về “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL. Theo đó ông cho biết “bài viết nhằm đưa ra những chỉ dẫn mà chúng ta có thể rút ra được từ cuốn sách này về lịch sử ngôn ngữ và chữ viết của người Thái (chúng tôi nhấn mạnh)” [5, tr.372] ở Việt Nam được ghi chép vào cuối thế kỷ thứ XIX. Đoạn trích nói trên của nhà ngôn ngữ học M. Ferlus cho thấy, như vậy, ông nhấn mạnh về giá trị “lịch sử” của ngôn ngữ hệ Thái mà nội dung ghi chép “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL của Phạm Thận Duật đã ghi lại. Và người ta có thể nhận biết giá trị “lịch sử” trong ghi chép ở HHKL được nhà ngôn ngữ học hàng đầu về văn tự Thái ghi nhận và đánh giá như sau:

Thứ nhất, những phân tích của M. Ferlus thể hiện rõ ghi chép “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL là ghi chép về tiếng nói của hai vùng tiếng Thái khác nhau ở Tây Bắc Việt Nam. Đó là thể chữ của *tiếng Thái Đen* (Tay Đăm) mà trong HHKL danh nhân Phạm Thận Duật gọi là “thể chữ thứ hai và thể chữ thứ ba”; trong khi đó “thể chữ thứ nhất” là chữ viết của *tiếng Thái trắng* (Tay Đon hay Tay Khao). Nếu như ở cuối thế kỷ XIX, như M. Ferlus đã cho biết là chỉ có một ghi chép nữa về chữ viết của tiếng Thái đen ở Nghĩa Lộ của Edouard Diguët vào năm 1895, thì “dữ liệu trong HHKL là những mô tả xưa nhất mà ngày nay chúng ta biết đến về chữ cái và ngữ âm của phương ngữ Thái Đen. Mặc dù có sự không hoàn hảo trong cách ghi âm nhưng các nhà ngôn ngữ học có thể rút ra được những thông tin quý giá về sự tiến triển ngữ âm của ngôn ngữ này” [5, tr.380]. Như vậy là rất rõ ràng, không còn nghi ngờ gì nữa, ghi chép về “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL, mặc dù được ông đánh giá còn chưa “hoàn hảo”, vẫn phải được xác nhận “là những mô tả xưa nhất mà ngày nay chúng ta biết đến về chữ cái và ngữ âm của phương ngữ Thái Đen”, tức nó là một mô tả khoa học đầu tiên về chữ viết và tiếng Thái của vùng Tây Bắc. Chúng tôi nghĩ rằng “giá trị di sản” của ghi chép về “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL là chính ở chỗ đó.

Thứ hai, sau khi phân tích những ký tự chữ Thái mà danh nhân Phạm Thận Duật ghi chép về “thổ tự” và “thổ

ngữ” tiếng Thái trong HHKL, ở góc nhìn lịch sử ngữ âm và văn tự Thái, M. Ferlus cho rằng “Nhờ vào một vài kết quả nghiên cứu mới của các bậc tiền bối như André G. Haudricourt (1948, 1952) [11, 12] và Li Fangkuei (1977) [13], người ta đã có thể dựng lại tiếng Thái cổ như đã giới thiệu trong cột đầu tiên của bảng 1 (bảng được thể hiện trong bài viết năm 2009 của M. Ferlus). Tuy nhiên, vấn đề quan trọng là và sẽ luôn là việc xác định niên đại của những thay đổi ngữ âm. Những ghi chép của Phạm Thận Duật về tỉnh Hưng Hóa là một đóng góp quý giá, trong đó dữ liệu tiếng Thái trong cuốn sách này đã cho phép chúng ta xác định niên đại *hai lần thay đổi ngữ âm của tiếng Thái Đen* (chúng tôi nhấn mạnh)” [5, tr.380]. Đối với giới nghiên cứu về ngôn ngữ và văn tự Thái ở Việt Nam, nhận xét của học giả người Pháp về ghi chép “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL như vừa được dẫn ra ở trên là một nhận xét có giá trị hết sức quan trọng. Ngoài những phân tích và nhận xét nói trên, người ta còn có thể nhận thấy ghi chép về văn tự Thái trong HHKL còn cho giới nghiên cứu biết sự vắng mặt của ký tự chỉ âm [m] trong tiếng Thái đen Tây Bắc là một lần lộn thú vị góp phần giải thích một số chữ khó phân biệt trong chữ viết như âm (m)  và âm (n)  của tiếng Thái hiện nay. Theo phân tích của M. Ferlus thì chữ Thái trong HHKL “vắng mặt m1 và m2 thực chất là đại diện của n1 và n2 vì, trong một số biến thể chữ cái Thái Đen, cách viết chữ m2 và n2, chữ m1 và n1 giống nhau” [5, tr 374]. Sự phân biệt như ông chỉ ra, trên thực tế, mới được người Thái sử dụng trong thời gian gần đây và hiện nay nó đã được sử dụng trong danh sách chữ Thái của “Chương trình giáo dục phổ thông môn tiếng Thái” do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành [14]. Như vậy, những phân tích vừa được dẫn ra ở trên có nghĩa là, đóng góp về tư liệu của danh nhân Phạm Thận Duật đã góp phần xác nhận những tái lập mang tính lý thuyết về tiếng Thái cổ mà những nhà ngôn ngữ học nổi tiếng hàng đầu thế giới ở thế kỷ XX như A. G. Haudricourt hay Li Fangkuei (như M.Ferlus dẫn ra trong bài viết của ông) đã thực hiện; đồng thời những ghi chép của danh nhân Phạm Thận Duật cũng được những nghiên cứu mới đây của chính các nhà ngôn ngữ học người Thái ở khu vực Đông Nam Á hiện nay như W. Ostapirat [15] và P. Pittayaporn P [16] xác nhận là một ghi chép chính xác từ góc nhìn ngôn ngữ học. Chỉ cần điều đó thôi thì chúng ta cũng có thể nói “giá trị di sản” của ghi chép về “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL đã đạt ở trình độ của một nhà nghiên cứu về Thái học thực thụ. Giá trị ấy, theo suy nghĩ của chúng tôi, có lẽ không phải một danh nhân nào xuất thân từ Nho học

ở thế kỷ XIX như danh nhân Phạm Thận Duật có thể dễ dàng thực hiện được.

Không chỉ có thế, nhận xét của M. Ferlus khi ông cho rằng “dữ liệu tiếng Thái trong cuốn sách này (tức cuốn HHKL) đã cho phép chúng ta xác định được niên đại hai lần thay đổi ngữ âm của tiếng Thái Đen” [5, tr 380]. Nhờ có được nhận xét như thế, như chúng ta đã thấy qua sự phân tích biến đổi ngữ âm thể hiện ở phần mô tả văn tự tiếng Thái mà HHKL ghi chép lại, trong bài viết công bố vào năm 2009 M. Ferlus đã gợi ra một nghiên cứu mở rộng về ngôn ngữ và văn tự Thái ở vùng Tây Bắc nói riêng và cả ở Việt Nam nói chung. Theo đó, không còn nghi ngờ gì nữa, rõ ràng sự đa dạng về chữ Thái giữa các vùng tiếng Thái khác nhau ở Tây Bắc nói riêng và ở Việt Nam nói chung mà kết quả nghiên cứu về văn tự Thái được chúng tôi công bố trong nhiều năm qua [9, 17, 18, 19, 20] là một khả năng có giá trị hiện thực. Đồng thời dữ liệu tiếng Thái trong cuốn HHKL của danh nhân Phạm Thận Duật dường như cho thấy kết luận mà M. Ferlus đã từng công bố về thời gian người Thái ở Tây Bắc Việt Nam có chữ viết, sớm nhất cũng chỉ là ở vào thế kỷ XV, là một kết luận thực sự thuyết phục [6, tr 6]; vì rằng dữ liệu văn tự tiếng Thái ghi lại trong cuốn HHKL cho biết tính ổn định cũng như tính thống nhất của kiểu chữ viết có nguồn gốc Sanxcrit này giữa những địa phương nơi người Thái sinh sống ở Việt Nam là chưa thực sự rõ ràng.

Thứ ba là, phân tích của M. Ferlus về ghi chép về “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái ở HHKL cho phép chúng ta nhận thấy người Thái đến định cư ở vùng Tây Bắc nói riêng và ở Việt Nam nói chung là theo những “đợt” di dân khác nhau và sự khác nhau ấy đã được lưu lại trong ngôn ngữ mà cư dân sử dụng, trong đó có sự ghi chép của danh nhân Phạm Thận Duật vào cuối thế kỷ thứ XIX. Cụ thể, như chúng tôi [18, 20, 21] cũng như những nhà Thái học khu vực người Pháp [22] hay người Mỹ [23] đã từng phân tích, ở vùng Tây Bắc Việt Nam “các ngôn ngữ Thái đều gốc ở phía Nam Trung Hoa và chúng vượt qua sông Hồng chỉ mới khoảng từ thế kỷ X” [22, tr 19]. Cách nói của nhà ngôn ngữ học người Pháp “chỉ mới khoảng từ thế kỷ X” hình như cho biết “thế kỷ X” là cột mốc đánh giá một khoảng thời gian trước và sau người Thái vượt qua ranh giới tự nhiên sông Hồng để lần lượt định cư theo những đợt khác nhau ở vùng Tây Bắc Việt Nam. Những mô tả đa dạng như thế về “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL ở cuối thế kỷ thứ XIX, vì thế, đã góp phần minh chứng cho những “đợt” di dân hết sức đa dạng của cộng đồng người Thái từ phía bắc xuống Đông Nam Á nói chung cũng như ở Việt Nam [24] nói riêng.

## 2. GIÁ TRỊ DI SẢN CỦA THUẬT NGỮ NGÔN NGỮ HỌC DANH NHÂN PHẠM THẬN DUẬT SỬ DỤNG

### 2.1. Cách dùng trong HHKL và cách dùng của ngôn ngữ học hiện đại

Để góp phần làm rõ hơn giá trị di sản của ghi chép về “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL, trong tiểu mục này, chúng tôi sẽ cung cấp những thông tin về nội dung cách gọi mà danh nhân Phạm Thận Duật đã sử dụng tương ứng với thuật ngữ ngôn ngữ học đương đại như thế nào. Trước hết, xin nói về tên gọi ở mục “thổ tự” của danh nhân Phạm Thận Duật. Trong bản ghi chép, ông cho biết “thổ tự” của tiếng Thái có những kiểu chữ viết với tên gọi mà bản dịch năm 2000 ghi là “thể chữ cái theo vẫn bằng”, “thể chữ cái theo vẫn trắc” và “nét phụ cho vẫn bằng”. Hiện nay theo nội hàm của ngôn ngữ học, hai cách dùng “thể chữ cái theo vẫn bằng”, “thể chữ cái theo vẫn trắc” trong HHKL tương ứng với thuật ngữ ngôn ngữ học là “chữ viết những phụ âm loạt thấp” và “chữ viết những phụ âm loạt cao”; mà cách gọi theo tiếng Thái là “tô (chữ phụ âm) thấp” và “tô cao”. Như vậy, với cách gọi này của HHKL, chúng ta biết chắc chắn rằng ở những năm cuối thế kỷ thứ XIX chữ Thái ở Tây Bắc Việt Nam thuộc hệ văn tự có nguồn gốc Sanxcrit đã không dùng ký tự riêng để thể hiện đặc trưng âm vực thanh điệu của ngôn ngữ. Những nghiên cứu về văn tự cộng đồng người Thái ở vùng Đông Nam Á mà M. Ferlus đã công bố [5] cho thấy chữ viết của tiếng Thái vùng Hưng Hóa, nơi Phạm Thận Duật ghi lại, cũng là một trường hợp điển hình không có ngoại lệ của kiểu chữ Thái theo hệ Sanxcrit ở Đông Nam Á. Điều đó có nghĩa là, mặc dù tiếng Thái là một ngôn ngữ mỗi âm tiết đều mang một thanh điệu, nhưng chữ viết của tiếng Thái trên đại thể đã không dùng ký tự riêng để ghi nhận đặc điểm này trong ngôn ngữ.

Còn về tên gọi mà bản dịch HHKL ghi là “nét phụ cho vẫn bằng” thì cần phải được giải thích thêm và nên được dịch lại. Cụ thể, ở chú thích số 3 ở trang 189, nhóm dịch giả đã cho biết rằng nội dung mà bản dịch gọi là “nét phụ cho vẫn bằng” trong nguyên bản được danh nhân Phạm Thận Duật sử dụng với “nguyên văn chữ Hán là *mai*”; đồng thời nhóm dịch giả giải thích “âm Thái là *mây*, có nghĩa là *dấu*” [24, tr 189]. Theo tiếng Thái đen hiện nay, những ký hiệu này được gọi là *mai* hay *may* có nghĩa là “những ký tự thể hiện phần vẫn của âm tiết”; đồng thời, thuật ngữ ngôn ngữ học cũng chấp nhận cách gọi tên như thế khi mô tả chữ viết của tiếng Thái. Cho nên, ở đây có hai chi tiết cần được nhấn mạnh hơn và có thể giải thích chính xác hơn. Thứ nhất, ghi chép của danh nhân Phạm Thận Duật ở HHKL phải được dịch chính xác là

“những chữ viết *mai*” của tiếng Thái; đồng thời, “những chữ viết *mai*” này đều dùng “cho cả phụ âm cao lẫn phụ âm thấp” vì đó là những ký tự ghi lại phần vẫn của âm tiết trong tiếng Thái. Thứ hai, cách ghi của danh nhân Phạm Thuận Duật cho biết rất rõ việc đọc chữ viết tiếng Thái là kết hợp giữa *chữ viết “phụ âm”* (tô) và *chữ viết vẫn* (*mai*); do đó, ghi chép của Phạm Thuận Duật đã tự thân thể hiện (hay phản ánh) tiếng Thái ở vùng Hưng Hóa nơi ông trị nhậm là một ngôn ngữ mang đặc trưng *âm tiết tính* mà cấu trúc của mỗi âm tiết trong ngôn ngữ là sự kết hợp giữa *phụ âm, vẫn* và *thanh điệu*. Như vậy, qua ghi chép về “thổ tự” của Phạm Thuận Duật, ngôn ngữ học nhận biết đầy đủ về cấu trúc âm tiết cũng như cấu trúc về từ đơn của tiếng Thái ở địa bàn Hưng Hóa vào những năm cuối thế kỷ thứ XIX. Đây thực sự là một giá trị di sản mà không phải ai ở Việt Nam ở vào thời kỳ cuối thế kỷ thứ XIX cũng có thể làm được một cách khoa học như danh nhân Phạm Thuận Duật.

Còn về mục “thổ ngữ” mà danh nhân Phạm Thuận Duật ghi trong HHKL thì có thể nhận biết được điều đó có giá trị đặc biệt như sau. Với số lượng “1500” đơn vị từ ngữ được ghi chép lại cũng như “300” từ được tập hợp như từ điển, ông đã cho ta biết chắc chắn tiếng Thái là một ngôn ngữ không phải có nguồn gốc chung với tiếng Việt như nhà nghiên cứu người Pháp nổi tiếng H. Maspero đã công bố vào năm 1912 [25], một công bố có sau ghi chép của danh nhân Phạm Thuận Duật khoảng hơn nửa thế kỷ. Bởi vì, nếu xem xét riêng những từ ở mục “thiên văn môn” và “địa lý môn” (tức những từ chỉ “hiện tượng tự nhiên” và “địa lý tự nhiên cơ bản”) thì rõ ràng giữa tiếng Việt và tiếng Thái đen mà Phạm Thuận Duật ghi lại là hoàn toàn khác nhau. Chẳng hạn, nếu như các từ thuộc mục “thiên văn môn” của tiếng Việt là *trời, mây, gió, mưa, trăng, mặt trời* v.v thì Phạm Thuận Duật ghi ở tiếng Thái đen theo phiên âm Quốc ngữ là *phạ, phả, lũng, phân, bươn, mũ* v.v; hay như nếu các từ thuộc mục “địa lý môn” của tiếng Việt là *đất, đá, nước, cát, lửa, núi* v.v. thì trong HHKL ghi là *đin, hin, nậm, sai, phay, pu*,... [24, tr 218]. Rõ ràng, khi ngôn ngữ học so sánh lịch sử nhấn mạnh nguồn gốc của ngôn ngữ phụ thuộc vào lớp từ vựng cơ bản, tức các từ thuộc vào mục “thiên văn môn” hay “địa lý môn” như cách phân chia của danh nhân Phạm Thuận Duật, thì sự khác biệt của lớp từ này giữa tiếng Việt và tiếng Thái đen là khá rõ ràng. Ở đây, như vậy, ghi chép về “thổ tự” trong HHKL của Phạm Thuận Duật đã góp phần làm sáng tỏ vấn đề nguồn gốc ngôn ngữ đã có từ những năm cuối thế kỷ XIX. Giá trị di sản trong HHKL mà danh nhân Phạm Thuận Duật để lại chính là ở chỗ đó.

Ngoài ra, từ góc nhìn của của mình, chúng tôi đánh giá cao giá trị cách nhìn khoa học cũng như giá trị di sản của hai thuật ngữ “thổ tự (土字)” và “thổ ngữ (土語)” trong trước tác mà danh nhân Phạm Thuận Duật đã sử dụng. Chúng ta biết rằng HHKL là một trước tác của một “quan lại” thuộc truyền thống Nho học triều Nguyễn và được ghi lại vào cuối thế kỷ XIX. Đây là hai đặc điểm liên quan đến vị trí xuất thân của tác giả cũng như thời gian lịch sử hay thời gian ra đời của trước tác. Với đặc điểm “liên quan đến vị trí xuất thân của tác giả” người ta không loại trừ khả năng danh nhân có thể vẫn dùng thuật ngữ “man tự (蠻字)” và “man ngữ (蠻語)” thay vì dùng thuật ngữ “thổ tự (土字)” và “thổ ngữ (土語)” như Phạm Thuận Duật đã sử dụng. Bởi vì, như một vài nghiên cứu đã cho biết, ở vào thời nhà Nguyễn thuộc thế kỷ XIX khi viết về vùng dân tộc thiểu số phần nhiều các trí thức Nho học thời ấy thường dùng thuật ngữ *man* (蠻) để chỉ người bản địa dân tộc thiểu số, ví dụ như Nguyễn Tấn năm 1871 [27] hay một số tác giả viết về vùng cao ở Thanh Hóa và Nghệ An cùng thời đại mà Churchman C. đã cho chúng ta biết [23, tr 168-169]. Theo suy nghĩ của chúng tôi, tuy chỉ đơn giản là cách dùng thuật ngữ trong tác phẩm HHKL nhưng rõ ràng ở đây nó đã hàm chứa một góc nhìn hiện đại của danh nhân Phạm Thuận Duật về vị thế cộng đồng cư dân miền núi của Việt Nam vào cuối thế kỷ thứ XIX. Đối với ông, có thể nghĩ, những cư dân nơi ông trị nhậm không phải là *man nhân* (蠻人) như không ít trí thức Nho học thời ông vẫn sử dụng mà là *người địa phương/ người bản địa* (土人), là thành viên của cộng đồng cư dân của nước Việt Nam. Với góc nhìn như thế, chúng tôi nghĩ rằng nhận xét của Bradley C.D [28] khi ông bình luận về danh nho Phạm Thuận Duật qua tác phẩm HHKL rằng “Ở Việt Nam sự thay đổi rõ ràng của quan chức đối với không gian vùng cao, bao gồm vùng biên phía bắc, được kết nối với tham vọng hành chính đế chế và ý tưởng triết lý về đức trị. Các kiến trúc sư của tính hiện đại của đế chế Việt Nam đã thổi một đời sống mới vào các truyền thống Nho giáo cũ (chúng tôi nhấn mạnh), những người đã cố chuyển đổi tất cả thần dân và vùng miền của Việt Nam để việc cai trị có hệ thống và không gian hành chính thống nhất” [28, tr 302] là một nhận xét chính xác.

## 2.2. Tiếng Thái trong HHKL với vấn đề bảo tồn ngôn ngữ DTTS Thái hiện nay

Một giá trị khác trong nội dung ghi chép về “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL mà chúng ta không thể không nhắc đến là vấn đề bảo tồn ngôn ngữ DTTS Thái trong giai đoạn hiện nay. Trong bài viết của M. Ferlus mà

chúng tôi đã phân tích ở trên, học giả này cho rằng “Một người học chữ Thái hiện đại có thể đọc những chữ viết Thái trong HHKL mà không gặp khó khăn gì. Những nét chữ đẹp, chắc khỏe cho thấy chúng đã được viết từ một bàn tay rất thành thạo” [5, tr 372]. Nhận xét như thế của M. Ferlus cho biết tiếng Thái ghi trong HHKL là một ghi chép khá chính xác; vì thế nó có giá trị trong việc bảo tồn ngôn ngữ DTTS Thái hiện nay ở nước ta, một định hướng bảo tồn văn hóa các dân tộc thiểu số nói riêng và văn hóa Việt Nam nói chung hiện đang được Nhà nước Việt Nam cổ vũ và khuyến khích.

Như chúng ta đều biết, vào năm 2020 Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam đã ban hành “Chương trình giáo dục phổ thông môn tiếng Thái” [13]. Theo nội dung của chương trình, bộ Giáo dục và Đào tạo mặc dù xác định đây “là môn học tự chọn trong chương trình Giáo dục phổ thông áp dụng đối với học sinh có nhu cầu học Tiếng Thái” [13, tr 3] nhưng mục đích chính của chương trình là học tiếng Thái là để “làm cơ sở để hiểu biết và lưu giữ bản sắc văn hóa của dân tộc; đồng thời cũng là công cụ quan trọng để giáo dục học sinh những giá trị cao đẹp về văn hóa và ngôn ngữ dân tộc” [13, tr 3]. Như vậy, có thể nói mục tiêu trước hết của chương trình mà bộ Giáo dục và Đào tạo soạn thảo là dạy tiếng Thái ở bậc phổ thông “để hiểu biết và lưu giữ bản sắc văn hóa của dân tộc”. Với quy định về tính chất cũng như mục đích như trên của môn học rõ ràng như thế, có thể nói, chương trình này cho thấy việc triển khai học tiếng Thái là một hoạt động bảo tồn văn hóa dân tộc ở khía cạnh giáo dục ngôn ngữ. Đối với chúng tôi, khi phân tích sự khác nhau giữa danh sách chữ cái phụ âm trong “thổ tự” ở HHKL với danh sách chữ cái phụ âm của tiếng Thái quy định trong “Chương trình giáo dục phổ thông môn tiếng Thái” của bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam chúng ta sẽ nhận thấy nhận định nói trên của M. Ferlus là chính xác và nội dung ghi chép trong “thổ tự” của danh nhân Phạm Thiện Duật mang “tính khoa học” ở địa hạt ngôn ngữ học rất rõ ràng. Nó góp phần vào nhiệm vụ giáo dục ngôn ngữ cho cộng đồng người Thái ở Việt Nam hiện nay như chúng tôi đã nhận xét [29] hay góp phần thực hiện [30, 31].

Phân tích một cách cụ thể, như M. Ferlus đã cho biết “Về mặt lý thuyết, chữ cái của người Thái Đen hiện có thể có 19 cặp phụ âm... Trong số 19 cặp này, chỉ có 13 cặp có nguồn gốc và tự chứng minh thông qua tiếng Thái cổ (proto Thái - PT). Những cặp khác đã được tạo ra vì đó là sự sáng tạo cần thiết của nhóm phụ âm thứ hai để ghi lại những từ vay mượn” [5, tr 379]. So sánh trong ghi chép của danh nhân Phạm Thiện Duật, ông cho biết ở “thổ tự”

tiếng Thái vùng Tuần Giáo có “17 thể chữ cái...” [24, tr. 190]. Với số lượng 17 thể chữ cái được ghi chép này, cộng với khả năng thực tế vốn có hai chữ thể hiện âm [m] liên quan đến [n] và âm [l] liên quan với [d] chưa thể hiện ngôn trong hệ thống chữ viết của ngôn ngữ, rõ ràng ghi chép trong HHKL như vậy là con số 19 cặp ký hiệu phụ âm của tiếng Thái đen hiện nay là đầy đủ. Vì thế, nhận định cho rằng “Một người học chữ Thái hiện đại có thể đọc những chữ viết Thái trong HHKL mà không gặp khó khăn gì” là một nhận xét chính xác. Rõ ràng, khi chúng ta so sánh danh sách “24 cặp ký tự phụ âm” quy định trong “Chương trình giáo dục phổ thông môn tiếng Thái” của Bộ Giáo dục và Đào tạo [32] và “17 thể chữ cái” vùng Tuần Giáo ... trong HHKL thì sẽ thấy rõ điều đó. Theo đó, danh sách “24 cặp ký tự phụ âm” quy định trong “Chương trình giáo dục phổ thông môn tiếng Thái” bao gồm 19 ký tự như đã có trong HHKL, cộng thêm 02 ký tự mới thể hiện âm vay mượn từ tiếng Việt và 03 ký tự chỉ có ở chữ viết tiếng Thái trắng. Nhờ đó, danh sách ký tự tiếng Thái trong “Chương trình giáo dục phổ thông môn tiếng Thái” của bộ Giáo dục và Đào tạo đã có thể giúp cho cộng đồng người Thái ở Tây Bắc Việt Nam gồm hai nhóm *Thái đen* (đậm) và *Thái trắng* (khao/đơn) ở đây không bị khó khăn khi tiếp cận chữ viết cổ truyền thống của dân tộc mình. Có thể nói, ở góc nhìn này, chúng ta sẽ nhận thấy những ghi chép trong mục “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái ở HHKL thực sự là một ghi chép có giá trị di sản cần được ghi nhận và cần được đánh giá cao. Bởi vì, người ghi chép nội dung đó không phải là một người được đào tạo ngôn ngữ học, như ghi chép ấy là một ghi chép thực sự khoa học.

### 3. KẾT LUẬN

Từ những nội dung đã được phân tích và lý giải ở trên, chúng ta có thể nêu ra một vài nhận xét như sau về những nội dung được ghi chép ở mục “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL của danh nhân Phạm Thiện Duật.

Thứ nhất, những ghi chép được thực hiện ở mục “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL là những nội dung thể hiện tính khoa học về tiếng Thái (đen) ở Tây Bắc Việt Nam có giá trị thời điểm vào cuối thế kỷ thứ XIX. Những ghi chép ấy không chỉ có giá trị như là một trong những tài liệu khoa học đầu tiên ở Việt Nam miêu tả đầy đủ về chữ viết và ngôn ngữ của người Thái, một cộng đồng cư dân chủ thể của vùng đất biên cương Tây Bắc của nhà nước Đại Việt (trước đó) và Đại Nam thời nhà Nguyễn; nó còn là nguồn ngữ liệu quý giá góp phần chứng minh cho những nghiên cứu lịch sử ngôn ngữ Thái của cộng đồng cư dân Thái ở khu vực Đông Nam Á nói chung và ở Việt Nam nói riêng. Và cũng chính nhờ đó, ghi chép của danh

nhân Phạm Thiện Duật đã góp phần làm sáng tỏ nhiều nội dung dân tộc học về người Thái ở Việt Nam trong quá trình lịch sử, trong đó có nội dung về quá trình di cư đến Tây Bắc Việt Nam của cộng đồng người Thái qua cứ liệu ngôn ngữ. Cho nên, những đóng góp của danh nhân Phạm Thiện Duật là những đóng góp thực sự quý giá, phải được ghi nhận như một di sản trong nghiên cứu lịch sử văn hóa vùng Tây Bắc Việt Nam nói chung và trong nghiên cứu lịch sử tiếng Thái nơi đây nói riêng.

Thứ hai, những ghi chép của danh nhân Phạm Thiện Duật ở mục “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL không đơn thuần là một ghi chép “tùy bút” của một nhà Nho học. Đây thực sự là một lao động nghiêm túc và tự giác, có ý thức nghĩa vụ cũng như trách nhiệm của một người tham gia vào hệ thống quản trị đất nước mà không nhiều những vị quan lại triều Nguyễn đã từng làm được. Bởi vì, chúng ta biết chắc chắn rằng những nội dung liên quan ở mục “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong HHKL là những nội dung mà trong “học hành” ở thời phong kiến không được lưu ý đến. Thế nhưng kết quả mà chúng ta có được hiện nay xác nhận, danh nhân Phạm Thiện Duật đã vượt qua giới hạn của một “nhà nho” thông thường, ghi chép lại một cách khoa học một “di sản” văn hóa của người dân tộc thiểu số là *chữ viết* (thổ tự) và *ngôn ngữ* (thổ ngữ) của cộng đồng người Thái ở Tây Bắc. Ở góc nhìn này, HHKL nói chung và mục “thổ tự” và “thổ ngữ” tiếng Thái trong trước tác của ông có giá trị như một di sản văn hóa. Đối với chúng tôi, đây là một giá trị văn hóa mà ở vào thời gian cuối thế kỷ XIX, không nhiều người cũng có thể làm được như danh nhân Phạm Thiện Duật.

\* Bài báo này được viết lại trên cơ sở báo cáo khoa học đã trình bày ở *phiên họp toàn thể* Hội thảo khoa học quốc tế “*Danh nhân Phạm Thiện Duật: Giá trị di sản và giải pháp bảo tồn, phát huy*” do Ủy ban Nhân dân tỉnh Ninh Bình và Hội Khoa học Lịch sử Việt Nam tổ chức tại phường Hoa Lư tỉnh Ninh Bình ngày 04.11.2025.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Hội Văn học nghệ thuật Hà Nam Ninh, *Phạm Thiện Duật cuộc đời và tác phẩm*. Nhà xuất bản Khoa học xã hội, Hà Nội, 1989.
- [2]. Ủy ban Nhân dân tỉnh Ninh Bình, *Phạm Thiện Duật sự nghiệp văn hóa sự mệnh Cẩn vương*. Hội Lịch sử Việt Nam xuất bản, Hà Nội, 1997.
- [3]. Chương trình Thái học Việt Nam, *Thái học Việt Nam 30 năm một chặng đường*. Nhà xuất bản Thông tin truyền thông, Hà Nội, 2019.
- [4]. Cẩm Cường, *Tìm hiểu văn học Thái ở Việt Nam*. Nhà xuất bản Khoa học xã hội, 1993.

- [5]. Ferlus M., “Dữ liệu về ngôn ngữ trong Hưng Hóa ký lục của Phạm Thiện Duật”, trong *Phạm Thiện Duật trong dòng chảy lịch sử Việt Nam*, 371-384. Nhà xuất bản Khoa học xã hội, 2022.
- [6]. Ferlus M., *Langues et écritures en Asie du Sud- Est*, The 21<sup>st</sup> ICSTLL, University of Lund, Sweden, 1988.
- [7]. Ferlus M., *L'évolution des fricatives vélares \*x et \*y dans les langues Thai*, Cah. de CRLAO 23, Paris, 1994.
- [8]. Ferlus. M, “Les dialectes et les écritures des Tai (Thai) du Nghê An (Vietnam),” *Treizièmes journées de linguistique d'asie orientale*, CRLAO, Paris, 1999.
- [9]. Trần Trí Dõi, M. Ferlus, “Chữ Lai Pao,” *Tạp chí Ngôn ngữ*, 5 (136), 19 - 28, 2001.
- [10]. Trung tâm UNESCO thông tin tư liệu văn hóa lịch sử Việt Nam, *Phạm Thiện Duật toàn tập*. Nhà xuất bản Văn hóa thông tin, Hà Nội, 2000.
- [11]. Haudricourt A. G., “Les Phonèmes et le vocabulaire du thái commun,” *Journal Asiatique*, 236, 197-238, 1948.
- [12]. Haudricourt A. G., “Les occlusives uvulaires en thai,” *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 48, 86-89, 1952.
- [13]. Li Fang Kuei, *A Handbook of Comparative Tai*. The University Press of Hawaii, 1977.
- [14]. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Chương trình giáo dục phổ thông môn tiếng Thái* (Ban hành kèm theo Thông tư số 34 /2020/TT-BGDĐT ngày 15 tháng 09 năm 2020 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo), 2020.
- [15]. Ostapirat W., Proto-Kra., *Linguistics of the Tibeto-Burman Area*. Monograph, 2000.
- [16]. Pittayaporn P., *The phonology of Proto-Tai*. Doctoral dissertation, Department of Linguistics, Cornell University, 2009.
- [17]. Trần Trí Dõi, *Ngôn ngữ các dân tộc thiểu số ở Việt Nam (Language of ethnic minorities in Vietnam)*. Nhà xuất Đại học Quốc gia, Hà Nội, 2016.
- [18]. Trần Trí Dõi, “Tiếp tục thảo luận về bài viết “Những từ Thái và vị trí của người Thái trong lịch sử Việt Nam” của L. Kelley”, *Tạp chí Ngôn ngữ*, số 3 (334) 2017, 3-14.
- [19]. Trần Trí Dõi, “Trao đổi về vị trí của cư dân nói ngôn ngữ Thái - Kadai trong lịch sử Việt Nam thời tiền sử”, trong Kỷ yếu Hội nghị quốc gia về Thái học lần thứ VIII “*Phát huy vai trò, bản sắc cộng đồng các dân tộc Thái - Kadai trong hội nhập và phát triển bền vững*”, Nhà xuất bản Thế giới, 46-62, 2017.
- [20]. Trần Trí Dõi, *Lịch sử ngôn ngữ người Việt góp phần tìm hiểu văn hóa Việt Nam*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội, 2022.
- [21]. Trần Trí Dõi, “Những dạng thức lưu giữ tên tự gọi (autonym) chỉ “người (person/people)” của những ngôn ngữ Môn - Khmer ở Đông Nam Á,” *Tạp chí Ngôn ngữ & Đời sống*, 1 (335), 5-13, 2023.
- [22]. Haudricourt A.G, “Vị trí của tiếng Việt trong các ngôn ngữ Nam Á,” *Tạp chí Ngôn ngữ*, số 1, 19 – 22, 1991.
- [23]. Chamberlain, J. R., “Kra-Dai and proto-history of South China and Vietnam,” *Journal of the Siam Society*, 104, 27-76, 2016.

[24]. Churchman C., "Phạm Thiện Duật's Hung hóa ký lược and the Sino-Vietnamese ethnographic tradition", báo cáo tại "Hội thảo khoa học Quốc tế Danh nhân Phạm Thiện Duật giá trị di sản và giải pháp bảo tồn, phát huy", 166-176, 2025.

[25]. Phạm Thiện Duật, *Phạm Thiện Duật toàn tập*. Nhà xuất bản Văn hóa thông tin, 2000.

[26]. Maspéro H., *Etude sur la phonétique historique de la langue annamite: Les initiales*. BEFEO, XII, 1, 1-127, 1912.

[27]. Hardy A., "Nguyễn Tấn and the ethnographic turn in the borderlands administration of Quảng Ngãi (1863-1971)", báo cáo tại "Hội thảo khoa học Quốc tế Danh nhân Phạm Thiện Duật giá trị di sản và giải pháp bảo tồn, phát huy", 216-230, 2025.

[28]. Bradley C.D., "Tạo ra tộc người: Dân tộc học đế chế và sự thay đổi ý niệm không gian vùng cao ở Việt Nam thế kỷ thứ XIX", trong *Phạm Thiện Duật trong dòng chảy lịch sử Việt Nam*, Nhà xuất bản Khoa học xã hội, 2022.

[29]. Trần Trí Dõi, "Trao đổi về việc dạy chữ Thái cho học sinh bậc tiểu học ở vùng Thái tỉnh Thanh Hóa", *Kỷ yếu hội thảo ngữ học toàn quốc 2024 "Giáo dục ngôn ngữ - văn hóa trong bối cảnh giao lưu, hội nhập và phát triển"*, Nhà xuất bản Tri thức, 146-152, 2024.

[30]. Trần Trí Dõi, Nguyễn Văn Hoà, *Nhập môn tiếng Thái ở Việt Nam: Tiếng Thái Đen vùng Tây Bắc*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia, Hà Nội, 2010.

[31]. Trần Trí Dõi, Nguyễn Văn Hoà, *Tiếng Thái cơ sở: Tiếng Thái Đen vùng Tây Bắc*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia, Hà Nội, 2010.

[32]. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Chương trình giáo dục phổ thông môn tiếng Thái (Ban hành kèm theo Thông tư số 34/2020/TT-BGDĐT ngày 15 tháng 9 năm 2020 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo)*, 2020.

---

#### AUTHOR INFORMATION

##### **Tran Tri Doi**

University of Social Sciences and Humanities - Vietnam National University, Hanoi, Vietnam

# TÂM LÝ NGƯỜI HỌC TIẾNG VIỆT NHƯ MỘT NGOẠI NGỮ: LO ÂU GIAO TIẾP VÀ CÁC HIỂU LẦM PHỔ BIẾN

LEARNER PSYCHOLOGY IN VIETNAMESE AS A FOREIGN LANGUAGE:  
COMMUNICATION ANXIETY AND COMMON MISCONCEPTIONS

Trịnh Thị Thu Hiền<sup>1\*</sup>

DOI: <https://doi.org/10.57001/huiv5804.2025.436>

## TÓM TẮT

Tâm lý người học giữ vai trò quyết định trong quá trình tiếp thu tiếng Việt như một ngoại ngữ. Khảo sát 20 học viên quốc tế tại một trung tâm ở Hà Nội cho thấy, 4 hiểu lầm phổ biến làm giảm động lực, giảm tự tin và gia tăng lo âu giao tiếp của người học. Áp dụng lý thuyết ngôn ngữ học ứng dụng và tâm lý giáo dục, bài báo phân tích tác động của các hiểu lầm này đến việc học tiếng Việt, đồng thời đề xuất những giải pháp nhằm giảm lo âu giao tiếp và điều chỉnh phương pháp dạy - học phù hợp; góp phần cung cấp thêm bằng chứng thực nghiệm về tâm lý người học trong dạy tiếng Việt cho người nước ngoài.

**Từ khóa:** Tâm lý người học, người nước ngoài học tiếng Việt, lo âu giao tiếp, động lực học tập, ngôn ngữ học ứng dụng.

## ABSTRACT

Learner psychology plays a crucial role in the acquisition of Vietnamese as a foreign language. A survey of 20 international learners at a language center in Hanoi reveals four common misconceptions that reduce motivation, undermine confidence, and increase communication anxiety. Drawing on applied linguistics and educational psychology, this article analyzes the impact of these misconceptions on Vietnamese language learning and proposes pedagogical measures to reduce anxiety and adjust teaching practices accordingly. The study contributes additional empirical evidence to the underexplored field of learner psychology in teaching Vietnamese to foreign learners.

**Keywords:** Learner psychology, foreigners learning Vietnamese, communication anxiety, learning motivation, applied linguistics.

<sup>1</sup>Viện Ngôn ngữ học

\*Email: mebinbong19@gmail.com

Ngày nhận bài: 24/9/2025

Ngày nhận bài sửa sau phản biện: 10/12/2025

Ngày chấp nhận đăng: 30/12/2025

## 1. MỞ ĐẦU

Trong bối cảnh hội nhập và giao lưu quốc tế ngày càng sâu rộng, tiếng Việt không chỉ là ngôn ngữ giao tiếp của hơn 100 triệu người mà còn trở thành cầu nối quan trọng giữa Việt Nam và thế giới. Nhu cầu học tiếng Việt của người nước ngoài tăng nhanh tại các trường đại học, viện nghiên cứu, trung tâm ngoại ngữ, đặc biệt tại các thành phố lớn như Hà Nội, Thành phố Hồ Chí Minh, Huế và Đà Nẵng.

Tuy nhiên, việc học tiếng Việt đối với người nước ngoài không chỉ gặp thách thức về hệ thống âm vị phức tạp, thanh điệu đa dạng, cấu trúc ngữ pháp đặc thù, mà còn chịu ảnh hưởng mạnh mẽ từ yếu tố tâm lý. Lo âu giao tiếp, niềm tin tiêu cực về năng lực học, định kiến về tuổi tác và thiên hướng học sai lệch đều có thể kìm hãm tiến trình tiếp thu.

Dù đã có một số công trình nghiên cứu về phương pháp dạy tiếng Việt như ngoại ngữ, song yếu tố tâm lý người học vẫn chưa được phân tích sâu, đặc biệt là trong việc nhận diện các hiểu lầm phổ biến và đề xuất giải pháp khắc phục cụ thể. Trên cơ sở đó, bài viết:

- (1) Xác định và phân tích bốn hiểu lầm phổ biến trong học tiếng Việt của người nước ngoài.
- (2) Đánh giá tác động của các hiểu lầm này tới tâm lý và kết quả học tập, đặc biệt là lo âu giao tiếp.
- (3) Đề xuất một số giải pháp sư phạm khả thi nhằm nâng cao hiệu quả dạy - học tiếng Việt.

Đối tượng nghiên cứu của bài báo là 20 học viên người nước ngoài thuộc 12 quốc tịch đang học tiếng Việt như ngoại ngữ, trình độ A1-B1 tại một trung tâm ngoại ngữ ở Hà Nội. Qua đó, bài báo mong muốn góp phần bổ sung cơ sở lý luận về ảnh hưởng của yếu tố tâm lý đến việc học

tiếng Việt của người nước ngoài, đồng thời, cung cấp công cụ đánh giá lo âu giao tiếp và chiến lược sư phạm phù hợp cho giáo viên trong việc giảng dạy tiếng Việt.

## 2. TỔNG QUAN TÀI LIỆU

### 2.1. Khung lý thuyết quốc tế về tâm lý người học ngoại ngữ

#### 2.1.1. Giả thuyết bộ lọc cảm xúc (*Affective Filter Hypothesis*) - Krashen (1982)

Krashen, một trong những nhà nghiên cứu ngôn ngữ học ứng dụng có ảnh hưởng sâu rộng, đã đưa ra *Giả thuyết bộ lọc cảm xúc* như một phần trong *Lý thuyết tiếp thu ngôn ngữ Thứ hai*. Theo Krashen, khả năng tiếp thu ngoại ngữ không chỉ phụ thuộc vào lượng đầu vào ngôn ngữ (input) mà người học nhận được, mà còn bị điều tiết bởi “bộ lọc cảm xúc” - gồm lo âu, tự tin, và động lực.

Nếu bộ lọc ở mức thấp (low affective filter): Người học cởi mở, ít lo lắng, tích cực tương tác → đầu vào được xử lý tối đa.

Nếu bộ lọc ở mức cao (high affective filter): Người học lo âu, e dè, tự ti → đầu vào bị “chặn” lại, việc học không hiệu quả [10].

Trong bối cảnh học tiếng Việt như một ngoại ngữ, điều này đặc biệt đáng lưu ý vì (1) Thanh điệu và hệ thống âm vị phức tạp dễ tạo áp lực tâm lý khi phát âm; (2) Khác biệt ngữ pháp và từ vựng so với tiếng mẹ đẻ khiến người học dễ mất tự tin.

#### 2.1.2. Lo âu giao tiếp (*Communication Anxiety*)

MacIntyre và Gardner [13] đã phân loại lo âu ngôn ngữ thành ba loại:

- (1) Lo âu giao tiếp - sợ nói trước đám đông, sợ tương tác với người bản ngữ.
- (2) Lo âu khi kiểm tra - áp lực điểm số, sợ thất bại.
- (3) Sợ đánh giá tiêu cực - sợ bị người khác nghĩ mình “kém” khi mắc lỗi.

Trong ba loại, *lo âu giao tiếp* là yếu tố ảnh hưởng mạnh nhất tới kỹ năng nói. Nghiên cứu của Horwitz, Horwitz và Cope cũng đã chỉ ra rằng, mức lo âu cao có thể khiến học viên tránh tham gia các hoạt động nói, làm giảm tốc độ và chất lượng phản hồi, và từ đó tạo thành một vòng luẩn quẩn: ít nói → ít cải thiện → càng tự ti hơn → ít nói [8].

#### 2.1.3. Động lực học ngoại ngữ (*L2 Motivation*) – Dörnyei (2001)

Dörnyei đã đưa ra mô hình ba giai đoạn trong việc học ngoại ngữ như sau [4]:

- (1) Giai đoạn khởi đầu - khi người học quyết định bắt đầu học.

- (2) Giai đoạn duy trì - giai đoạn dài, đòi hỏi chiến lược để duy trì nỗ lực.

- (3) Giai đoạn đánh giá - phản ánh và điều chỉnh sau mỗi giai đoạn.

Trong học tiếng Việt, đa phần học viên nước ngoài đều có động lực mạnh ở giai đoạn đầu (do nhu cầu công việc hoặc giao tiếp xã hội), nhưng động lực bắt đầu giảm nhanh khi họ gặp khó khăn về phát âm và áp lực giao tiếp. Đây là điểm mà hiểu lầm về năng khiếu, tuổi tác và sự “xấu hổ khi nói sai” dễ phát sinh và củng cố.

#### 2.1.4. Nhận thức về năng khiếu và tuổi tác

Các nghiên cứu gần đây cho thấy người lớn có lợi thế rõ rệt khi học ngoại ngữ qua khả năng học có ý thức (explicit learning) và kỹ năng tự điều chỉnh (self-regulation). Chẳng hạn như Wang và Zhan đã chỉ ra rằng niềm tin và động lực quyết định tích cực đến SRL (self-regulated learning) - hiểu như năng lực tự điều chỉnh hành vi, nhận thức và cảm xúc trong quá trình học ngoại ngữ, còn lo âu có tác động ngược lại, trong môi trường học trực tuyến [18]. Gần đây, Datu và Puspita cũng đã ghi nhận sự gia tăng về tự tin và chiến lược siêu nhận thức (metacognitive strategies) như đặt mục tiêu, tự giám sát khi học của người lớn [2].

Điều này mâu thuẫn với quan niệm phổ biến rằng “người lớn học kém hơn trẻ nhỏ”, vốn xuất phát từ giả thuyết về “thời kỳ nhạy cảm” (critical period) nhưng thường bị hiểu sai và áp dụng máy móc.

## 2.2. Nghiên cứu quốc tế về các hiểu lầm phổ biến trong học ngoại ngữ

### 2.2.1. Quan niệm “chỉ người có năng khiếu mới học tốt”

Sparks và Ganschow đã chứng minh rằng năng khiếu chỉ là một trong nhiều yếu tố. Chiến lược học tập, thái độ, và môi trường hỗ trợ mới là những yếu tố đóng vai trò quyết định. Nếu người học tin vào “định mệnh” năng khiếu, họ dễ rơi vào tâm lý học bất lực (learned helplessness) - không nỗ lực vì tin rằng kết quả đã được định sẵn [15].

### 2.2.2. Quan niệm “người lớn học kém hơn trẻ nhỏ”

Singleton và Ryan chỉ ra rằng, trong nhiều bối cảnh lớp học, người lớn có thể đạt tiến bộ nhanh hơn trẻ nhỏ nhờ khả năng phân tích và áp dụng quy tắc ngữ pháp. Điểm yếu của người lớn không nằm ở trí tuệ, mà ở áp lực thời gian, trách nhiệm xã hội và mức lo âu cao hơn [14].

### 2.2.3. Quan niệm “nói sai là đáng xấu hổ”

Horwitz và cộng sự đã phát triển thang đo FLCAS để đánh giá lo âu ngoại ngữ, và phát hiện quan niệm “nói sai

là xấu hổ" có liên quan mật thiết tới *lo âu giao tiếp* [8]. Sau này, Dewaele và MacIntyre đã bổ sung thêm rằng cảm xúc tích cực (vui vẻ, thoải mái) có thể triệt tiêu những tác động tiêu cực của lo âu, nhưng chỉ khi giáo viên tạo được môi trường "an toàn để mắc lỗi" [3].

#### 2.2.4. Quan niệm "chỉ cần học ngữ pháp là đủ"

Ellis cho rằng học ngữ pháp là cần thiết nhưng chưa đủ để đạt năng lực giao tiếp. Bổ sung thêm cho nhận định này [4], Canale và Swain đã đưa ra mô hình phân chia năng lực giao tiếp thành bốn thành phần, bao gồm: ngữ pháp, xã hội - ngữ dụng, chiến lược và ngữ âm - ngữ điệu [1]. Theo đó, nếu chỉ chú trọng vào ngữ pháp, người học sẽ thiếu phản xạ và tính tự nhiên khi giao tiếp.

### 2.3. Nghiên cứu tại Việt Nam về tâm lý và hiểu lầm của người học ngoại ngữ

#### 2.3.1. Các nghiên cứu về lo âu trong học ngoại ngữ tại Việt Nam

Trong bối cảnh Việt Nam, phần lớn các công trình về lo âu học ngoại ngữ (Foreign Language Anxiety - FLA) tập trung vào người học tiếng Anh. Kết quả nhìn chung cho thấy FLA ảnh hưởng tiêu cực đến sự tham gia giao tiếp và kết quả học tập.

Chẳng hạn, Lê Thị Phương Chi và Nguyễn Hồ Hoàng Thủy đã khảo sát sinh viên chuyên ngữ năm thứ nhất tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Huế bằng thang đo FLCAS. Kết quả cho thấy mức lo âu của sinh viên ở mức trung bình, nhưng xuất hiện rõ nhất trong các tình huống phát biểu miệng và giao tiếp trực tiếp. Tác giả phân tích rằng sự lo lắng chủ yếu xuất phát từ nỗi sợ mắc lỗi phát âm và áp lực khi bị giáo viên gọi trả lời bất ngờ. Điều này phản ánh mối quan hệ trực tiếp giữa lo âu và khả năng giao tiếp của sinh viên Việt Nam khi học ngoại ngữ [11].

Một nghiên cứu khác của Lê Thị Tuyết Hạnh công bố trên Tạp chí Giáo dục với 300 sinh viên theo học các chương trình giảng dạy bằng tiếng Anh (EMI) tại miền Trung Việt Nam cũng khẳng định mức lo âu trung bình (3,27/5). Trong đó, nguyên nhân chính bao gồm: sợ mắc lỗi, áp lực điểm số và đánh giá, cùng với cảm giác bị động khi phải trả lời đột ngột. Nghiên cứu còn chỉ ra mối quan hệ nghịch chiều giữa lo âu và kết quả học tập: sinh viên càng lo lắng, kết quả môn học càng thấp [12].

Nhóm nghiên cứu của Vương Thị Hải Yến cũng tìm hiểu các yếu tố tâm lý ảnh hưởng đến năng lực nói tiếng Anh của sinh viên năm cuối chuyên ngành tiếng Anh tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội trong năm học 2023 - 2024 với mục đích xác định các nguồn gây ra lo lắng khi nói và

xây dựng các biện pháp can thiệp hiệu quả để nâng cao trình độ nói và sự tự tin của sinh viên [17].

Trần Thanh Dũ và Nguyễn Thị Hà tiến hành khảo sát 55 học sinh lớp 11 tại một trường THPT về lo âu khi nói tiếng Anh. Kết quả cho thấy, các tình huống lo lắng phổ biến nhất là: thiếu động lực nói, sợ mắc lỗi và lo bị bạn bè hoặc giáo viên chỉ trích. Điều này cho thấy lo âu giao tiếp không chỉ là vấn đề ở bậc đại học mà còn phổ biến trong môi trường phổ thông [16].

Tổng hợp lại, các nghiên cứu trong nước đều chỉ ra rằng lo âu ngoại ngữ thường biểu hiện ở mức độ trung bình nhưng có tác động rõ rệt đến hành vi giao tiếp, đặc biệt trong các tình huống nói. Các yếu tố điển hình như fear of mistakes, test anxiety, fear of negative evaluation [8] cũng được ghi nhận rõ trong bối cảnh Việt Nam.

#### 2.3.2. Nghiên cứu về tiếng Việt như ngoại ngữ (VFL): thiên về chương trình, ít dữ liệu về tâm lý học viên

Trái ngược với sự phong phú của các nghiên cứu FLA trong dạy và học tiếng Anh, lĩnh vực Tiếng Việt như ngoại ngữ (VFL) ở Việt Nam chủ yếu tập trung vào một số vấn đề chính như: xây dựng chương trình và giáo trình; phát triển năng lực giao tiếp, tích hợp văn hóa trong dạy học, kinh nghiệm và chiến lược giảng dạy.

Một số công bố khác trên Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh hay Ngôn ngữ và Đời sống chủ yếu phân tích phương pháp dạy hội thoại, kỹ năng nghe - nói, hoặc các yếu tố văn hóa trong lớp học tiếng Việt cho người nước ngoài. Tuy nhiên, điểm chung là chúng không có dữ liệu thực nghiệm về lo âu giao tiếp của người học VFL.

Có thể thấy, ở Việt Nam chỉ có nhiều nghiên cứu về học tiếng Anh đo lường FLA bằng FLCAS, với bằng chứng cho thấy lo âu ảnh hưởng tiêu cực đến kỹ năng nói và kết quả học tập như các tác giả đã được nói ở trên. Đối với vấn đề học tiếng Việt như ngoại ngữ, các nghiên cứu hầu như chỉ dừng ở cấp độ chương trình và phương pháp, rất ít hoặc không có khảo sát định lượng/định tính chuyên sâu về lo âu giao tiếp. Điều này cho thấy chưa có dữ liệu thực nghiệm để xác định tần suất, mức độ và cơ chế lo âu giao tiếp ở học viên nước ngoài học tiếng Việt. Ngoài ra, cũng chưa có công trình thử nghiệm các giải pháp can thiệp (ví dụ: giảm rủi ro nói sai, sửa lỗi ít đe dọa, hoạt động nhóm thân thiện) với dữ liệu đo lường trước - sau.

Vì vậy, bài báo đã khảo sát trực tiếp học viên quốc tế học tiếng Việt, từ đó cung cấp bằng chứng thực nghiệm đầu tiên về lo âu giao tiếp trong VFL, đồng thời đề xuất các giải pháp ứng dụng cụ thể cho giảng dạy.

### 3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

#### 3.1. Đối tượng nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện trên 20 học viên người nước ngoài đang theo học tiếng Việt tại một trung tâm ngôn ngữ ở Hà Nội, gồm 12 quốc tịch (Hàn Quốc, Nhật Bản, Trung Quốc, Anh, Mỹ, Brazil, Philipines, Đức, Nam Phi), có trình độ tiếng Việt từ A1 (mới bắt đầu) đến C1 (thông thạo cao) theo Bộ GDĐT. Người tham gia nghiên cứu có thời gian học từ 1 tháng đến 2 năm và có độ tuổi từ 18 đến 52 tuổi, phân bố đồng đều ở ba nhóm (18 - 25, 26 - 35, trên 35). Mục tiêu học của người tham gia nghiên cứu là vì công việc (40%), học thuật (35%) và giao tiếp xã hội (25%).

Việc chọn mẫu đảm bảo tính đa dạng về tuổi, quốc tịch, mục tiêu và trình độ, giúp kết quả phản ánh bức tranh tương đối toàn diện về tâm lý người học tiếng Việt.

#### 3.2. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp (mixed-methods) bởi dữ liệu định lượng cho phép đo lường tỉ lệ và so sánh giữa các nhóm; dữ liệu định tính giúp giải thích sâu hơn các con số, tìm ra nguyên nhân và bối cảnh. Bao gồm:

1. Khảo sát định lượng bằng bảng hỏi nhằm thu thập dữ liệu về mức độ đồng ý với 4 hiểu lầm phổ biến và mức lo âu giao tiếp.

2. Phỏng vấn bán cấu trúc (semi-structured interviews) theo hướng sâu với 8 học viên đại diện để hiểu rõ nguyên nhân, trải nghiệm và chiến lược đối phó.

3. Quan sát lớp học nhằm ghi nhận hành vi thực tế liên quan tới lo âu giao tiếp và sự tham gia hoạt động.

#### 3.3. Công cụ thu thập dữ liệu

##### 3.3.1. Bảng hỏi khảo sát

Bảng hỏi gồm ba phần:

Phần A: Thông tin cá nhân (tuổi, giới tính, quốc tịch, mục tiêu học, thời gian học).

Phần B: 4 phát biểu về hiểu lầm, đánh giá theo thang Likert 5 mức (1 = hoàn toàn không đồng ý, 5 = hoàn toàn đồng ý).

Phần C: Thang đo Lo âu Giao tiếp (Communication Anxiety Scale) được điều chỉnh từ Horwitz và cộng sự [8], gồm 8 câu hỏi (ví dụ: "Tôi cảm thấy căng thẳng khi phải nói tiếng Việt trước lớp").

##### 3.3.2. Phiếu đo lo âu giao tiếp

Phiếu này dùng để đo nhanh mức lo âu cuối mỗi buổi học. Mục tiêu: theo dõi biến động lo âu và phát hiện các buổi học có mức lo âu bất thường.

#### 3.3.3. Kịch bản phỏng vấn sâu

Phỏng vấn bán cấu trúc với các câu hỏi mở như:

Bạn có nghĩ rằng năng khiếu quyết định khả năng học tiếng Việt không?

Bạn cảm thấy thế nào khi mắc lỗi phát âm hoặc ngữ pháp?

Bạn thường làm gì để giảm căng thẳng khi giao tiếp bằng tiếng Việt?

#### 3.3.4. Phiếu quan sát lớp học

Dùng để ghi nhận:

Số lượt phát biểu tự nguyện.

Số lượt từ chối khi được mời nói.

Biểu hiện phi ngôn ngữ của lo âu (im lặng, tránh ánh mắt, cười gượng...).

#### 3.4. Quy trình nghiên cứu

Sau khi xây dựng bảng hỏi và kịch bản phỏng vấn dựa trên lý thuyết và các công cụ quốc tế (FLCAS, Dörnyei, Ellis), tác giả đã thử nghiệm bảng hỏi trên 3 học viên để điều chỉnh câu từ cho phù hợp trình độ tiếng Việt. Tiếp đến, thu thập dữ liệu định lượng rồi phát bảng hỏi cho toàn bộ 20 học viên đã được đảm bảo giải thích rõ mục đích, cam kết bảo mật và tính tự nguyện. Sau khi có kết quả thu thập dữ liệu định tính, tác giả chọn 8 học viên đại diện về độ tuổi, quốc tịch, trình độ và mục tiêu học để phỏng vấn sâu, ghi âm (với sự đồng ý) và ghi chú để phân tích. Bước tiếp theo là quá trình quan sát lớp học được thực hiện trong 6 buổi học liên tiếp, mỗi buổi 2 tiết (90 phút), rồi ghi chép vào phiếu quan sát, tập trung vào các hoạt động nói. Cuối cùng là công việc tổng hợp dữ liệu, mã hóa câu trả lời phỏng vấn, chuyển dữ liệu bảng hỏi sang định dạng số để phân tích thống kê.

Tất cả việc khảo sát này đều được đảm bảo tất cả học viên tham gia đều ký cam kết đồng ý (informed consent), trong đó các dữ liệu được mã hóa, không tiết lộ danh tính. Học viên tham gia khảo sát có quyền rút lui bất cứ lúc nào mà không ảnh hưởng đến quyền lợi học tập.

#### 3.5. Phương pháp xử lý và phân tích dữ liệu

##### 3.5.1. Dữ liệu định lượng

Bài báo sử dụng thống kê mô tả (tỉ lệ %, trung bình, độ lệch chuẩn) để xác định mức độ đồng ý với từng hiểu lầm; so sánh nhóm theo tuổi, quốc tịch, trình độ bằng kiểm định T-test hoặc ANOVA khi cần; phân tích tương quan giữa điểm lo âu giao tiếp và mức độ đồng ý với các hiểu lầm.

**3.5.2. Dữ liệu định tính**

Phân tích nội dung (content analysis) để xác định các chủ đề chính liên quan đến nguyên nhân và tác động của hiểu lầm rồi liên kết dữ liệu định tính với kết quả định lượng để giải thích chéo.

Việc khảo sát được đảm bảo độ tin cậy và giá trị của nghiên cứu thông qua hình thức kiểm tra nội bộ bằng hệ số Cronbach’s alpha (yêu cầu  $\geq 0,7$ ) và tham khảo ý kiến 3 đồng nghiệp có kinh nghiệm giảng dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ.

**4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU**

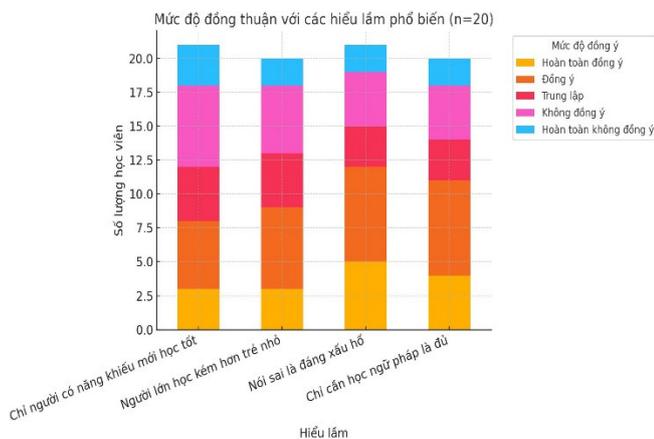
**4.1. Bảng số liệu tổng hợp**

Dữ liệu khảo sát thu được từ 20 học viên quốc tế được tổng hợp trong bảng 1, phản ánh mức độ đồng ý với bốn hiểu lầm phổ biến trong quá trình học tiếng Việt như một ngoại ngữ, đồng thời cho thấy mối liên hệ giữa các hiểu lầm này với mức lo âu giao tiếp và mức độ tham gia hoạt động nói trên lớp. Các chỉ số được trình bày dưới dạng tỷ lệ đồng ý (%) và điểm trung bình theo thang đo Likert 5 mức, làm cơ sở cho các phân tích chi tiết ở các tiểu mục tiếp theo.

Bảng 1. Tổng hợp mức độ đồng ý với các hiểu lầm phổ biến và các chỉ số lo âu - tham gia nói của người học

Hiểu lầm	Tỷ lệ đồng ý (%)	Điểm lo âu trung bình (1-5)	Điểm tham gia hoạt động nói (1-5)
Chỉ người có năng khiếu mới học tốt	40	3,1	3,0
Người lớn học kém hơn trẻ nhỏ	50	3,5	2,8
Nói sai là đáng xấu hổ	60	4,2	2,2
Chỉ cần học ngữ pháp là đủ	35	2,8	3,5

**4.2. Minh họa trực quan**



Hình 1. Tỷ lệ đồng ý với các hiểu lầm phổ biến

Xét về mức độ phổ biến của các hiểu lầm, hình 1 (biểu đồ cột) cho thấy quan niệm “nói sai là đáng xấu hổ” có tỷ lệ đồng ý cao nhất (60%), tiếp theo là “người lớn học kém hơn trẻ nhỏ” (50%), “chỉ người có năng khiếu mới học tốt” (40%) và “chỉ cần học ngữ pháp là đủ” (35%).

Sự phân bố này được minh họa rõ hơn qua hình 2 (biểu đồ tròn), trong đó hai hiểu lầm liên quan trực tiếp đến tâm lý giao tiếp và tự đánh giá năng lực chiếm tỷ trọng lớn hơn so với các quan niệm thuần túy về phương pháp học. Kết quả này cho thấy, các rào cản mang tính cảm xúc và niềm tin cá nhân có xu hướng chi phối mạnh hơn so với các lựa chọn chiến lược học tập, qua đó gợi ý rằng lo âu giao tiếp cần được xem là vấn đề trung tâm trong giảng dạy tiếng Việt cho người nước ngoài.



Hình 2. Cơ cấu tỷ lệ đồng ý với các hiểu lầm

**4.3. Phân tích chi tiết từng hiểu lầm**

**4.3.1. Quan niệm “Chỉ người có năng khiếu mới học tốt” (40%)**

Mức đồng ý 40% tuy không cao nhất nhưng vẫn là dấu hiệu rõ của “niềm tin cố định” (fixed mindset). Nhóm đồng ý có điểm lo âu trung bình 3,1 và mức tham gia hoạt động nói chỉ ở mức 3,0/5. Quan sát lớp học cho thấy học viên nhóm này thường bỏ qua cơ hội thử sức, chờ khi đã “chắc chắn” mới phát biểu. Điều này khiến tiến độ học chậm và hạn chế tương tác thực tế.

Liên hệ lý thuyết: Kết quả này phù hợp với lý thuyết của Sparks và Ganschow [15], nhấn mạnh rằng năng khiếu không phải yếu tố quyết định duy nhất, nhưng niềm tin vào năng khiếu có thể ảnh hưởng mạnh tới động lực.

Giải pháp: Đưa vào lớp các ví dụ thành công từ học viên không có nền tảng “năng khiếu đặc biệt” về ngoại ngữ, từ đó tổ chức hoạt động “thử thách nho nhỏ” để học viên thấy rõ tác động tích cực của nỗ lực.

**4.3.2. Quan niệm “Người lớn học kém hơn trẻ nhỏ” (50%)**

50% số học viên được khảo sát vẫn tin vào quan niệm này chủ yếu ở nhóm trên 35 tuổi. Họ có điểm lo âu 3,5 và

mức tham gia nói 2,8 - thấp hơn mức trung bình chung, và khi phỏng vấn sâu thường hay nhắc đến vấn đề “khó nhớ từ mới” như lý do chính.

Liên hệ lý thuyết: Hartshorne và cộng sự [7] chỉ ra rằng yếu tố tâm lý và môi trường đóng vai trò lớn hơn tuổi sinh học. Điều này trùng khớp với quan sát: những người lớn chủ động tham gia vẫn đạt tiến bộ tương đương, thậm chí nhanh hơn nhóm trẻ.

Giải pháp: Thiết kế bài học khai thác kinh nghiệm và khả năng phân tích của người lớn đồng thời khuyến khích họ sử dụng chiến lược học tường minh, học qua ngữ cảnh thực tế.

#### **4.3.3. Quan niệm “Nói sai là đáng xấu hổ” (60%) - Rào cản lớn nhất**

Đây là hiểu lầm có tỉ lệ đồng ý cao nhất, đồng thời có điểm lo âu trung bình 4,2/5 - cao nhất bảng, và điểm tham gia hoạt động nói chỉ 2,2/5 - thấp nhất. Quan sát lớp cho thấy học viên thuộc nhóm này hay né tránh ánh mắt, từ chối phát biểu hoặc trả lời bằng cụm từ rất ngắn.

Liên hệ lý thuyết: Horwitz và cộng sự [8] đã chứng minh mối quan hệ mạnh giữa sợ mắc lỗi và lo âu giao tiếp. Kết quả nghiên cứu hiện tại củng cố luận điểm rằng trong lớp học tiếng Việt - một ngôn ngữ có thanh điệu và hệ thống âm vị đặc thù - lo âu này càng tăng.

Giải pháp ưu tiên: Giáo viên cần tạo môi trường an toàn để học viên có thể mắc lỗi: Không sửa sai ngay trước lớp, chỉ phản hồi sau, và đưa ra những hoạt động giảm rủi ro như thảo luận cặp đôi, đóng vai nhóm nhỏ trước khi trình bày toàn lớp.

Chiến lược giao tiếp bảo vệ: Khuyến khích học viên dùng các câu như “Xin lỗi, tôi/em chưa chắc chắn” thay vì im lặng.

#### **4.3.4. Quan niệm “Chỉ cần học ngữ pháp là đủ” (35%)**

Đây là tỉ lệ đồng ý thấp nhất nhưng không thể bỏ qua, vì nhóm này có xu hướng học thụ động: ghi chép nhiều, phát biểu ít. Điểm lo âu chỉ ở mức 2,8 nhưng mức tham gia nói 3,5 cho thấy họ không hẳn sợ giao tiếp, mà đơn giản là coi trọng hình thức học khác.

Liên hệ lý thuyết: Ellis [5] và Canale & Swain [1] đều khẳng định ngữ pháp là cần nhưng chưa đủ để đạt năng lực giao tiếp.

Giải pháp: Giáo viên cần linh hoạt kết hợp dạy ngữ pháp và luyện tập tình huống, đặc biệt yêu cầu học viên áp dụng ngay cấu trúc vào hội thoại, tránh “học xong để đó”.

## **5. THẢO LUẬN**

### **5.1. Vòng luẩn quẩn: từ hiểu lầm → phản ứng cảm xúc → hành vi học → kết quả**

Những kết quả ở phần 4 cho thấy 4 hiểu lầm không phải xuất hiện rời rạc mà cấu thành một chuỗi cơ chế rất rõ:

Hiểu lầm/niềm tin (năng khiếu quyết định; người lớn học kém; nói sai đáng xấu hổ; chỉ cần ngữ pháp) → 2) Phản ứng cảm xúc (tăng lo âu giao tiếp, hạ tự hiệu quả) → 3) Hành vi học (né tránh phát biểu, giảm luyện tập giao tiếp, thiên lệch sang “học luật”) → 4) Kết quả (tiến bộ chậm, cảm nhận “không hợp với mình”, củng cố hiểu lầm ban đầu).

Chuỗi này vừa khớp với Bộ lọc cảm xúc (Affective Filter) của Krashen [10]: khi lo âu cao và tự tin thấp, “bộ lọc cảm xúc” nâng lên, đầu vào hữu ích bị chặn; vừa đồng thời phù hợp với động lực L2 của Dörnyei [4]: giai đoạn duy trì việc học dễ suy giảm nếu trải nghiệm lớp học liên tục kích hoạt cảm xúc tiêu cực.

Như vậy, giáo viên cần can thiệp vào mắt xích 2 - 3 (cảm xúc và hành vi), đặc biệt là làm giảm lo âu giao tiếp và tăng cơ hội thực hành rủi ro thấp để phá vòng luẩn quẩn trên.

### **5.2. Quan hệ lo âu - tham gia: bằng chứng định lượng trong mẫu**

Với 4 mục hiểu lầm, dữ liệu tổng hợp cho thấy điểm lo âu trung bình và điểm tham gia hoạt động nói dịch chuyển ngược chiều mạnh: (3,1; 3,0), (3,5; 2,8), (4,2; 2,2), (2,8; 3,5) theo thứ tự các hiểu lầm ở Phần 4. Tính nhanh hệ số tương quan Pearson giữa lo âu và tham gia qua 4 cặp mục cho thấy  $r \approx -0,98$  (mạnh, nghịch). Đây không phải tương quan mức cá nhân ( $n = 20$ ) mà là mô hình hóa ở mức biến mục ( $n = 4$ ), nhưng vẫn nêu bật xu hướng: lo âu càng cao, tham gia nói càng thấp.

Giáo viên cần ưu tiên trước hết là giảm thiểu lo âu giao tiếp, vì chỉ số này kéo theo sự sụt giảm tham gia - biến trung gian mạnh mẽ quyết định tiến bộ kỹ năng nói.

### **5.3. Phân tích các hiểu lầm và giải pháp**

Với 4 hiểu lầm trên, dưới đây là những phân tích từng hiểu lầm, có đối chiếu với lý thuyết và đề ra giải pháp cụ thể để giải quyết các hiểu lầm này.

#### **5.3.1. Quan niệm “Chỉ người có năng khiếu mới học tốt” (40% đồng ý)**

Cơ chế: Niềm tin “fixed mindset” làm giảm tự hiệu quả (self-efficacy), giảm kỳ vọng thành công → cắt giảm nỗ lực, nhất là khi gặp bài khó (thanh điệu, ngữ điệu). Điều

này làm bộ lọc cảm xúc nâng cao và làm tăng cảm giác bất lực học tập.

Bằng chứng cho thấy trong lớp học, nhóm đồng ý có mức tham gia nói 3,0/5, có khuynh hướng chờ “chắc chắn rồi mới nói”, vì thế có thể bỏ lỡ thời điểm học tốt nhất là khi vừa không chắc và được phản hồi nhẹ.

Giải pháp của giáo viên là cần chuẩn tiến bộ vi mô (micro-progress). Ví dụ, với phát âm dấu thanh, mỗi buổi 1 tiêu chí (ví dụ: phân biệt hỏi - ngã trên 8 - 10 từ tần suất cao). Giáo viên không gắn nhãn “giỏi/kém”, mà cần nhận xét theo kiểu “cách bạn làm rất hiệu quả, giữ vậy nhé” để tạo động lực học tập theo thời gian. Điều quan trọng là tiến bộ cá nhân giúp người học không tự so với “năng khiếu người khác” nên sẽ cảm thấy tự tin hơn.

### 5.3.2. Quan niệm “Người lớn học kém hơn trẻ nhỏ” (50% đồng ý)

Ở đây, những người đồng ý đã nhầm lẫn giữa “thời kỳ nhạy cảm” với năng lực học suốt đời, bởi trên thực tế, người lớn mạnh về học tường minh (explicit), siêu nhận thức, kiến thức nền; còn điểm yếu là lo âu biểu diễn và thiếu thời gian.

Điều này thấy rõ trong lớp, nhóm học viên > 35 tuổi có lo âu 3,5/5, tham gia 2,8/5 - thấp hơn nhóm học viên trẻ, nhưng điểm đọc - ngữ pháp (ghi nhận nội bộ) thường không thấp. Có nghĩa là, năng lực có, nhưng “không lên tiếng” vì áp lực thể hiện.

Giải pháp hành động đối với giáo viên cần theo lộ trình 3 pha “tường minh → bán tự động → tự động”. Cụ thể: Pha 1 (quy tắc ngắn + ví dụ tối thiểu) → Pha 2 (thực hành có nghĩa: hoán đổi chủ - vị - bổ ngữ) → Pha 3 (nhiệm vụ giao tiếp có mục tiêu, thời gian).

Áp dụng Think-Pair-Share (TPS): 60 - 90 giây chuẩn bị cá nhân: học viên suy nghĩ và viết nhanh ý kiến/ý tưởng → 2 - 3 phút làm việc theo cặp: trao đổi thử, giảm áp lực vì chỉ có một người nghe → 45 - 60 giây phát biểu trước lớp: trình bày ngắn gọn ý kiến đã “thử” trước với bạn. Điều này rất hiệu quả đối với lo âu giao tiếp, bởi học viên không bị đưa vào tình huống bất ngờ → giảm được áp lực; bên cạnh đó còn có cơ hội tập dượt trong cặp trước khi chia sẻ trước tập thể → tạo cảm giác an toàn; từ đó giúp tăng dần mức độ tự tin, từ cá nhân → cặp đôi → toàn lớp, đúng quy luật giảm lo âu dần.

Giải pháp Spaced Repetition (ôn tập giãn cách) + Chunking (chia thành khối nghĩa): Thay vì dạy rời rạc từng từ đơn, giáo viên cung cấp 6 - 8 cụm diễn đạt (formulaic sequences) khi học mỗi bài, ví dụ: “Xin lỗi, tôi chưa hiểu...”, “Cô/thầy có thể nói lại được không?”, “Tôi nghĩ

rằng...”, ... làm cho các cụm này được lặp lại ở nhiều buổi học, nhiều ngữ cảnh. Thực tế, dạy bằng chunking giúp học viên, nhất là học viên người lớn ghi nhớ và sử dụng cụm dễ hơn, bởi họ thường có trí nhớ làm việc hạn chế hơn trẻ em nên việc học theo cụm thay vì từ rời sẽ bớt căng thẳng.

Khi có sẵn “công cụ diễn đạt an toàn” (safe utterances) rồi, học viên sẽ ít sợ mắc lỗi ngữ pháp, vì thế mà cũng giảm lo âu khi phát biểu, đồng thời tăng tính trôi chảy vì học viên phát biểu bằng “khối ngôn ngữ” thay vì rập rập từng từ.

### 5.3.3. Quan niệm “Nói sai là đáng xấu hổ” (60% đồng ý) - điểm nghẽn lớn nhất

Với 60% đồng ý, có thể thấy đây là điểm bùng phát cảm xúc trực diện với lo âu giao tiếp theo như MacIntyre và Gardner [13], Horwitz và cộng sự [8]. Sự “đánh giá tiêu cực” làm cho học viên né tránh, tạo thiếu hụt đầu ra (output) - yếu tố cần thiết để “tự động hóa” (Ellis; Skill Acquisition).

Thực tế trên lớp chỉ ra, mục này có lo âu 4,2/5 (cao nhất), tham gia nói 2,2/5 (thấp nhất); hành vi quan sát: tránh ánh mắt, trả lời cực ngắn, từ chối lượt nói thường có xu hướng rõ hơn ở các nền văn hóa coi trọng thể diện.

Giải pháp hành động (ưu tiên số 1): Giáo viên mặc định với học viên - “Lỗi = dữ liệu”, tức là thỏa thuận ngay buổi 1 - khi mắc lỗi sẽ không bị nêu tên trước lớp; giáo viên ghi nhanh và phản hồi nhóm cuối buổi.

Tiếp đến là sửa lỗi “ít đe dọa”, tức là lặp lại câu sai của học viên, sửa tối thiểu, nhấn điểm đúng; tránh “chặn lời” khi đang nói. Ví dụ, giáo viên có thể nói ngắn: “Thanh điệu này?”, “Quá khú?” → tạo cơ hội cho học viên tự sửa (self-repair). Chú ý, giới hạn 1 - 2 lỗi trọng tâm/lần để giữ mạch giao tiếp.

Áp dụng giải pháp Shadowing: học viên nghe một đoạn âm thanh ngắn (1 câu hoặc 1 cụm) và lặp lại ngay lập tức theo giáo viên. Đây là hoạt động ít rủi ro nhất vì học viên không phải tự nghĩ câu, chỉ cần nhắc lại → giảm áp lực đặt câu, chỉ cần luyện đúng ngữ âm và nhịp điệu nhưng lại có hiệu quả giúp học viên làm quen âm thanh tiếng Việt, tạo cảm giác “nói đúng” từ đầu, giảm nỗi sợ phát âm sai.

Áp dụng Information gap (theo cặp), ví dụ, một học viên có bản đồ du lịch Hà Nội với một số thông tin, học viên kia có bản đồ tương tự nhưng thiếu chi tiết, nên có nhiệm vụ: hỏi - đáp để bổ sung thông tin còn thiếu. Đây là bước rủi ro vừa phải, vì học viên chỉ làm việc theo cặp

để trao đổi thông tin, ít người nghe nên cảm thấy an toàn vì vậy mà không lo lắng và tập trung hơn vào nhiệm vụ.

Áp dụng Báo cáo cực ngắn (45 - 60 giây, không chấm điểm) cho phép đại diện nhóm/cặp trình bày nhanh trước lớp (ví dụ: "Nhóm tôi tìm được 3 điểm du lịch hấp dẫn ở Hà Nội"). Việc không chấm điểm chính thức sẽ làm giảm áp lực bị "sai = điểm kém", mặc dù đây là bước rủi ro cao hơn, song do thời lượng ngắn và "không chính thức" giúp học viên chấp nhận thử mà không ngại.

#### **5.3.4. Quan niệm "Chỉ cần học ngữ pháp là đủ" (35% đồng ý)**

Những người đồng ý với quan niệm này thường hiểu ngữ pháp nhưng lại thiếu phản xạ. Bằng chứng là trong lớp, nhóm này mặc dù lo âu thấp hơn (2,8/5) nhưng lại có phản ứng chậm trong nhiệm vụ thực; ghi chép nhiều, nói ít.

Giải pháp hành động là Giáo viên áp dụng khung 30-30-30-10, mỗi buổi học đều có input (đầu vào) - drills (luyện tập) - giao tiếp - phản hồi. Khung này giúp lớp học cân bằng, không nặng lý thuyết, không quá căng thẳng, nhưng có nhiều cơ hội dùng tiếng Việt. Tiếp đến, mỗi bài giáo viên cung cấp 6 - 8 cụm diễn đạt (mẫu câu) có thể dùng ngay để giúp học viên giảm lo âu vì học viên có sự mẫu câu khi giao tiếp. Cuối cùng là phần đánh giá được thiết kế song hành: vừa kiểm tra ngữ pháp, vừa có phần nói ngắn 2 - 3 phút. Đây là cách để chuyển trọng tâm từ dạy kiến thức sang hỗ trợ giao tiếp thực tế, khẳng định tầm quan trọng của kỹ năng nói, khuyến khích học viên thực hành nhiều, không chỉ học ngữ pháp, đồng thời xử lý trực tiếp lo âu giao tiếp - yếu tố cản trở chính mà nghiên cứu đã chỉ ra.

Cách phân chia này đảm bảo học viên vừa tiếp thu được input, vừa luyện an toàn, vừa có thử thách giao tiếp và vẫn có kết thúc tích cực mà không quá căng thẳng.

#### **5.4. Khác biệt lo âu theo nhóm tuổi, trình độ và nền văn hóa**

Mặc dù cỡ mẫu khảo sát còn hạn chế ( $n = 20$ ), kết quả phân tích bước đầu cho thấy một số mẫu hình tương đối nhất quán, phản ánh sự khác biệt về mức độ lo âu giao tiếp theo các yếu tố cá nhân và văn hóa.

+ Theo tuổi: Nhóm học viên trên 35 tuổi có xu hướng đồng tình cao hơn với quan niệm "người lớn học kém hơn trẻ nhỏ". Điều này cho thấy ở nhóm người lớn tuổi, nỗi sợ thất bại và áp lực thể hiện bản thân trước tập thể thường mạnh mẽ hơn. Vì vậy, cần tăng cường các hoạt động Think-Pair-Share (TPS), cho phép học viên có thời gian chuẩn bị cá nhân, thử nghiệm theo cặp trước khi

phát biểu trước lớp, nhờ đó từng bước giảm áp lực và tạo sự tự tin.

+ Theo trình độ: Nhóm học viên ở trình độ sơ cấp thể hiện mức đồng ý cao hơn với phát biểu "nói sai là xấu hổ". Điều này phản ánh đặc trưng của người mới học: thiếu vốn ngôn ngữ, thiếu tự tin, dễ rơi vào trạng thái lo âu khi phải nói. Với nhóm này, những tuần đầu tiên của khóa học cần tập trung vào giảm lo âu và xây dựng trải nghiệm giao tiếp tích cực, chứ chưa chấm điểm kỹ năng nói để giúp học viên hình thành tâm thế an toàn hơn trước khi bước vào các tình huống có tính áp lực.

Theo nền văn hóa: Các học viên đến từ những nền văn hóa Đông Á coi trọng thể diện - như Trung Quốc (mianzi 面子), Nhật Bản (mentsu), Hàn Quốc (chemyon 체면) (kể cả Việt Nam) có truyền thống đề cao "thể diện" - thường lo lắng nhiều hơn trong các tình huống giao tiếp trước tập thể, đặc biệt khi mắc lỗi, khiến học viên né tránh phát biểu để bảo vệ hình ảnh cá nhân. Điều này phù hợp với các nghiên cứu của Gao [6] và Kim & Nam [9], do đó, trong lớp học tiếng Việt, giáo viên cần đặc biệt chú ý xây dựng môi trường "không phán xét" và điều chỉnh cách sửa lỗi sao cho phù hợp. Khi giáo viên thiết lập được lớp học thân thiện và không phán xét, chỉ sửa lỗi đúng lúc và đúng chỗ sẽ hỗ trợ rất tốt nhóm học viên này.

#### **5.5. Ứng dụng và hướng cải thiện**

Kết quả nghiên cứu cho thấy lo âu giao tiếp là rào cản lớn nhất đối với người học tiếng Việt như ngoại ngữ, do đó giải pháp sư phạm cần ưu tiên giảm thiểu áp lực khi nói. Trong lớp học, giáo viên nên áp dụng nguyên tắc sửa lỗi an toàn, chẳng hạn nhắc lại nhẹ (recast) để không gián đoạn mạch nói, dùng gợi ý ngắn (prompt) để khuyến khích tự sửa, và tổng hợp lỗi điển hình thay vì nêu đích danh nhằm giảm đe dọa thể diện. Bên cạnh đó, có thể triển khai mô hình can thiệp theo chu kỳ 6 tuần, bắt đầu bằng hoạt động rủi ro thấp (shadowing, luyện cặp), sau đó dần tăng mức độ công khai, đồng thời đo nhanh mức lo âu cuối buổi để điều chỉnh. Dù nghiên cứu hiện tại còn hạn chế về cỡ mẫu và dựa nhiều vào tự báo cáo, những gợi ý này đủ mạnh để thử nghiệm trong thực tiễn, mở ra hướng nghiên cứu dọc về hiệu quả can thiệp.

#### **6. KẾT LUẬN**

Nghiên cứu trên 20 học viên nước ngoài học tiếng Việt tại Hà Nội cho thấy yếu tố tâm lý là rào cản đáng kể đối với hiệu quả học tập, trong đó lo âu giao tiếp giữ vai trò nổi bật. Kết quả cho thấy 60% học viên đồng ý rằng "nói sai là đáng xấu hổ", phản ánh nỗi sợ mắc lỗi và bị đánh giá tiêu cực; các hiểu lầm khác tuy ít phổ biến hơn nhưng vẫn

ảnh hưởng đến động lực, mức độ luyện tập và sự tự tin của người học.

Đối chiếu với các khung lý thuyết của Krashen [10], Dörnyei [4] và MacIntyre & Gardner [13] cho thấy, lo âu giao tiếp hoạt động như một cơ chế cản trở tiếp thu ngoại ngữ: khi lo âu tăng, “bộ lọc cảm xúc” nâng cao, làm giảm đầu vào, đầu ra ngôn ngữ và đầu tư học tập, từ đó hình thành vòng luẩn quẩn giữa né tránh giao tiếp và tiến bộ chậm.

Vì vậy, nâng cao hiệu quả dạy và học tiếng Việt cho người nước ngoài cần ưu tiên can thiệp vào lo âu giao tiếp, bởi khi rào cản này được hạ thấp, người học sẽ chủ động hơn trong giao tiếp và tạo nền tảng cho sự phát triển bền vững của năng lực ngôn ngữ.

**PHỤ LỤC**

Để minh chứng rõ hơn cho dữ liệu khảo sát và giải pháp sư phạm được trình bày trong nghiên cứu, bài báo đính kèm một số phụ lục làm công cụ tham khảo. Các phụ lục bao gồm: (1) bộ công cụ khảo sát (bảng hỏi, phiếu đo lo âu); (2) kịch bản hoạt động “giảm rủi ro” trong lớp học; và (3) các công cụ ứng dụng cho giảng dạy (ma trận sửa lỗi, mô hình can thiệp 6 tuần). Những tài liệu này không chỉ cho thấy cơ sở thực nghiệm của nghiên cứu mà còn gợi mở các cách triển khai cụ thể trong lớp học tiếng Việt cho người nước ngoài.

**Phụ lục 1. Bảng hỏi khảo sát tâm lý và quan niệm của học viên học tiếng Việt**

Hướng dẫn: Vui lòng trả lời trung thực tất cả các câu hỏi. Với các câu hỏi thang đo, chọn mức độ phù hợp nhất theo thang Likert 5 mức:

- 1 = Hoàn toàn không đồng ý
- 2 = Không đồng ý
- 3 = Phân vân/Trung lập ý
- 4 = Đồng ý
- 5 = Hoàn toàn đồng ý

**Thông tin cá nhân**

Quốc tịch: \_\_\_\_\_

Tuổi: \_\_\_\_\_

Giới tính:  Nam  Nữ  Khác

Thời gian học tiếng Việt:

Dưới 3 tháng  3-6 tháng  6-12 tháng  Trên 1 năm

Trình độ:  Sơ cấp (A1-A2)  Trung cấp (B1-B2)

Nâng cao (C1)

Nhóm câu hỏi	Ví dụ câu hỏi	Thang đo/ Định dạng
Quan niệm về năng lực học ngoại ngữ	“Chỉ người có năng khiếu mới học tốt tiếng Việt”	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Quan niệm về độ tuổi học	“Người lớn học tiếng Việt kém hơn trẻ nhỏ”	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Tâm lý khi mắc lỗi	“Khi nói sai tiếng Việt, tôi cảm thấy xấu hổ”	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Phương pháp học ưu tiên	“Học ngữ pháp là đủ để nói tiếng Việt tốt”	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Lo âu ngôn ngữ	“Tôi thường lo lắng khi phải nói tiếng Việt trước lớp”	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
	(Có thể bổ sung: “Tôi sợ bị bạn bè cười khi nói sai”; “Tôi căng thẳng khi giáo viên gọi bất ngờ”)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Động lực học tập	Lý do học tiếng Việt, mục tiêu cá nhân (ví dụ: học để làm việc, để giao tiếp, để nghiên cứu)	Câu hỏi mở (viết tự do)
	(Có thể bổ sung: “Tôi sợ bị bạn bè cười khi nói sai”; “Tôi căng thẳng khi giáo viên gọi bất ngờ”)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

**Phụ lục 2. Phiếu đo Lo âu giao tiếp trong lớp học tiếng Việt (rút gọn từ FLCAS)**

Hướng dẫn: Vui lòng đọc kỹ từng phát biểu và chọn mức độ phù hợp nhất. Thang đo Likert 5 mức:

- 1 = Hoàn toàn không đồng ý
- 2 = Không đồng ý
- 3 = Phân vân/Trung lập ý
- 4 = Đồng ý
- 5 = Hoàn toàn đồng ý

Ghi chú: Với trình độ A1, bảng hỏi bằng tiếng Anh

STT	Phát biểu	Mức độ (1-5)
1	Tôi lo lắng khi phải phát biểu bằng tiếng Việt trước lớp.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
2	Tôi lo lắng khi giáo viên gọi tôi trả lời bất ngờ bằng tiếng Việt.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
3	Tôi sợ bạn bè sẽ cười khi tôi nói sai tiếng Việt.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
4	Tôi thường né tránh các tình huống cần nói tiếng Việt trực tiếp với người khác.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
5	Tôi thấy mình lo lắng nhiều hơn khi nói tiếng Việt với người bản ngữ so với giáo viên/lớp học.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

6	Tôi lo rằng sẽ mắc lỗi ngữ pháp hoặc phát âm khiến người khác không hiểu.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
7	Tôi căng thẳng khi phải chuẩn bị thuyết trình hoặc nói dài bằng tiếng Việt.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
8	Tôi lo lắng khi không biết giáo viên sẽ hỏi gì bằng tiếng Việt.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
9	Tôi dễ mất tự tin khi so sánh khả năng nói tiếng Việt của mình với bạn học khác.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
10	Tôi cảm thấy nhẹ nhõm hơn nếu có thời gian chuẩn bị trước khi phải nói tiếng Việt.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

**Cách sử dụng:**

Nếu điểm trung bình từ 3,5 trở lên → Học viên gặp trở ngại lo âu giao tiếp cao → Cần can thiệp giảm lo âu. (2) So sánh điểm trước và sau một chu kỳ 4 - 6 tuần để đánh giá hiệu quả giải pháp.

**Phụ lục 3. Kịch bản hoạt động “Giảm rủi ro” trong lớp học tiếng Việt**

*Mục tiêu:* Giúp học viên vượt qua tâm lý sợ mắc lỗi khi nói tiếng Việt; Tạo môi trường an toàn, khuyến khích giao tiếp; Rèn luyện kỹ năng nói theo từng bước, từ ít áp lực đến nhiều áp lực.

*Nguyên tắc:* Bắt đầu từ cá nhân → cặp đôi → nhóm nhỏ → lớp lớn. Giáo viên không sửa lỗi trực tiếp khi học viên đang nói, mà chỉ phản hồi sau hoạt động. Đánh giá dựa trên sự tham gia và ý tưởng, không phải độ chính xác tuyệt đối.

*Kịch bản:*

Bước 1. Khởi động cá nhân (2 - 3 phút): viết 1 - 2 câu trả lời cho câu hỏi đơn giản (“Bạn thích món ăn Việt nào nhất?”).

2. Cặp đôi (5 phút): chia sẻ câu trả lời với bạn học, không sửa lỗi.

Bước 3. Nhóm nhỏ (5 - 7 phút): thảo luận mở rộng (ví dụ: “Món Việt bạn thích liên quan thế nào đến văn hóa Việt?”).

Bước 4. Chia sẻ trước lớp (5 phút): đại diện nhóm tự nguyện trình bày, lớp đặt câu hỏi ngắn, giáo viên phản hồi tích cực.

Bước 5. Phản hồi & củng cố (5 phút): giáo viên tổng hợp lỗi phổ biến (ẩn danh), sửa nhẹ nhàng và đưa ví dụ đúng.

*Kỳ vọng:* Học viên nhận ra rằng nói sai không phải là xấu hổ, từ đó lo âu giao tiếp giảm dần nhờ môi trường an

toàn, tiến trình từng bước, đồng thời làm tăng sự tự tin và hợp tác trong lớp học tiếng Việt.

**Phụ lục 4. Ma trận “chuẩn sửa lỗi” theo mục tiêu và rủi ro**

Mục tiêu sư phạm	Tình huống	Cách sửa khuyến nghị	Lý do/ Hiệu quả
Giữ mạch nói	Trình bày tự do	Recast tối thiểu	Không gián đoạn, hạ lo âu
Khuyến khích tự sửa	Luyện cặp	Prompt ngắn	Tạo cơ hội tự sửa
Nhắm đúng điểm khó	Drill phát âm	Nhắc lại + cử chỉ	Gợi hình, dễ nhớ
Tổng kết buổi	Cuối giờ	Phản hồi nhóm	Tránh nêu đích danh, giảm đe dọa

**Phụ lục 5. Mô hình can thiệp 6 tuần “Hạ lo âu - Tăng nói”**

Tuần 1 - 2: Thiết lập an toàn

Hợp đồng lớp: “Lỗi = dữ liệu học tập”.

Giới thiệu shadowing & Think-Pair-Share (TPS).

Mỗi buổi tập trung 1 tiêu chí phát âm đạt ngay.

Đo lo âu nhanh cuối buổi, nếu > 3,5 → tuần sau tăng thời gian luyện cặp.

Tuần 3 - 4: Bơm đầu ra rủi ro thấp

60% thời lượng: nói theo cặp/nhóm (information gap, role-play).

Sửa lỗi ít đe dọa + phản hồi nhóm cuối buổi.

Gói 6 - 8 cụm diễn đạt/tuần để tăng phản xạ.

Tuần 5 - 6: Củng cố - chuyển hóa

Nhiệm vụ nửa công khai: poster mini, trình bày 60 - 90 giây.

Tuần 5: kiểm tra nói thử (không chấm điểm).

Tuần 6: kiểm tra nói nhẹ (độ hiểu, lưu loát).

So sánh điểm lo âu trung bình trước - sau, mục tiêu giảm ≥ 0,5 điểm.

**TÀI LIỆU THAM KHẢO**

[1]. Canale M., Swain M., “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing,” *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47, 1980. doi: 10.1093/applin/l.1.1.

[2]. Datu Y. A., Puspita M., “From Learner to Language User: Confidence and self-regulation in adult Business English learners,” *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 30 (8, Series 1), 38-51, 2025. doi: 10.9790/0837-3008013851.

- [3]. Dewaele J. M., MacIntyre P. D., "The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom," *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), 237-274, 2014. doi: 10.14746/ssl.t.2014.4.2.5.
- [4]. Dörnyei Z., *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- [5]. Ellis R., "Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective," *TESOL Quarterly*, 40 (1), 83-107, 2006. doi: 10.2307/40264512.
- [6]. Gao G., "'Don't take my word for it' - Understanding Chinese speaking practices," *International Journal of Intercultural Relations*, 22 (2), 163-186, 1998. doi: 10.1016/S0147-1767(98)00002-1.
- [7]. Hartshorne J. K., Tenenbaum J. B., Pinker S., "A critical period for second language acquisition: Evidence from 2/3 million English speakers," *Cognition*, 177, 263-277, 2018. doi: 10.1016/j.cognition.2018.04.007.
- [8]. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J., "Foreign language classroom anxiety," *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132, 1986. doi: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x.
- [9]. Kim M. S., Nam S. H., "The concept and dynamics of face: Implications for organizational behavior in Asia," *Organization Science*, 9 (4), 522-534, 1998. doi: 10.1287/orsc.9.4.522.
- [10]. Krashen S. D., *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press, Oxford, 1982.
- [11]. Lê Thị Phương Chi, Nguyễn Hồ Hoàng Thủy, "Nghiên cứu về sự lo lắng khi học tiếng Anh của sinh viên chuyên ngữ năm thứ nhất Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Huế," *Tạp chí Khoa học, Đại học Ngoại ngữ - Đại học Huế*, 132(6D), 45-59, 2023.
- [12]. Le T. T. H., "The Impacts of Foreign Language Anxiety on Students in English-Medium Instruction Classes in the Central Region Universities, Vietnam," *Vietnam Journal of Education*, 7(2), 103-113, 2023. <https://doi.org/10.52296/vje.2023.265>.
- [13]. MacIntyre P. D., Gardner R. C., "Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature," *Language Learning*, 41 (1), 85-117, 1991. doi: 10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x.
- [14]. Singleton D., Ryan L., *Language acquisition: The age factor* (2nd ed.). Multilingual Matters, Clevedon, 2004.
- [15]. Sparks R. L., Ganschow L., "The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis," *The Modern Language Journal*, 77 (1), 58-74, 1993. doi: 10.1111/j.1540-4781.1993.tb01944.x.
- [16]. Trần Thanh Dũ, Nguyễn Thị Hà, "Students' foreign language anxiety in speaking English at a high school," *Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ, Đại học Hà Nội*, 62 (3), 45-56, 2023. <https://journals.hanu.edu.vn/tckhnn/article/view/742>.
- [17]. Vương Thị Hải Yến, Nguyễn Quỳnh Anh, Trịnh Thị Phong Lan, "Nghiên cứu về sự lo lắng khi nói của sinh viên năm cuối trong quá trình học tiếng Anh tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội," *Tạp chí Khoa học Đại học Tân Trào*, 10 (3), 98-108, 2024.
- [18]. Wang W., Zhan J., "The relationship between English language learner characteristics and online self-regulation: A structural equation modeling approach," *Sustainability*, 12 (7), 3009, 2020. doi: 10.3390/su12073009.

---

**AUTHOR INFORMATION****Trinh Thi Thu Hien**

Institute of Linguistics, Vietnam

# GIÁ TRỊ VĂN HÓA TRUYỀN THỐNG VỚI PHÁT TRIỂN DU LỊCH BỀN VỮNG Ở VIỆT NAM HIỆN NAY

TRADITIONAL CULTURAL VALUES AND SUSTAINABLE TOURISM DEVELOPMENT IN VIETNAM TODAY

Trịnh Thị Hạnh<sup>1</sup>, Phan Thanh Quyên<sup>1,\*</sup>,  
Nguyễn Thị Việt Hưng<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.57001/huiv5804.2025.437>

## TÓM TẮT

Khai thác giá trị văn hóa truyền thống trong phát triển du lịch bền vững là hướng đi đem lại hiệu quả kinh tế, xã hội lớn hiện nay. Tuy nhiên, thực trạng khai thác giá trị văn hóa truyền thống trong phát triển du lịch ở Việt Nam hiện nay còn thiếu định hướng dài hạn, sản phẩm trùng lặp, khai thác theo phong trào, thậm chí thương mại hóa quá mức làm suy giảm tính xác thực của di sản. Công tác bảo tồn chưa gắn chặt với lợi ích cộng đồng, cơ chế phối hợp giữa nhà nước - doanh nghiệp - người dân còn lỏng lẻo và hành lang pháp lý chưa theo kịp yêu cầu thực tiễn. Bài viết sử dụng phương pháp phân tích tài liệu, kết hợp nghiên cứu tình huống điển hình để đánh giá bình diện lý luận và thực tiễn. Kết quả nghiên cứu chỉ ra bốn nhóm giải pháp trọng tâm, liên quan đến hoàn thiện pháp luật, tăng cường quản lý, phát huy vai trò doanh nghiệp và vận động cộng đồng. Từ đó, bài báo đề xuất các giải pháp nhằm khai thác hiệu quả giá trị văn hóa truyền thống trong phát triển du lịch bền vững ở Việt Nam hiện nay.

**Từ khóa:** Khai thác, Văn hóa, Truyền thống, du lịch, bền vững.

## ABSTRACT

Leveraging traditional cultural values in sustainable tourism development is a direction that brings great economic and social efficiency today. However, the current harnessing of traditional cultural values in tourism development in Vietnam still lacks long-term orientation, with duplicated products, trend-following exploitation, and even excessive commercialization that erode the authenticity of heritage. Conservation initiatives are inadequately aligned with community interests, cooperation among the government, businesses, and citizens is tenuous, and the legal framework has failed to evolve in accordance with practical needs. The paper utilizes documentary analysis and case studies to assess both theoretical and practical aspects. Research findings specify four principal categories of solutions associated with legislative improvement, management reinforcement, enterprise promotion, and community mobilization. Based on this, solutions are offered for effectively leveraging traditional cultural values in sustainable tourism development in Vietnam today.

**Keywords:** Exploit, culture, tradition, tourism, sustainability.

<sup>1</sup>Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

<sup>2</sup>Trường Đại học Hồng Đức

\*Email: [quyenpt@hauivn](mailto:quyenpt@hauivn)

Ngày nhận bài: 15/9/2025

Ngày nhận bài sửa sau phản biện: 18/11/2025

Ngày chấp nhận đăng: 30/12/2025

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Du lịch không chỉ là một nguồn thu nhập quan trọng, mà còn là cầu nối giữa các nền văn hóa, tạo ra cơ hội gặp gỡ và trao đổi giữa các cộng đồng trên thế giới. Với bề dày lịch sử, vẻ đẹp thiên nhiên hùng vĩ và một di sản văn hóa truyền thống đặc sắc, độc đáo, Việt Nam đang tăng

trường nhanh chóng trong ngành du lịch. Tuy nhiên, song song với sự phát triển đó là nguy cơ xói mòn, thậm chí làm biến dạng những giá trị văn hóa truyền thống vốn có. Do đó, Việt Nam cần phải nhìn nhận và có phương án phát triển du lịch một cách phù hợp để đảm bảo rằng sự phát triển này mang lại lợi ích kinh tế, bảo tồn các giá trị này của dân tộc.

Du lịch bền vững (Sustainable Tourism) đang trở thành một xu hướng quan trọng trong ngành công nghiệp du lịch, đặc biệt là trước bối cảnh thế giới đang đối mặt với những thách thức về môi trường và xã hội. Trong bối cảnh đó, việc khai thác giá trị văn hóa truyền thống mang lại lợi ích kinh tế và môi trường, cũng như đóng góp vào sự bền vững của ngành du lịch địa phương tạo nên một mô hình phát triển toàn diện và bền vững cho tương lai. Khai thác những giá trị này đóng vai trò quan trọng là điểm nhấn cho một địa điểm du lịch, làm giàu trải nghiệm du lịch, phát triển du lịch bền vững. Bởi vì, đó là nguồn tài nguyên quý báu cho phát triển du lịch, du lịch bền vững. Sự hòa quyện giữa giá trị văn hóa truyền thống và phát triển du lịch bền vững tạo nên một cơ hội to lớn để bảo tồn văn hóa, thúc đẩy sự hòa nhập cộng đồng và đồng thời tạo ra những trải nghiệm du lịch độc đáo và bền vững cho du khách.

Để thực hiện được mục tiêu kép vừa phát triển du lịch bền vững, vừa bảo tồn và phát huy các giá trị văn hóa truyền thống, cần có quan điểm phát triển hài hòa giữa mục tiêu kinh tế, xã hội và môi trường, bảo đảm cân bằng lợi ích của Nhà nước, doanh nghiệp, cộng đồng và du khách, đồng thời duy trì khả năng đáp ứng nhu cầu du lịch trong tương lai. Cơ sở pháp lý cho định hướng này đã được khẳng định trong Điều 4, Luật Du lịch năm 2017 nhấn mạnh “phát triển du lịch bền vững, theo chiến lược, quy hoạch, kế hoạch, có trọng tâm, trọng điểm” [4, tr.3] và Điều 8 đề cao nguyên tắc “bảo vệ môi trường du lịch theo hướng xanh, sạch, đẹp, an ninh, an toàn, lành mạnh và văn minh” [4, tr.4]. Trong đó, mọi chủ thể tham gia từ Nhà nước, doanh nghiệp, cộng đồng đến du khách đều có trách nhiệm bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa gắn liền với bảo vệ môi trường. Như vậy, việc khai thác giá trị văn hóa truyền thống gắn với phát triển du lịch bền vững không chỉ là định hướng quan trọng, mà còn là yêu cầu cấp bách trong quá trình phát triển kinh tế - xã hội ở Việt Nam hiện nay.

## 2. CƠ SỞ LÝ THUYẾT VÀ TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU

### 2.1. Khái niệm giá trị văn hóa truyền thống và du lịch bền vững

Giá trị văn hóa hình thành từ đời sống tinh thần của con người, gắn với từng phương thức sản xuất trong lịch sử. Khi nói giá trị văn hóa phải thỏa mãn các tiêu chí: phản ánh đặc trưng cơ bản của văn hóa (đặc trưng sáng tạo và nhân văn) và chức năng ưu trội của văn hóa (chức năng phát triển nhân cách); tổng thể những sản phẩm (vật chất và tinh thần) phản ánh trình độ phát triển nhất định của xã hội; được hình thành và thể hiện trong các hoạt động sáng tạo

mang ý nghĩa xã hội của cá nhân và cộng đồng qua các giai đoạn lịch sử. Như vậy, giá trị văn hóa là sự kết tinh những thành tựu mà con người đạt được, phản ánh trình độ phát triển của bản chất người và được biểu hiện theo các chuẩn mực Chân - Thiện - Mỹ trong đời sống xã hội.

Giá trị văn hóa truyền thống trước hết bắt nguồn từ văn hóa cổ truyền, song đến nay vẫn giữ nguyên ý nghĩa, tiếp tục được kế thừa, phát huy và nâng lên tầm cao mới trong bối cảnh hiện đại. Đó là “giá trị cao quý nhất, đẹp đẽ nhất, cái mùi, cái vị, cái hương, cái thơ của đời sống” [1, tr.133]; rộng hơn là “những tư tưởng, quan niệm, ý niệm, những thành tựu văn hóa đã có tác dụng thúc đẩy sự đi lên của lịch sử và phục vụ cho lợi ích và nhu cầu của nhân dân, của đất nước” [1, tr.138] đã được đúc kết, trao truyền và tỏa sáng trong thực tiễn, định hướng tương lai. Theo đó, có thể hiểu, giá trị văn hóa truyền thống là những giá trị văn hoá có ý nghĩa bền vững, được lưu truyền giữa các thế hệ, phản ánh bản sắc cộng đồng và có khả năng đóng góp cho phát triển xã hội. Toàn bộ những giá trị văn hóa vật chất và tinh thần ấy được hình thành từ điều kiện tự nhiên, xã hội cùng quá trình hoạt động thực tiễn sáng tạo của con người trong lịch sử; được truyền thừa và lan tỏa qua nhiều thế hệ trong những cộng đồng văn hóa nhất định, trở thành nền tảng cho sự phát triển hiện tại và định hướng cho tương lai.

Du lịch bền vững là việc di chuyển và tham quan đến các vùng tự nhiên một cách có trách nhiệm với môi trường để tận hưởng và đánh giá cao tự nhiên (và tất cả những đặc điểm văn hoá kèm theo, có thể là trong quá khứ và cả hiện tại) theo cách khuyến cáo về bảo tồn, có tác động thấp từ du khách và mang lại những lợi ích cho sự tham gia chủ động về kinh tế - xã hội của cộng đồng địa phương [2].

Theo International Ecotourism Society, du lịch bền vững có ba thành tố hợp thành, được ví như “ba chân” [3]. Thứ nhất là thân thiện môi trường. Du lịch bền vững có tác động thấp đến nguồn lợi tự nhiên, giảm thiểu các tác động đến môi trường (động thực vật, các sinh cảnh sống, nguồn lợi sống, sử dụng năng lượng và ô nhiễm...). Thứ hai là gắn gũi về xã hội và văn hoá, không gây hại đến các cấu trúc xã hội hoặc văn hoá của cộng đồng nơi mà chúng được thực hiện, tôn trọng văn hoá và truyền thống địa phương. Thứ ba là đóng góp về mặt kinh tế cho cộng đồng và tạo ra những thu nhập công bằng và ổn định cho cộng đồng địa phương. Việc phát triển du lịch bền vững được thực hiện dựa trên ba tiêu chí này có thể tăng cường việc bảo tồn nguồn lợi tự nhiên, môi trường, bảo tồn, phát huy, khai thác tốt các giá trị văn hoá, văn hóa truyền thống và mang lại lợi ích kinh tế thiết thực cho cộng đồng.

Luật Du lịch năm 2017 đưa ra quan niệm về phát triển du lịch bền vững, xác định đây là quá trình phát triển du lịch đáp ứng đồng thời các yêu cầu về kinh tế - xã hội và môi trường, bảo đảm hài hòa lợi ích giữa các chủ thể tham gia hoạt động du lịch, không gây tổn hại đến khả năng đáp ứng nhu cầu du lịch trong tương lai [4]. Phát triển du lịch bền vững gồm 3 nội dung cơ bản. Đầu tiên là duy trì tốc độ tăng trưởng kinh tế du lịch cao hợp lý, ổn định, liên tục. Thứ hai là thúc đẩy tiến bộ, công bằng xã hội, bảo tồn và phát huy các giá trị văn hóa bản địa. Thứ ba là bảo vệ nguồn tài nguyên thiên nhiên, môi trường sinh thái, phát triển các tài nguyên có khả năng tái sinh [4]. Cách tiếp cận này nhấn mạnh vai trò quản lý của Nhà nước và khung pháp lý trong điều tiết phát triển.

Trong khi đó, UNESCO, thông qua Chương trình *World Heritage and Sustainable Tourism*, định nghĩa du lịch bền vững là mô hình du lịch có trách nhiệm, bảo tồn và phát huy giá trị di sản cho các thế hệ tương lai, trên cơ sở cân bằng lợi ích giữa các bên liên quan [3]. Trọng tâm ở đây là gắn kết bảo tồn di sản văn hóa - thiên nhiên với phát triển kinh tế - xã hội, đặc biệt đề cao vai trò cộng đồng địa phương. Như vậy, so với UNESCO, quan điểm của Việt Nam thiên về quản lý và định hướng vĩ mô bằng pháp luật, còn UNESCO nhấn mạnh đến bảo tồn di sản và sự tham gia của cộng đồng tại điểm đến.

## 2.2. Tầm quan trọng của khai thác giá trị văn hóa truyền thống trong phát triển du lịch bền vững ở Việt Nam

*Thứ nhất*, khai thác giá trị văn hóa truyền thống tạo nên bản sắc riêng biệt cho từng điểm đến du lịch.

Việc khai thác giá trị văn hóa truyền thống mang lại sự độc đáo và phong cách riêng cho điểm đến du lịch. Các địa điểm với bản sắc văn hóa đặc trưng có khả năng thu hút du khách không chỉ bởi cảnh đẹp tự nhiên, mà còn bởi những trải nghiệm văn hóa đặc sắc. Việc giữ gìn và phát triển các di sản văn hóa như: lễ hội truyền thống, nghệ thuật dân gian và di tích lịch sử giúp tạo ra một hình ảnh độc đáo cho điểm đến và làm tăng giá trị thương hiệu, tạo ra những trải nghiệm không thể nào lẫn lộn cho du khách, góp phần xây dựng hình ảnh văn hóa mạnh mẽ cho du lịch Việt Nam. Sự đa dạng trong các nét văn hóa truyền thống giúp mỗi địa điểm trở nên duyên dáng và hấp dẫn. Du khách không chỉ tìm kiếm những danh lam thắng cảnh nổi tiếng, mà còn mong muốn trải nghiệm sâu sắc về văn hóa địa phương, tận hưởng sự kế thừa và liên kết giữa quá khứ và hiện tại.

*Thứ hai*, khai thác giá trị văn hóa truyền thống mang lại lợi ích kinh tế lớn, tạo cơ hội việc làm và tăng thu nhập cho cộng đồng địa phương.

Khai thác và giữ gìn những giá trị văn hóa truyền thống giúp du lịch trở thành nguồn thu nhập quan trọng, đồng thời giữ gìn và phát triển bền vững các nguồn lực văn hóa độc đáo ở địa phương. Định hướng đó có thể tạo ra cơ hội việc làm mới cho người dân địa phương thông qua các hoạt động như: hướng dẫn viên du lịch, nhân viên lễ hành, làm nghệ thuật truyền thống và sản xuất đặc sản văn hóa; kích thích nhu cầu tiêu thụ trong khu vực cũng tăng cường nền kinh tế địa phương; hướng dẫn du lịch, nghệ thuật truyền thống và sản xuất đặc sản văn hóa đều có thể trở thành nguồn thu nhập ổn định, giúp cải thiện chất lượng cuộc sống. Điều này không chỉ giúp giảm áp lực thất nghiệp mà còn thúc đẩy phát triển kinh tế địa phương. Ngược lại, thông qua phát triển du lịch mang lại cơ hội để cộng đồng địa phương nhận ra giá trị của di sản văn hóa, thúc đẩy ý thức bảo tồn, giúp bảo vệ và phát triển những giá trị văn hóa quý báu.

*Thứ ba*, khai thác giá trị văn hóa truyền thống là chìa khóa để đảm bảo phát triển du lịch mang lại giá trị lâu dài cho sự hợp tác chặt chẽ giữa cộng đồng và ngành du lịch.

Sự tham gia của cộng đồng trong quá trình thực hiện chiến lược du lịch là quan trọng. Xây dựng các chiến lược du lịch bền vững, nhằm giảm thiểu ảnh hưởng tiêu cực đến môi trường và văn hóa địa phương. Thúc đẩy các hoạt động du lịch giáo dục, để khách du lịch giải trí, cũng như hiểu và tôn trọng văn hóa địa phương, từ đó, hướng đến mục tiêu xây dựng một mô hình du lịch bền vững về kinh tế, văn hóa và môi trường. Qua đó, giúp Việt Nam duy trì giá trị văn hóa truyền thống đồng thời phát triển một ngành du lịch mang lại lợi ích lâu dài cho cộng đồng và quốc gia.

## 2.3. Tổng quan nghiên cứu

Trong khoảng hơn một thập kỷ qua, vấn đề du lịch bền vững đã nhận được sự quan tâm nghiên cứu rộng rãi ở Việt Nam, thể hiện qua hàng trăm bài báo khoa học, luận văn, luận án và chuyên khảo có thể tìm thấy trên các cơ sở dữ liệu như VJOL, Thư viện Quốc gia Việt Nam hay Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam. Các công trình này tập trung chủ yếu vào việc phân tích chính sách phát triển du lịch, vai trò của cộng đồng địa phương, mối quan hệ giữa bảo tồn di sản và tăng trưởng kinh tế, cũng như những thách thức về môi trường trong phát triển du lịch.

Ở bình diện quốc tế, nhiều học giả tiêu biểu đã xây dựng các lý thuyết quan trọng về du lịch bền vững. Butler [5] đề xuất mô hình "chu kỳ sống điểm đến du lịch", Bramwell và Lane [6] nhắc đến mô hình quản trị cộng đồng trong du lịch. Weaver [7] trình bày khái niệm về "du lịch có trách nhiệm". Những công trình này đều nhấn

mạnh: (i) tiếp cận ba trụ cột (kinh tế - xã hội - môi trường); (ii) quản trị điểm đến dựa vào cộng đồng; (iii) công cụ đánh giá (chỉ số, chứng nhận, tiêu chuẩn); (iv) bảo tồn di sản văn hóa - thiên nhiên trong khuôn khổ UNESCO WHC; (v) năng lực thể chế và điều phối đa bên. Chương trình “World Heritage & Sustainable Tourism Programme” của UNESCO định vị rõ yêu cầu tích hợp quản lý du lịch - quản lý di sản, hợp tác đa chủ thể, và định hướng trải nghiệm có trách nhiệm tại điểm đến di sản [8].

Có thể thấy rằng, chủ đề văn hóa và du lịch bền vững không phải hoàn toàn mới trong nghiên cứu học thuật ở Việt Nam. Tuy nhiên, các công trình trước đây thường dừng lại ở việc phân tích một khía cạnh riêng lẻ, hoặc tập trung vào một địa phương, một loại hình di sản cụ thể. Bài viết này hướng đến việc hệ thống hóa vấn đề một cách toàn diện hơn, từ khung lý luận, cơ sở pháp lý đến kinh nghiệm thực tiễn, đồng thời bổ sung so sánh định nghĩa du lịch bền vững giữa Việt Nam và UNESCO để làm rõ đặc trưng cách tiếp cận của nước ta. Với cách tiếp cận đó, bài viết không chỉ tổng hợp tri thức sẵn có mà còn đặt ra yêu cầu cập nhật bối cảnh mới và gợi mở các định hướng thực tiễn phù hợp hơn cho ngành du lịch Việt Nam hiện nay.

**3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU**

Bài báo là nghiên cứu mang tính tổng quan và định hướng chính sách, được thực hiện bằng phương pháp phân tích tài liệu từ các văn bản pháp lý, báo cáo ngành du lịch, công trình khoa học trong và ngoài nước; đồng thời vận dụng nghiên cứu tình huống (case study) với điểm nhấn là thành phố Hội An. Ngoài ra, số liệu thống kê của Tổng cục Du lịch Việt Nam (2023 - 2025) [9] và báo cáo của UNESCO [8] được tham khảo để minh họa cho các luận điểm. Phương pháp này cho phép đánh giá vừa ở bình diện lý luận, vừa gắn với thực tiễn.

Do đặc trưng là nghiên cứu tổng quan, bài báo không tiến hành khảo sát định lượng độc lập, không thực hiện phỏng vấn sâu với cộng đồng địa phương, doanh nghiệp hoặc cơ quan quản lý. Các dữ liệu sử dụng chủ yếu là dữ liệu thứ cấp, có thể chịu độ trễ và sai khác giữa nguồn trung ương và địa phương. Vì vậy, một số kết luận mang tính gợi mở định hướng chính sách, hơn là khẳng định mang tính định lượng hoặc kiểm chứng thực nghiệm.

**4. TÌNH HÌNH KHAI THÁC GIÁ TRỊ VĂN HÓA TRUYỀN THỐNG TRONG PHÁT TRIỂN DU LỊCH BỀN VỮNG Ở VIỆT NAM HIỆN NAY**

**4.1. Xu hướng phát triển du lịch Việt Nam giai đoạn 2023 - 2025**

Trong thời gian qua, ngành du lịch đã không ngừng nỗ lực, từng bước đa dạng hóa sản phẩm nhằm hướng tới

phát triển du lịch bền vững. Theo số liệu của Cục Du lịch Quốc gia Việt Nam năm 2023, du lịch Việt Nam đã đạt được những bước tiến vượt bậc, góp phần quan trọng vào sự tăng trưởng của nền kinh tế quốc dân (bảng 1).

Bảng 1. Thống kê du lịch Việt Nam năm 2023

Chỉ tiêu	Năm 2023	Đơn vị	Tăng trưởng so với kế hoạch năm 2023 (%)
1. Khách du lịch quốc tế	12,6	Triệu lượt	57
2. Khách du lịch nội địa	108	Triệu lượt	6
3. Tổng thu từ khách du lịch	678	Nghìn tỷ đồng	4,3

*Nguồn: Tổng cục Du lịch và tổng hợp của tác giả*

Từ những số liệu tăng trưởng du lịch năm 2023 ở bảng 1 có thể khẳng định phát triển du lịch bền vững ở Việt Nam hiện nay đang diễn ra theo chiều hướng tích cực.

Trong Quyết định Phê duyệt Chiến lược phát triển du lịch Việt Nam đến năm 2030 có nội dung “chú trọng phát triển du lịch văn hóa, gắn phát triển du lịch với bảo tồn, phát huy giá trị di sản và bản sắc văn hóa dân tộc” [10, tr.1]. Những năm qua, nhiều địa phương đã coi trọng việc thúc đẩy phát triển du lịch dựa trên khai thác giá trị văn hóa truyền thống là một giải pháp hữu hiệu để giữ gìn, bảo tồn văn hóa và thực hiện các mục tiêu kinh tế. Việc bảo tồn và khai thác giá trị văn hóa truyền thống góp phần tạo nên thế mạnh, thúc đẩy kinh tế du lịch phát triển cho các địa phương. Thực tế, nhiều địa phương đã thực hiện đồng bộ và hiệu quả việc khai thác bản sắc văn hóa, bảo tồn và phát huy văn hóa truyền thống trong phát triển du lịch như: công tác nghiên cứu các giá trị này trong du lịch; đào tạo nguồn nhân lực du lịch chất lượng cao; thu hút các doanh nghiệp, cộng đồng, tổ chức quan tâm đến phát triển du lịch văn hóa; phát triển du lịch cộng đồng và khuyến khích du khách có ý thức văn hóa; triển khai hiệu quả các chương trình nhân rộng mô hình du lịch,... Các sản phẩm du lịch độc đáo dựa trên nền văn hóa, cùng với các hoạt động giáo dục du khách về truyền thống địa phương, đóng góp vào việc xây dựng một ngành du lịch bền vững, không chỉ mang lại lợi ích cho cộng đồng mà còn cả môi trường.

Dù đã có những tín hiệu phục hồi, song du lịch Việt Nam năm 2025 vẫn phải đối mặt với nhiều thách thức trong bối cảnh khó khăn chung của ngành du lịch toàn cầu, vốn chịu tác động từ những biến động khó lường của kinh tế thế giới, xung đột khu vực và biến đổi khí hậu [11]. Ở trong nước, nguy cơ dịch bệnh, thiên tai, bão lũ cùng hệ quả của biến đổi khí hậu tiếp tục ảnh hưởng đến hoạt động sản xuất, kinh doanh cũng như đời sống của người dân.

Bảng 2. So sánh số liệu du lịch Việt Nam 2023 - 2025

Chỉ tiêu	Năm 2023	Năm 2024	6 tháng đầu 2025
Khách quốc tế	12,6 triệu lượt	17,6 triệu lượt	10,7 triệu lượt
Khách nội địa	108 triệu lượt	~110 triệu lượt	77,5 triệu lượt
Tổng thu du lịch (ước tính)	678 nghìn tỷ đồng	840 nghìn tỷ đồng	518 nghìn tỷ đồng (52,8% kế hoạch)

*Nguồn: Tổng hợp từ các báo cáo năm 2023 - 2025 [9]*

Từ số liệu 2023 - 2025 trong bảng 2 có thể thấy, du lịch Việt Nam đang tăng trưởng mạnh cả về khách quốc tế, nội địa và doanh thu. Động lực chính đến từ nhu cầu trải nghiệm văn hóa, di sản và bản sắc bản địa. Điều này cho thấy khai thác giá trị văn hóa truyền thống không chỉ tạo sức hút bền vững mà còn góp phần nâng cao giá trị gia tăng của ngành du lịch, đồng thời đặt ra yêu cầu quản lý tốt hơn để tránh thương mại hóa, quá tải và đảm bảo phát triển lâu dài.

Năm 2025 ngành du lịch nước nhà đặt mục tiêu: đón 22 - 23 triệu lượt khách quốc tế; phục vụ 12,5 triệu lượt khách du lịch nội địa tăng 19% so với cùng kỳ năm 2024; tổng thu từ khách du lịch đạt khoảng 980 - 1.050 nghìn tỷ đồng [12]. Thống kê từ 8 tháng đầu năm 2025 cho thấy Việt Nam thu hút gần 14 triệu lượt khách quốc tế (tăng 21,7% so với cùng kỳ) [13]... Để hiện thực hóa mục tiêu đó, đòi hỏi phải có chính sách, chiến lược tổng thể, trong đó, cần đặc biệt quan tâm đến các biện pháp giá trị văn hóa truyền thống trong phát triển du lịch bền vững ở Việt Nam hiện nay.

Tuy nhiên, quá trình khai thác giá trị văn hóa truyền thống cho du lịch vẫn bộc lộ không ít hạn chế. Ở một số nơi, hạ tầng còn thiếu đồng bộ; công tác quản lý văn hóa - du lịch chưa đảm bảo cân bằng giữa khai thác và bảo tồn; tình trạng thương mại hóa lễ hội, quá tải điểm đến, ô nhiễm môi trường và suy giảm bản sắc vẫn xảy ra, ảnh hưởng đến chất lượng trải nghiệm của du khách. Điều này đặt ra yêu cầu cấp thiết phải xây dựng những giải pháp đồng bộ hơn để bảo đảm phát triển du lịch bền vững gắn với giá trị văn hóa truyền thống.

#### 4.2. Trường hợp Hội An - minh họa về tích hợp văn hóa và phát triển bền vững

Hội An - di sản văn hóa thế giới được UNESCO công nhận từ năm 1999 là một trong những ví dụ tiêu biểu của việc khai thác giá trị văn hóa truyền thống gắn với phát triển du lịch bền vững. Thành phố đã xây dựng mô hình bảo tồn, khai thác hài hòa, chú trọng gìn giữ kiến trúc phố

cổ, phục hồi làng nghề, phát huy lễ hội truyền thống và tăng cường sự tham gia của cộng đồng. Việc kết hợp giữa di sản vật thể và phi vật thể, giữa bảo tồn và sinh kế, giúp Hội An duy trì sức hấp dẫn đối với khách quốc tế và tạo thu nhập ổn định cho người dân địa phương.

Hội An đã thành công trong việc khai thác các giá trị văn hóa truyền thống như: kiến trúc đô thị cổ, lễ hội truyền thống, làng nghề (gồm Thanh Hà, mộc Kim Bồng, đèn lồng), ẩm thực đặc sắc và đời sống cộng đồng để phát triển các sản phẩm du lịch mang tính trải nghiệm, thân thiện với môi trường. Năm 2024 Hội An thu hút 4,4 triệu lượt khách; thành phố nhấn mạnh hướng phát triển bền vững (Cù Lao Chàm thí điểm chứng nhận “thân thiện đa dạng sinh học”, hỗ trợ du lịch cộng đồng Cẩm Kim); Mô hình “phố đi bộ - phố không động cơ” hay việc phát triển du lịch cộng đồng tại Cẩm Thanh (du lịch sinh thái gắn với rừng dừa nước) là những ví dụ tiêu biểu về gắn kết bảo tồn văn hóa với phát triển kinh tế [14]. Nhờ đó, Hội An vừa duy trì được sức hút đối với khách quốc tế, vừa tạo sinh kế bền vững cho cộng đồng.

Tuy nhiên, quá trình phát triển tại Hội An cũng bộc lộ nhiều thách thức: quá tải khách vào mùa cao điểm, áp lực thương mại hoá không gian di sản, nguy cơ mai một nghề truyền thống và tác động ngày càng lớn của biến đổi khí hậu. Những thách thức này phần lớn xuất phát từ thiếu quy định rõ ràng về ngưỡng tải du lịch; sự phụ thuộc ngày càng lớn vào nguồn thu từ vé tham quan; và sự phân mảnh trong phối hợp giữa các cơ quan quản lý văn hoá - du lịch - môi trường. Khi lợi ích kinh tế tăng nhanh hơn năng lực điều tiết, các giá trị văn hoá dễ bị biến dạng và suy giảm tính nguyên bản. Do vậy, cần kết hợp giới hạn tải, cơ chế chia sẻ lợi ích và khung phối hợp liên ngành để giảm thiểu tác động.

#### 5. GIẢI PHÁP KHAI THÁC GIÁ TRỊ VĂN HÓA TRUYỀN THỐNG TRONG PHÁT TRIỂN DU LỊCH BỀN VỮNG Ở VIỆT NAM HIỆN NAY

*Một là, nâng cao hiệu quả quản lý nhà nước, xây dựng và phát triển các chương trình định hướng khai thác giá trị văn hóa truyền thống trong phát triển du lịch bền vững.*

Nâng cao hiệu quả quản lý nhà nước, xây dựng và phát triển các chương trình định hướng khai thác giá trị văn hóa truyền thống là một khâu quan trọng để xác định rõ mục tiêu phát triển của du lịch bền vững. Để nâng cao hiệu quả quản lý nhà nước trong khai thác các giá trị này phục vụ phát triển du lịch bền vững, cần tăng cường sự phối hợp đồng bộ giữa các ban, ngành liên quan nhằm đẩy mạnh công tác bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa

của các di tích lịch sử, công trình văn hóa tại địa phương. Bên cạnh đó, các chương trình khai thác giá trị văn hóa truyền thống phải hướng đến xây dựng “không gian văn hóa”, bảo tồn và phát triển văn hóa truyền thống thông qua các hoạt động du lịch. Điều này sẽ không chỉ tăng cường niềm tự hào dân tộc, mà còn đảm bảo sự liên kết chặt chẽ giữa du lịch và bảo tồn văn hóa.

Xây dựng chương trình tập trung vào việc bảo tồn và phát triển văn hóa địa phương thông qua các hoạt động trải nghiệm, sự hợp tác với cộng đồng và nâng cao hiểu biết của du khách về giá trị văn hóa truyền thống của địa phương. Chương trình định hướng phải được tiến hành một cách linh hoạt và hiệu quả góp phần phát triển du lịch bền vững, giữ gìn văn hóa truyền thống và xây dựng nên một hình ảnh du lịch bền vững, giàu văn hóa Việt Nam. Đặc biệt chú trọng vào việc xây dựng hình ảnh du lịch bền vững, đảm bảo du khách hiểu rõ và tôn trọng giá trị văn hóa truyền thống, từ đó họ sẽ trở thành đối tác hỗ trợ trong quá trình bảo tồn. Tổ chức các cuộc khảo sát, điều tra để thu thập thông tin về lễ hội, nghệ thuật dân gian, ẩm thực, thủ công truyền thống và di tích lịch sử. Tạo ra bản đồ văn hóa để xác định các điểm mạnh và đặc trưng của văn hóa truyền thống tại mỗi địa phương. Phát triển các sản phẩm du lịch phù hợp với giá trị văn hóa truyền thống, kết hợp giữa khai thác các giá trị văn hóa và nguồn tài nguyên tự nhiên (như loại hình du lịch eco-cultural tourism) tạo ra sự độc đáo và thu hút cho điểm đến du lịch.

Xây dựng chương trình du lịch tập trung vào lễ hội, sự kiện truyền thống, tổ chức các hoạt động văn hóa đặc sắc. Phát triển các khu di tích và các gói trải nghiệm phản ánh hành trình di sản giúp du khách hiểu rõ hơn về văn hóa địa phương thông qua các hoạt động cộng đồng, nghe kể chuyện và ghi chép các nét đặc trưng văn hóa. Thiết kế các hoạt động trải nghiệm như thăm làng nghề truyền thống, tham gia lễ hội và tương tác với cộng đồng địa phương để du khách có cơ hội tiếp cận trực tiếp với văn hóa.

Xây dựng kế hoạch đào tạo cho nhân sự du lịch và hướng dẫn viên, tăng cường khả năng hướng dẫn về giá trị văn hóa truyền thống. Tổ chức các khóa đào tạo cho hướng dẫn viên du lịch về văn hóa và lịch sử địa phương giúp họ hiểu sâu về văn hóa để có thể truyền đạt thông điệp một cách chân thực và hiệu quả. Tạo điều kiện cho hướng dẫn viên tham gia các hoạt động bảo tồn văn hóa và môi trường.

Tổ chức các sự kiện, lễ hội văn hóa hàng năm với sự tham gia tích cực của cộng đồng, nhằm thu hút du khách và góp phần vào bảo tồn văn hóa truyền thống. Kết hợp các sự kiện văn hóa với hoạt động bảo tồn môi trường

như: chiến dịch làm sạch và tái chế. Phát triển chiến lược quảng bá và tiếp thị có sử dụng các phương tiện truyền thông xã hội tập trung vào văn hóa truyền thống để chia sẻ hình ảnh và trải nghiệm về văn hóa truyền thống đặc sắc của địa phương.

Tận dụng nguồn lực văn hóa để phát triển các sản phẩm du lịch độc đáo cho du khách. Kết nối với các tổ chức quốc tế để học hỏi và tận dụng cơ hội quảng bá trên thị trường quốc tế. Tổ chức các chương trình giáo dục để tăng cường hiểu biết và ý thức về giá trị của văn hóa truyền thống. Khuyến khích sự tham gia của cộng đồng trong quá trình giáo dục, đặc biệt là giáo dục cộng đồng. Thiết lập các quy định và chuẩn mực để bảo vệ văn hóa truyền thống khỏi sự biến đổi quá mức. Tăng cường các biện pháp hỗ trợ và ưu đãi cho các doanh nghiệp và hoạt động du lịch tuân theo các chuẩn mực này. Đồng thời, tạo cơ hội cho sự phát triển bền vững của du lịch, nơi mà giá trị văn hóa được coi trọng và bảo vệ.

*Hai là, tiếp tục hoàn thiện hệ thống cơ chế chính sách, pháp luật khai thác giá trị văn hóa truyền thống trong phát triển du lịch bền vững*

Cơ chế chính sách và pháp luật chính là bản lề quan trọng, cơ sở để xác định sự thành công và bền vững của ngành du lịch. Thông qua hệ thống cơ chế chính sách và pháp luật giúp tạo nền tảng pháp lý cho việc du lịch bền vững và bảo tồn văn hóa truyền thống. Bởi lẽ, một hệ thống cơ chế chính sách và pháp luật chặt chẽ sẽ tạo cơ sở để thúc đẩy du lịch bền vững, định hình hình ảnh và phát triển của ngành du lịch. Do đó, tiếp tục hoàn thiện cơ chế này đang trở thành một ưu tiên hàng đầu để thúc đẩy phát triển du lịch theo hướng bền vững ở Việt Nam.

Trong thời gian tới, cần tiếp tục xây dựng và điều chỉnh chính sách du lịch bền vững, chỉ dẫn cụ thể cho các doanh nghiệp du lịch hướng tới việc giữ gìn và phát triển giá trị văn hóa truyền thống. Hoàn thiện các quy định và các chính sách khuyến khích doanh nghiệp và cộng đồng địa phương tham gia vào các hoạt động du lịch bền vững. Các chính sách này có thể bao gồm giảm thuế, hỗ trợ tài chính và các ưu đãi khác nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển của du lịch bền vững. Cơ chế chính sách phải khuyến khích sự tham gia của cộng đồng địa phương và ngăn chặn tình trạng quá tải du lịch. Xét duyệt và điều chỉnh kế hoạch, quy hoạch du lịch, đảm bảo sự cân bằng giữa việc phát triển kinh tế và bảo tồn văn hóa. Nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của tuân thủ pháp luật cho doanh nghiệp và cộng đồng địa phương thông qua việc tổ chức các buổi hướng dẫn, đào tạo, sử dụng phương tiện truyền thông và chiến dịch thông tin về các quy định pháp luật và chính sách mới.

Để du lịch bền vững, cần có chiến lược quản lý lễ hội, nghệ thuật dân gian và di tích lịch sử khỏi tác động tiêu cực của du lịch. Theo đó, cần thiết lập các quy định và biện pháp ngăn chặn và giảm thiểu những ảnh hưởng tiêu cực của du lịch như: ô nhiễm môi trường, văn hóa và tình trạng quá tải du lịch. Tăng cường đầu tư nghiên cứu và phát triển các công nghệ xanh trong du lịch, nhằm giảm thiểu tác động tiêu cực đến môi trường và nguồn lực tự nhiên. Hợp tác mạnh mẽ giữa chính phủ, doanh nghiệp và cộng đồng địa phương để tạo ra một hệ thống chính sách toàn diện và hiệu quả. Kêu gọi sự hợp tác giữa các tổ chức phi chính phủ, doanh nghiệp và cộng đồng để đảm bảo mọi bên đều hưởng lợi. Các bên liên quan cần phải thực hiện các cam kết để đảm bảo rằng du lịch bền vững không chỉ mang lại lợi ích kinh tế, mà còn bảo tồn và phát triển giá trị văn hóa truyền thống.

*Ba là, phát huy vai trò của các doanh nghiệp du lịch trong việc khai thác, bảo tồn giá trị văn hóa truyền thống*

Doanh nghiệp du lịch đóng vai trò quan trọng trong việc thu hút du khách, bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa truyền thống. Họ là những nhà cung cấp dịch vụ và đối tác chính trong quá trình khai thác, bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa truyền thống. Sự hợp tác giữa chính phủ, doanh nghiệp, và cộng đồng địa phương sẽ tạo ra một môi trường du lịch bền vững, lành mạnh, giữ gìn và phát triển những đặc điểm độc đáo của văn hóa truyền thống Việt Nam, góp phần vào sự giàu có và đa dạng của ngành du lịch toàn cầu. Theo đó, các doanh nghiệp du lịch cần thiết kế các gói du lịch bền vững tích hợp các hoạt động bảo vệ môi trường và giáo dục văn hóa, tập trung vào trải nghiệm du lịch và nâng cao nhận thức của du khách về giá trị văn hóa, lịch sử của địa phương. Tích cực hợp tác với cộng đồng địa phương để phát triển các trải nghiệm du lịch có tính bền vững và duy trì giá trị văn hóa. Đầu tư cải thiện hạ tầng giao thông, nhà nghỉ và các tiện ích du lịch; xây dựng các khu du lịch môi trường, sử dụng nguồn năng lượng tái tạo và áp dụng các biện pháp giảm ô nhiễm; thực hiện các dự án xanh nhằm giảm tác động tiêu cực đến môi trường.

Tạo việc làm cho người dân địa phương, giúp họ tự lập và trở thành những nhà bảo tồn văn hóa. Tổ chức các sự kiện và chương trình giao lưu giữa du khách và cộng đồng. Hỗ trợ cộng đồng địa phương trong việc tổ chức các sự kiện văn hóa và nghệ thuật, duy trì và bảo tồn nguồn tài nguyên. Thực hiện các biện pháp tiết kiệm năng lượng và nguồn tài nguyên trong hoạt động kinh doanh. Kích thích sự sáng tạo trong việc tích hợp văn hóa vào sản phẩm và dịch vụ du lịch. Thực hiện các chiến dịch bảo vệ môi trường và bảo tồn văn hóa.

Chính phủ cần đề xuất và thực hiện chính sách hỗ trợ và khuyến khích doanh nghiệp du lịch tham gia vào các hoạt động bảo tồn văn hóa truyền thống. Tổ chức các cuộc họp định kỳ và thiết lập cơ chế phản hồi để đảm bảo các hoạt động của doanh nghiệp đồng bộ với mục tiêu bảo tồn và phát triển văn hóa. Tăng cường hợp tác quốc tế nhằm mở rộng giao lưu, tiếp thu kinh nghiệm, phương pháp và kiến thức trong hoạt động bảo tồn, khai thác giá trị văn hóa truyền thống gắn kết với hoạt động du lịch, qua đó, thúc đẩy quảng bá di sản văn hóa đến với du khách trong nước và quốc tế.

*Bốn là, tuyên truyền, vận động các cộng đồng dân tộc trong việc giữ gìn giá trị văn hóa truyền thống gắn với phát triển du lịch bền vững.*

Tuyên truyền và vận động cộng đồng dân tộc có ý nghĩa quan trọng trong việc tạo sức hút du lịch và duy trì giá trị văn hóa truyền thống. Quá trình đó đòi hỏi sự đồng lòng và sự đồng tâm từ chính phủ, doanh nghiệp và cộng đồng nhằm xây dựng một ngành du lịch bền vững, giữ gìn và phát triển văn hóa truyền thống độc đáo của địa phương.

Để khai thác giá trị văn hóa truyền thống một cách bền vững, cần có chiến lược chặt chẽ và sự tuyên truyền, vận động các cộng đồng dân tộc. Những hoạt động khai thác giá trị văn hóa truyền thống kết hợp với phát triển du lịch bền vững này nhằm nâng cao ý thức tham gia tích cực của cộng đồng, làm giàu thêm trải nghiệm du lịch, giúp duy trì và phát triển di sản văn hóa của Việt Nam. Sự tham gia của cộng đồng và phản hồi từ du khách sẽ đóng vai trò quan trọng trong quá trình phát triển du lịch bền vững. Do đó, để đảm bảo sự đồng thuận và sự hỗ trợ từ cộng đồng, các địa phương cần tổ chức các cuộc họp, buổi thảo luận để lắng nghe ý kiến và đề xuất của cộng đồng về việc phát triển du lịch. Xây dựng mô hình hợp tác, chia sẻ lợi ích và nguồn thu nhập từ du lịch với cộng đồng. Tổ chức các buổi hội thảo, buổi tập huấn, và các sự kiện tuyên truyền về văn hóa truyền thống dân tộc. Sử dụng phương tiện truyền thông địa phương để phổ biến thông điệp và hình ảnh về giá trị văn hóa để tăng cường nhận thức và hiểu biết về giá trị văn hóa truyền thống trong cộng đồng dân tộc. Khuyến khích sự đóng góp ý kiến và ý tưởng từ cộng đồng vào quá trình phát triển du lịch.

Các chiến lược truyền thông nên nhấn mạnh giá trị lâu dài của việc du lịch bền vững đối với cộng đồng. Tổ chức các sự kiện văn hóa, chiến dịch truyền thông đa phương tiện và hợp tác chặt chẽ với cộng đồng. Khuyến khích sự sáng tạo trong việc sản xuất và tiêu thụ các sản phẩm truyền thống, trao đổi kiến thức giữa các thế hệ và giữa

cộng đồng. Hỗ trợ cộng đồng kinh doanh và quảng bá sản phẩm văn hóa đặc sắc, sản phẩm du lịch chất lượng cao. Hợp tác với trường học địa phương để tích hợp văn hóa truyền thống vào chương trình giảng dạy. Tổ chức các dự án nghiên cứu với sự tham gia của cộng đồng để bảo tồn và phát triển văn hóa. Vận động tham gia của cộng đồng địa phương thông qua việc tổ chức các sự kiện cộng đồng, buổi đàm thoại và việc đào tạo cộng đồng về giá trị du lịch bền vững.

Hoạt động tuyên truyền cần tập trung làm nổi bật sự gắn bó mật thiết giữa du lịch và văn hóa truyền thống. Đồng thời, cần hoạch định chiến lược khai thác tài nguyên đi đôi với bảo vệ môi trường, coi việc giữ gìn hệ sinh thái là nền tảng cho sự phát triển du lịch lâu dài. Trong quá trình này, phải bảo đảm sự cân đối lợi ích giữa các bên liên quan. Mô hình phát triển cần hướng đến tính bền vững, khuyến khích cộng đồng địa phương vừa duy trì nghề truyền thống, vừa tham gia vào kinh doanh du lịch. Nguồn lợi từ hoạt động du lịch phải được phân phối hợp lý, góp phần cải thiện đời sống nhân dân, giảm nghèo và tạo thế cân bằng giữa phát triển nghề truyền thống với ngành du lịch. Chính phủ cần hỗ trợ cơ sở hạ tầng cho cộng đồng dân tộc, bao gồm việc cải thiện đường xá, nước sạch và điện lực để tạo điều kiện thuận lợi cho du lịch. Doanh nghiệp du lịch có thể hợp tác chặt chẽ với cộng đồng dân tộc, đồng thời đầu tư vào các dự án giáo dục và đào tạo để tăng cường kỹ năng và năng lực quản lý du lịch trong cộng đồng.

Đẩy mạnh ứng dụng khoa học và công nghệ hiện đại trong công tác bảo tồn, phát huy và khai thác giá trị văn hóa truyền thống phục vụ phát triển du lịch. Trọng tâm là xây dựng hệ thống cơ sở dữ liệu về di sản văn hóa, thúc đẩy số hóa trong quản lý, đồng thời tích hợp và lồng ghép giá trị di sản vào các sản phẩm văn hóa- du lịch. Bên cạnh đó, cần khai thác hiệu quả các nền tảng số, báo chí, truyền hình và mạng xã hội để truyền tải thông điệp, kết hợp với các chiến dịch truyền thông sáng tạo (video, clip, nội dung chia sẻ về hoạt động du lịch gắn với văn hóa truyền thống) nhằm lan tỏa nhận thức về bảo tồn, phát huy bản sắc dân tộc, đồng thời gia tăng sức hút đối với du khách.

## 6. KẾT LUẬN

Khai thác giá trị văn hóa truyền thống trong phát triển du lịch bền vững hiện nay là nhiệm vụ quan trọng và mang tính cấp bách đối với ngành du lịch Việt Nam. Đây không chỉ là cơ hội thúc đẩy tăng trưởng kinh tế, mà còn là trách nhiệm gìn giữ và phát huy bản sắc văn hóa dân tộc, góp phần xây dựng mô hình phát triển du lịch toàn diện, hài hòa và bền vững. Các giải pháp đề xuất đều có

những ưu điểm và thách thức nhất định, do đó cần được vận dụng linh hoạt, phù hợp với điều kiện thực tiễn để hướng tới mục tiêu phát triển du lịch bền vững trong giai đoạn mới.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Phạm Văn Đồng, *Tổ quốc ta, nhân dân ta, sự nghiệp ta và người nghệ sĩ*. NXB Văn học, Hà Nội, 1960.
- [2]. World Conservation Union (IUCN), *Tourism, Ecotourism and Protected Areas: The State of Nature-Based Tourism Around the World*. IUCN Publications, Cambridge, 1996.
- [3]. The International Ecotourism Society (TIES), *Exploring Ecotourism*. Washington D.C., 2004.
- [4]. Quốc hội nước CHXHCN Việt Nam, *Luật Du lịch số 09/2017/QH14*. Nhà xuất bản Chính trị Quốc gia Sự Thật, Hà Nội, 2017.
- [5]. Butler R. W., "Butler's Tourism Area Life Cycle and its expansion to the creative economy," *Tourism Geographies*, 26(1-2), 259-265, 2024. doi: 10.1080/14616688.2024.2325932.
- [6]. Bramwell B., Lane B., "Sustainable tourism: An evolving global approach," *Journal of Sustainable Tourism*, 1(1), 1-5, 1993. doi: 10.1080/09669589309450696.
- [7]. Weaver D. B., "Can sustainable tourism survive climate change?" *Journal of Sustainable Tourism*, 19(1), 5-15, 2011. doi: 10.1080/09669582.2010.536242.
- [8]. UNESCO, *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. Paris, 2003.
- [9]. Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch, *Báo cáo ngành Du lịch Việt Nam năm 2023-2025*. Hà Nội, 2025.
- [10]. Thủ tướng Chính phủ, *Quyết định số 147/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Chiến lược phát triển du lịch Việt Nam đến năm 2030*. Hà Nội, 2020.
- [11]. Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch, *Du lịch Việt Nam vượt khó vững bước tiến vào kỷ nguyên mới*, 2025. <https://bvhttdl.gov.vn/du-lich-viet-nam-vuot-kho-vung-buc-tien-vao-ky-nguyen-moi-20250708080559564.htm>.
- [12]. Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch, *Tạo sức bật để du lịch Việt Nam đạt mục tiêu của năm 2025*, 2025. <https://bvhttdl.gov.vn/tao-suc-bat-de-du-lich-viet-nam-dat-muc-tieu-cua-nam-2025-250206142234114.htm>.
- [13]. Vietnam Law Magazine, *Vietnam draws nearly 14 million foreign visitors in first eight months of 2025*, 2025. <https://vietnamlawmagazine.vn/vietnam-draws-nearly-14-million-foreign-visitors-in-first-eight-months-of-2025-75158.html>.
- [14]. Hoi An Creative City, *Hoi An tourism industry in 2024*, 2024. <https://hoiancreativecity.com/en/hoi-an-tourism-industry-in-2024>.

## AUTHORS INFORMATION

**Trinh Thi Hanh<sup>1</sup>, Phan Thanh Quyen<sup>1</sup>, Nguyen Thi Viet Hung<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Hanoi University of Industry, Vietnam

<sup>2</sup>Hong Duc University, Vietnam