

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^{1,*}

DOI: <https://doi.org/10.57001/huivh5804.2025.436>

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.

¹Viện 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, Philippines, 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

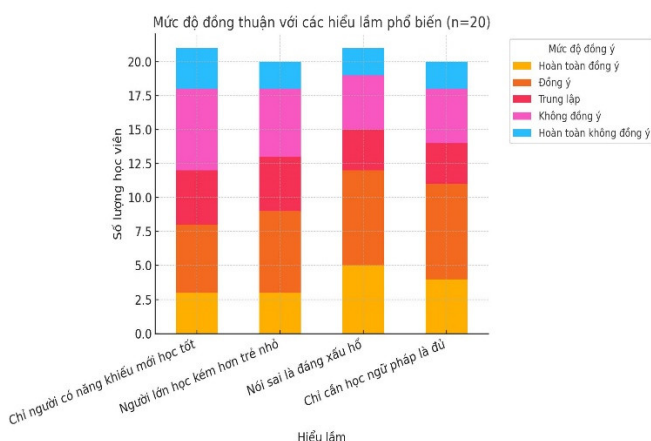
4.1. Bảng số liệu tổng hợp

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

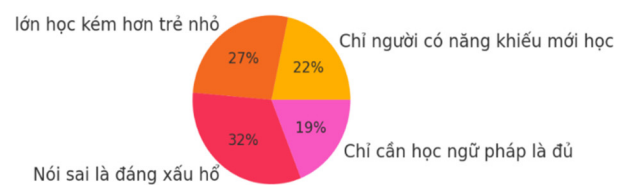


Hình 1. Tỷ lệ đồng ý với các hiểu lầm phổ biến

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.

Cơ cấu tỷ lệ đồng ý với các hiểu lầm



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 gán 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 ráp ráp 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 khứ?” → 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”	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
Quan niệm về độ tuổi học	“Người lớn học tiếng Việt kém hơn trẻ nhỏ”	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
Tâm lý khi mắc lỗi	“Khi nói sai tiếng Việt, tôi cảm thấy xấu hổ”	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
Phương pháp học ưu tiên	“Học ngữ pháp là đủ để nói tiếng Việt tốt”	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
Lo âu ngôn ngữ	“Tôi thường lo lắng khi phải nói tiếng Việt trước lớp”	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
	(Có thể bổ sung: “Tôi sợ bị bạn bè cười khi nói sai”; “Tôi căng thẳng khi giáo viên gọi bất ngờ”)	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 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”)	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 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.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
2	Tôi lo lắng khi giáo viên gọi tôi trả lời bất ngờ bằng tiếng Việt.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
3	Tôi sợ bạn bè sẽ cười khi tôi nói sai tiếng Việt.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
4	Tôi thường né tránh các tình huống cần nói tiếng Việt trực tiếp với người khác.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
5	Tôi thấy mình lo lắng nhiều hơn khi nói tiếng Việt với người bản ngữ so với giáo viên/lớp học.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

6	Tôi lo rằng sẽ mắc lỗi ngữ pháp hoặc phát âm khiến người khác không hiểu.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
7	Tôi căng thẳng khi phải chuẩn bị thuyết trình hoặc nói dài bằng tiếng Việt.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
8	Tôi lo lắng khi không biết giáo viên sẽ hỏi gì bằng tiếng Việt.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
9	Tôi dễ mất tự tin khi so sánh khả năng nói tiếng Việt của mình với bạn học khác.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
10	Tôi cảm thấy nhẹ nhõm hơn nếu có thời gian chuẩn bị trước khi phải nói tiếng Việt.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 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.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