

# ẢNH HƯỞNG CỦA CÁC GIÁ TRỊ VĂN HOÁ NHO GIÁO LÊN SỰ THAM GIA PHẢN BIỆN TRONG LỚP CỦA SINH VIÊN NĂM THỨ NHẤT NGÀNH NGÔN NGỮ ANH TẠI ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP HÀ NỘI

THE INFLUENCE OF CONFUCIAN HERITAGE CULTURAL VALUES ON FIRST-YEAR ENGLISH-MAJORED STUDENTS' CRITICAL CLASSROOM PARTICIPATION AT HANOI UNIVERSITY OF INDUSTRY

Tạ Thị Bích Liên<sup>1,\*</sup>, Hoàng Anh Hoàn<sup>2</sup>, Đỗ Kim Khánh<sup>2</sup>, Lê Thị Mỹ Lệ<sup>2</sup>, Lăng Thùy Linh<sup>2</sup>, Ngô Thị Thảo Nguyễn<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.57001/huivh5804.2026.100>

## TÓM TẮT

Sự tham gia phản biện trong lớp học (CCP) của sinh viên Việt Nam thường chịu ảnh hưởng bởi các giá trị văn hóa Nho giáo (CHC) như hòa khí, thể diện, khiêm nhường và tôn trọng thứ bậc. Nhằm tìm hiểu ảnh hưởng của các giá trị CHC với CCP của 94 sinh viên năm nhất tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp với khảo sát, quan sát lớp học và phỏng vấn bán cấu trúc. Kết quả cho thấy việc tôn trọng thứ bậc và sự khiêm nhường có ảnh hưởng tiêu cực đáng kể đến CCP, trong khi việc duy trì hòa khí và giữ thể diện không có ý nghĩa thống kê nhưng vẫn định hình cách tương tác gián tiếp và tránh đối đầu. Nghiên cứu khẳng định vai trò của CHC, đồng thời cho thấy ảnh hưởng của chúng không đơn giản hay mang tính quyết định; thay vào đó CCP là kết quả của sự tương tác giữa yếu tố văn hóa, cá nhân và bối cảnh sư phạm.

**Từ khóa:** Sự tham gia phản biện trong lớp học, giá trị văn hóa Nho giáo, hòa khí, thể diện, khiêm nhường, tôn trọng thứ bậc.

## ABSTRACT

Vietnamese students' critical classroom participation (CCP) is often influenced by Confucian Heritage Culture (CHC) values such as harmony, face-saving, modesty, and hierarchy. This study aims to examine the influence of CHC values on the CCP of 94 first-year students at Hanoi University of Industry. A mixed-methods approach was employed, combining survey data with classroom observations and semi-structured interviews. The findings indicate that hierarchy and modesty have a significant negative impact on CCP, while harmony and saving face show no statistical significance but still shape interaction patterns in indirect and conflict-avoidant ways. The study confirms the role of CHC, while also demonstrating that their influence is neither simple nor decisive; rather, CCP results from the interaction between cultural, individual, and pedagogical factors.

**Keywords:** Critical classroom participation, Confucian Heritage Culture, harmony, face-saving, modesty, hierarchy.

<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: [lienttb@hauivn](mailto:lienttb@hauivn)

Ngày nhận bài: 04/02/2026

Ngày nhận bài sửa sau phản biện: 10/4/2026

Ngày chấp nhận đăng: 28/4/2026

## 1. GIỚI THIỆU

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và đổi mới giáo dục đại học, tư duy phản biện (critical thinking - CT) được xem là

năng lực cốt lõi đối với sinh viên, đặc biệt là sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh (do gắn liền với khả năng lập luận, phân tích và giao tiếp liên văn hóa [1]). Trong các lớp học

tiếng Anh như một ngoại ngữ (EFL), các hoạt động thảo luận, tranh luận và đặt câu hỏi đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển CT. Tuy nhiên, nhiều sinh viên Việt Nam vẫn gặp khó khăn khi tham gia các hoạt động này do các rào cản như lo lắng khi sử dụng tiếng Anh và đặc biệt là ảnh hưởng của yếu tố văn hóa [2].

Trong đó, hệ giá trị Nho giáo với các đặc trưng như đề cao sự hòa hợp/ hoà khí (harmony - HA), thể diện (face-saving - FS), khiêm nhường (modesty - MO) và tôn trọng thứ bậc (hierarchy - HI) được cho là có ảnh hưởng đáng kể đến hành vi học tập của sinh viên [3, 4]. Mặc dù những giá trị này góp phần duy trì môi trường học tập kỷ luật, chúng cũng có thể hạn chế sự chủ động và khả năng tham gia phản biện của sinh viên.

Nghiên cứu này tập trung tìm hiểu ảnh hưởng của các giá trị Nho giáo đến sự tham gia phản biện trong lớp học (critical classroom participation - CCP) của sinh viên năm thứ nhất ngành Ngôn ngữ Anh tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội (Hanoi University of Industry - HaUI), qua đó góp phần cung cấp cơ sở tham khảo để hiểu và cải thiện CCP của sinh viên.

## 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN

### 2.1. Tổng quan về Nho giáo

Nho giáo bắt nguồn từ tư tưởng của Khổng Tử (551 - 479 TCN) và có ảnh hưởng sâu rộng đến đời sống xã hội và giáo dục của nhiều quốc gia Đông Á như Trung Quốc, Việt Nam, Hàn Quốc và Nhật Bản [5]. Học thuyết này nhấn mạnh việc xây dựng trật tự xã hội dựa trên các chuẩn mực đạo đức, các mối quan hệ thứ bậc và sự hài hòa trong cộng đồng.

Một trong những tư tưởng cốt lõi của Nho giáo là tu dưỡng đạo đức cá nhân (tu thân). Theo quan điểm của Nho giáo, việc hoàn thiện bản thân về đạo đức là nền tảng để xây dựng gia đình hòa thuận, quản trị quốc gia hiệu quả và hướng tới một xã hội ổn định, hài hòa. Vì vậy, Nho giáo đặc biệt đề cao trách nhiệm cá nhân, kỷ luật và ý thức nghĩa vụ trong các mối quan hệ xã hội.

Mặc dù Nho giáo không còn giữ vai trò là hệ tư tưởng chính trị chủ đạo như trong xã hội phong kiến, các giá trị của nó vẫn tiếp tục ảnh hưởng đến nhiều lĩnh vực của đời sống xã hội, đặc biệt là trong lĩnh vực giáo dục. Trong các nghiên cứu đương đại, những giá trị văn hóa và xã hội được kế thừa, tái diễn giải và vận dụng từ triết học Nho giáo thường được gọi là Văn hóa di sản Nho giáo (Confucian Heritage Culture - CHC) [6]. Trong nghiên cứu này, ảnh hưởng của Nho giáo được tiếp cận thông qua thuật ngữ này.

### 2.2. Giá trị CHC trong giáo dục

Nhiều nghiên cứu cho rằng các xã hội chịu ảnh hưởng của CHC chia sẻ một số giá trị văn hóa chung có tác động đáng kể đến hành vi học tập của người học [7]. Trong lĩnh vực giáo dục, các nghiên cứu thường nhấn mạnh một số giá trị văn hóa tiêu biểu sau:

- HA: nhấn mạnh việc duy trì các mối quan hệ xã hội hài hòa và tránh gây xung đột trong giao tiếp. Trong các nền văn hóa chịu ảnh hưởng của Nho giáo, sự ổn định và hòa thuận trong cộng đồng thường được xem là điều quan trọng. Bởi vậy, trong lớp học, sinh viên tránh phản biện ý kiến của người khác [8].

- FS: liên quan đến việc bảo vệ hình ảnh cá nhân và tránh gây bối rối hoặc làm mất mặt cho người khác trong các tương tác xã hội. Giá trị này có thể khiến người học thận trọng hơn khi bày tỏ ý kiến hoặc đưa ra những nhận xét có thể sai và bị cho là ngớ ngẩn [9], hoặc bị xem là đang chỉ trích người khác [8].

- MO, thể hiện qua xu hướng người học khiêm nhường khi bày tỏ quan điểm cá nhân [10, 11].

- HI, trong đó giáo viên được xem là nguồn tri thức chính và giữ vai trò trung tâm trong quá trình học tập [5-12].

Những giá trị văn hóa này không chỉ định hình quan niệm về học tập mà còn có thể ảnh hưởng đến cách sinh viên tương tác và tham gia vào môi trường lớp học.

### 2.3. Tư duy phản biện (CT)

Theo Facione [13], CT là quá trình phán đoán có mục đích và mang tính tự điều chỉnh, bao gồm các hoạt động phân tích, đánh giá, suy luận và diễn giải thông tin nhằm đưa ra kết luận hợp lý. Halpern [14] cho rằng CT là một tổ hợp phức hợp gồm các kỹ năng nhận thức, hệ thống tri thức và thiên hướng cảm xúc, bao gồm lập luận phân tích, đánh giá độ tin cậy của thông tin, giải quyết vấn đề, nhận diện thiên kiến và đưa ra kết luận có căn cứ. Tương tự, Ennis [15] định nghĩa CT là quá trình suy nghĩ hợp lý và phản tư nhằm quyết định điều gì nên được tin tưởng hoặc nên làm.

Trong bối cảnh giáo dục đại học, CT không đơn thuần là kỹ năng nhận thức mà là một năng lực học thuật bậc cao, đòi hỏi người học phải có khả năng đặt câu hỏi về tri thức hiện hữu, đánh giá các quan điểm học thuật khác nhau và xây dựng lập luận cá nhân có cơ sở lý luận vững chắc. Cụ thể hơn, Kuhn và Dean (2004, dẫn trong Aston [16]) định nghĩa CT trong bối cảnh đại học là quá trình bao gồm nhận thức về tư duy của chính mình và phản tư về tư duy của bản thân và người khác như một đối tượng nhận thức, tức là siêu nhận thức (metacognition). Nhiều

nghiên cứu cho rằng việc phát triển CT không chỉ diễn ra thông qua hoạt động nhận thức cá nhân mà còn thông qua các tương tác học thuật trong lớp học, đặc biệt là các hoạt động thảo luận, tranh luận và phản hồi ý kiến [17]. Im lặng trong lớp học cũng có thể phản ánh quá trình suy ngẫm [18], qua đó tạo điều kiện cho sự phát triển của CT khi người học tiến hành phân tích và đánh giá thông tin.

Đối với sinh viên học ngoại ngữ, CT mở rộng thêm chiều kích ngôn ngữ và giao tiếp học thuật. Cụ thể, đó không chỉ là năng lực tư duy mà còn là năng lực sử dụng ngôn ngữ như một công cụ lập luận học thuật: phân tích văn bản, đánh giá lập luận, so sánh quan điểm và diễn đạt lập trường cá nhân một cách mạch lạc, thuyết phục [18]. Theo Marin và Pava (2017, dẫn trong Yan [20]), CT của người học ngôn ngữ Anh liên quan đến khả năng phân tích và tổ chức ý tưởng thể hiện qua cả kỹ năng nói và viết, liên tục đặt câu hỏi và tìm kiếm thông tin để xây dựng sự liên kết giữa việc học ngoại ngữ với các chiều kích khác của cuộc sống.

#### 2.4. Sự tham gia phản biện trong lớp học (CCP)

Theo tổng hợp của Rocca [21], sự tham gia lớp học là một quá trình đa dạng với nhiều mức độ và hành vi, bao gồm việc đi học, chuẩn bị bài, lắng nghe, làm việc nhóm, thảo luận, giao tiếp, phát biểu ý kiến, nhận xét và đặt câu hỏi. Sự tham gia trong lớp học không chỉ giới hạn ở hành vi lời nói mà còn bao gồm cả những hình thức im lặng mang tính suy ngẫm, phản ánh các quá trình nhận thức nội tại của người học [18] và có quan hệ biện chứng với CT. CT cung cấp nền tảng nhận thức để sinh viên phân tích, đánh giá và lập luận hiệu quả, trong khi quá trình tham gia thảo luận và phản hồi ý kiến trong lớp học lại góp phần rèn luyện và củng cố năng lực tư duy phản biện bên cạnh nâng cao hiệu quả học tập của họ [22-24]. Do đó, CCP có thể được hiểu là sự tham gia lớp học gắn liền với việc vận dụng tư duy phản biện trong quá trình tương tác và học tập bao gồm đặt câu hỏi, phản biện quan điểm của giảng viên hoặc bạn học, trình bày lập luận cá nhân, hoặc tranh luận về các vấn đề học thuật.

Trong lớp học EFL, tham gia phản biện còn mang thêm chiều kích ngôn ngữ: sinh viên cần sử dụng tiếng Anh như một công cụ biểu đạt lập luận học thuật một cách mạch lạc và thuyết phục [25]. Mức độ tham gia phản biện của sinh viên EFL không chỉ phản ánh năng lực tư duy mà còn ảnh hưởng tiêu cực đến kết quả học tập của sinh viên (MacIntyre và cộng sự 2001, dẫn trong Peng [26]).

#### 2.5. Các yếu tố ảnh hưởng đến CCP

Mức độ tham gia phản biện của sinh viên trong lớp học chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố khác nhau. Ye [27]

khẳng định lớp học tích cực - bao gồm sự hỗ trợ cảm xúc của giảng viên, bầu không khí an toàn và không phán xét, cũng như các hoạt động hợp tác - là điều kiện tiên quyết để sinh viên sẵn sàng tham gia phản biện.

Aston [16] xác định năm nhóm yếu tố cản trở tham gia của sinh viên EFL, bao gồm: (1) yếu tố ngôn ngữ (trình độ tiếng Anh hạn chế, lo lắng về lỗi phát âm và ngữ pháp); (2) yếu tố nhận thức (thiếu kiến thức về chủ đề, chưa sẵn sàng trả lời câu hỏi); (3) yếu tố cảm xúc - tâm lý (lo lắng, sợ bị chê cười, thiếu tự tin); (4) yếu tố sư phạm (phương pháp giảng dạy chưa khuyến khích tham gia, thiếu phản hồi từ giảng viên); và (5) yếu tố văn hóa - xã hội (giá trị Nho giáo, chuẩn mực thể diện, khoảng cách quyền lực). Trong đó, yếu tố văn hóa - xã hội là nhóm đặc trưng nhất với sinh viên Việt Nam, khi quan niệm về thể diện và sự phục tùng quyền uy giảng viên tạo ra rào cản mạnh đối với tham gia phản biện công khai [16].

#### 2.6. Mối liên hệ giữa giá trị CHC và CCP

Có nhiều nghiên cứu về CHC và CCP. Trong nghiên cứu khảo sát 554 sinh viên học các môn toán tại một trường đại học Hàn Quốc nhằm tìm hiểu phản hồi của sinh viên đối với phương pháp học tập tích cực kết hợp với nhật ký ghi lại sự tham gia trên lớp, Kember [19] cho biết chỉ khoảng 10% sinh viên tham gia tích cực trong lớp và nhiều sinh viên phản đối việc ghi nhật ký tham gia. Tác giả khẳng định nguyên nhân chủ yếu liên quan đến ảnh hưởng của văn hóa học tập thụ động trong bối cảnh CHC và rào cản ngôn ngữ trong môi trường giảng dạy bằng tiếng Anh. Cụ thể, tác giả cho rằng văn hóa Nho giáo khuyến khích im lặng và tôn trọng quyền lực của giáo viên, nên sinh viên chịu ảnh hưởng bởi CHC điển hình thường ngần ngại khi bày tỏ ý kiến và chưa quen với việc tham gia vào các hoạt động trong lớp học.

Trong bối cảnh Việt Nam, Ho và cộng sự [8] phân tích việc phát triển CT trong hệ thống giáo dục Việt Nam. Nghiên cứu xem xét các chính sách giáo dục và thực tiễn giảng dạy để xác định những yếu tố ảnh hưởng đến việc hình thành CT của học sinh. Kết quả cho thấy mặc dù tư duy phản biện được nhấn mạnh trong các chính sách giáo dục, việc triển khai trong thực tế vẫn gặp nhiều khó khăn do phương pháp giảng dạy truyền thống, chương trình học nặng về ghi nhớ và ảnh hưởng của văn hóa tôn trọng thứ bậc giữa giáo viên và học sinh. Những yếu tố này có thể khiến học sinh ngại đặt câu hỏi hoặc tranh luận với giáo viên, từ đó hạn chế sự phát triển của CT.

Wilkinson và Olliver-Gray [10] tìm hiểu ý nghĩa của sự im lặng của sinh viên châu Á trong lớp học ở môi trường giáo dục phương Tây. Đối tượng nghiên cứu là sinh viên

Trung Quốc tham gia các lớp học kỹ năng học tập tại New Zealand. Kết quả cho thấy sự im lặng của sinh viên không nhất thiết phản ánh sự thụ động mà có thể xuất phát từ các yếu tố như rào cản ngôn ngữ, sự khác biệt văn hóa, hoặc thói quen suy nghĩ trước khi phát biểu. Nghiên cứu cũng chỉ ra rằng khi giáo viên sử dụng các chiến lược giảng dạy phù hợp như thảo luận nhóm hoặc các hoạt động từng bước, CCP của sinh viên sẽ tăng lên.

Tuy nhiên, có nghiên cứu cũng cho rằng việc lý giải sự im lặng hoặc mức độ CCP thấp của sinh viên chỉ dựa trên yếu tố văn hóa có thể dẫn đến sự khái quát hóa quá mức. Khi xem xét quan điểm phổ biến cho rằng sinh viên từ các nền văn hóa chịu ảnh hưởng của Khổng giáo thường có phong cách học thụ động và phụ thuộc vào giáo viên, Tran [11] đã phỏng vấn sâu 10 sinh viên châu Á đang học đại học tại Úc. Kết quả cho thấy quan điểm cho rằng sinh viên châu Á thụ động là sự khái quát hóa quá mức. Nhiều sinh viên cho rằng sự im lặng trong lớp học có thể liên quan đến yếu tố ngôn ngữ, phương pháp giảng dạy hoặc yêu cầu học tập hơn là do yếu tố văn hóa. Do đó, phong cách học tập của sinh viên chịu ảnh hưởng mạnh từ bối cảnh học tập cụ thể thay vì chỉ từ nền tảng văn hóa.

Từ các nghiên cứu trên có thể thấy rằng các giá trị văn hóa của CHC có thể ảnh hưởng đáng kể đến cách sinh viên tham gia vào các hoạt động học thuật, đặc biệt là CCP. Tuy nhiên, các nghiên cứu trong bối cảnh Việt Nam vẫn còn hạn chế, đặc biệt trong môi trường lớp học EFL ở bậc đại học. Do đó, nghiên cứu này được thực hiện nhằm tìm hiểu mối liên hệ giữa các giá trị CHC và CCP của sinh viên trong các lớp học EFL. Cụ thể, nghiên cứu tập trung xem xét ảnh hưởng của một số giá trị CHC tiêu biểu đến CCP của sinh viên thông qua hai nhóm biến chính được trình bày trong bảng 1.

Bảng 1. Các biến nghiên cứu về giá trị CHC và CCP

Giá trị CHC	CCP
- HA	- trình bày lập luận cá nhân
- FS	- tham gia tranh luận về các vấn đề học thuật
- MO	- phản biện quan điểm của giảng viên hoặc bạn học
- HI	

### 3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

#### 3.1. Bối cảnh và đối tượng nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện với 94 sinh viên năm thứ nhất ngành Ngôn ngữ Anh tại HaUI trong năm học 2025 - 2026. Đây là các sinh viên vừa rời ghế phổ thông và đến từ các vùng miền khác nhau ở Việt Nam. Trong năm học này, sinh viên ngoài các môn đại cương thì học một

số môn cơ sở của nhóm ngành gồm các kỹ năng thực hành tiếng Nghe, Nói, Đọc, Viết và Kỹ năng thuyết trình Tiếng Anh.

#### 3.2. Công cụ thu thập và xử lý dữ liệu

Nghiên cứu áp dụng phương pháp hỗn hợp, kết hợp cả định lượng và định tính nhằm thu thập dữ liệu toàn diện và tăng độ tin cậy của kết quả nghiên cứu. Cụ thể, nghiên cứu sử dụng ba công cụ thu thập dữ liệu gồm: (1) Bảng khảo sát để thu thập dữ liệu định lượng; (2) Phiếu quan sát lớp học; và (3) Bảng câu hỏi phỏng vấn nhằm làm rõ và diễn giải sâu hơn các kết quả thu được từ khảo sát.

##### Bảng khảo sát

Công cụ khảo sát được thiết kế nhằm đo lường nhận thức của sinh viên năm thứ nhất ngành Ngôn ngữ Anh về ảnh hưởng của các giá trị CHC đối với CCP của họ trong các hoạt động học tập trên lớp. Bảng khảo sát gồm 18 mục hỏi, trong đó 9 mục hỏi nhằm tìm hiểu nhận thức của sinh viên về các giá trị CHC ảnh hưởng đến hành vi phản biện trong lớp học và 8 mục hỏi liên quan đến mức độ tham gia phản biện của sinh viên trong các hoạt động học tập trên lớp. Các mục hỏi được xây dựng dựa trên sự tổng hợp và điều chỉnh từ các nghiên cứu của Ho và cộng sự [8], Wilkinson và Olliver-Gray [10], và Karjanto [12]. Các mục hỏi được thiết kế theo thang đo Likert 1-5. Cụ thể, với nhóm câu hỏi về nhận thức, người tham gia lựa chọn mức độ từ 1 (Hoàn toàn không quan trọng) đến 5 (Hoàn toàn quan trọng); với nhóm câu hỏi về sự tham gia phản biện, thang đo được sử dụng để đo tần suất hành vi, từ 1 (Không bao giờ) đến 5 (Luôn luôn). Do đó, kết quả thu được sẽ tương đương theo bảng 2.

Bảng 2. Về thang đo và điểm trung bình

1 - 1,8	Hoàn toàn không quan trọng/ không bao giờ
1,81 - 2,6	Không quan trọng/ hiếm khi
2,61 - 3,4	Bình thường/ thỉnh thoảng
3,41 - 4,2	Quan trọng/ thường xuyên
4,21 - 5	Hoàn toàn quan trọng/ luôn luôn

Độ tin cậy của bảng hỏi được xử lý bằng phần mềm Excel. Kết quả kiểm định cho thấy hệ số độ tin cậy thang đo Cronbach's Alpha của từng phần trong bảng hỏi thể hiện trong bảng 3.

Như vậy, hệ số Cronbach's Alpha dao động trong khoảng 0,70 - 0,86, cho thấy thang đo đạt độ tin cậy, các biến quan sát đều có ý nghĩa giải thích tốt cho các nội dung câu hỏi.

Bảng 3. Về độ tin cậy của bảng hỏi

Nội dung	Giá trị	Số ý hỏi	Cronbach/alpha
Nhận thức về các giá trị CHC ảnh hưởng đến CCP	HA	2	0,71
	FS	2	0,72
	MO	2	0,70
	HI	3	0,86
CCP dưới ảnh hưởng của CHC	HA	2	0,74
	FS	2	0,84
	MO	2	0,82
	HI	3	0,78

*Phiếu quan sát*

Theo DeWalt và DeWalt [28], phương pháp quan sát giúp nhà nghiên cứu hiểu rõ hơn về bối cảnh nghiên cứu và hiện tượng đang được khảo sát, đồng thời góp phần nâng cao tính xác thực và khách quan của kết quả nghiên cứu. Trong nghiên cứu này, quan sát không tham gia (non-participant observation) được sử dụng nhằm ghi nhận các biểu hiện của sinh viên trong các hoạt động phân biệt trên lớp.

Các hành vi được quan sát dựa trên khung lý thuyết về sự tham gia phân biệt và ảnh hưởng của các giá trị văn hóa Nho giáo, bao gồm: sinh viên thể hiện quan điểm cá nhân trước lớp; sinh viên thể hiện quan điểm đối lập với bạn học; sinh viên tiếp tục trao đổi hoặc tranh luận khi xuất hiện bất đồng; và sinh viên phản biện hoặc chất vấn quan điểm của giảng viên. Các tiêu chí này được xây dựng tương thích với các biến đo lường trong bảng hỏi nhằm đảm bảo tính nhất quán về mặt khái niệm giữa hai công cụ thu thập dữ liệu.

Công cụ quan sát là phiếu quan sát dạng bảng kiểm (Có/Không) kèm theo cột ghi chú ngắn. Trong quá trình quan sát, nhà nghiên cứu ghi nhận các sự kiện liên quan đến hành vi phân biệt của sinh viên dựa trên bảng kiểm đã được thiết kế trước. Hoạt động quan sát tập trung vào các biểu hiện ở cấp độ lớp học thay vì theo dõi từng cá nhân riêng lẻ.

Nhóm nghiên cứu tiến hành quan sát hai lớp học, trong đó mỗi lớp được quan sát trong ba buổi học. Mỗi buổi quan sát kéo dài trong suốt thời lượng tiết học. Trong giờ học, nhóm nghiên cứu ghi lại các từ khóa và mô tả ngắn gọn các tình huống quan sát được. Ngay sau mỗi buổi học, các ghi chú này được phát triển thành ghi chép thực địa (field notes) chi tiết hơn nhằm đảm bảo tính chính xác của dữ liệu và hạn chế sai lệch do trí nhớ. Trong suốt quá trình quan sát, các nhà nghiên cứu ngồi ở vị trí ít

gây chú ý để giảm thiểu tác động đến hành vi tự nhiên của sinh viên.

*Phòng vấn*

Để kiểm chứng và đối chiếu các câu trả lời của sinh viên trên phiếu khảo sát, đồng thời tìm hiểu sâu hơn về trải nghiệm và quan điểm của họ, nhóm nghiên cứu tiến hành phỏng vấn bán cấu trúc với 9 sinh viên. Tiêu chí lựa chọn sinh viên để phỏng vấn bán cấu trúc là những sinh viên để lại thông tin liên lạc và đồng ý phỏng vấn. Theo nguyên tắc bảo hòa dữ liệu [29], số lượng phỏng vấn này đủ để thu thập các quan điểm đa dạng và xác định các chủ đề chính mà không cần mở rộng mẫu. Điều này có nghĩa là số lượng 9 sinh viên vẫn đảm bảo tính đại diện cho nhóm sinh viên có đặc điểm liên quan đến nghiên cứu. Các cuộc phỏng vấn tuân theo một khung linh hoạt, khuyến khích người tham gia chia sẻ tự do trong khi vẫn đảm bảo các chủ đề cốt lõi được thảo luận. Để bảo mật thông tin, mỗi người tham gia được mã hóa bằng các định danh (S#1 đến S#9) dựa trên thứ tự phỏng vấn.

Nghiên cứu sử dụng phần mềm Excel để phân tích định lượng số liệu thu được. Dữ liệu thu thập từ bảng khảo sát được tính toán và trình bày dưới dạng bảng để so sánh và phân tích. Dữ liệu từ phiếu quan sát lớp học và phỏng vấn được phân loại theo các chủ đề. Dữ liệu từ các nguồn khác nhau sau khi được phân tích độc lập sẽ được tổng hợp và so sánh, đối chiếu.

**4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN**

**4.1. Kết quả khảo sát**

Kết quả khảo sát cho thấy các giá trị CHC có mức độ ảnh hưởng khác nhau đến sự tham gia phân biệt của sinh viên trong lớp học, được thể hiện trong bảng 4 và hình 1.

Bảng 4. Thống kê mô tả về nhận thức tầm quan trọng và mức độ tự đánh giá CCP theo các yếu tố CHC

STT	Mục hỏi	Giá trị trung bình (M)		Độ lệch chuẩn (SD)	
1	Duy trì sự hòa hợp trong các tương tác trên lớp.	4,20	3,90	0,74	0,77
2	Tránh bày tỏ những ý kiến có thể gây mâu thuẫn trong các cuộc thảo luận.	3,60		0,99	
3	Tránh bày tỏ ý kiến có thể khiến người khác cảm thấy khó xử hoặc xấu hổ.	3,82	3,72	0,89	0,79
4	Tránh công khai phê bình hoặc chỉ trích ý kiến của người khác để không làm họ mất thể diện.	3,62		0,89	

5	Tránh thể hiện quan điểm cá nhân quá mạnh để không bị xem là thiếu khiêm tốn.	3,38	3,10	0,87	0,79
6	Im lặng để thể hiện sự khiêm tốn.	2,82		0,94	
7	Tránh đặt câu hỏi phản biện quan điểm của giảng viên trên lớp để thể hiện sự tôn trọng giảng viên.	2,90	3,03	0,95	0,84
8	Tránh tranh luận với giảng viên về quan điểm của họ trên lớp để thể hiện sự tôn trọng giảng viên.	2,97		0,94	
9	Tránh công khai bày tỏ sự bất đồng với quan điểm giảng viên để thể hiện sự tôn trọng giảng viên.	3,22		0,96	
10	Tôi ưu tiên sự đồng thuận hơn là tranh luận trong các thảo luận nhóm.	3,30	3,29	0,70	0,65
11	Tôi tránh bày tỏ những ý kiến có thể gây mâu thuẫn trong các cuộc thảo luận.	3,29		0,76	
12	Tôi do dự khi bày tỏ ý kiến nếu điều đó có thể khiến người khác cảm thấy khó xử hoặc xấu hổ.	3,36	3,38	0,94	0,85
13	Tôi tránh công khai phê bình hoặc chỉ trích ý kiến của người khác để không làm họ mất thể diện.	3,40		0,90	
14	Tôi hạn chế bày tỏ ý kiến cá nhân trên lớp để tránh thể hiện mình nổi bật hơn các bạn khác.	2,94	2,90	0,91	0,85
15	Tôi giữ im lặng trong lớp học như một cách thể hiện sự khiêm tốn.	2,87		0,94	
16	Tôi tránh phản biện quan điểm của giảng viên trên lớp.	3,18	3,15	0,89	0,74
17	Tôi tránh tranh luận với giảng viên về quan điểm của họ trên lớp.	3,17		0,91	
18	Tôi im lặng giữ ý kiến của mình khi không đồng ý với giảng viên.	3,10		0,87	

Regression Statistics	
Multiple R	0.5483122
R Square	0.3006462
Adjusted R Square	0.2692146
Standard Error	0.5350003
Observations	94

  

ANOVA					
	df	SS	MS	F	Significance F
Regression	4	10.95107991	2.737777	9.565085	1.76496E-06
Residual	89	25.47405799	0.28623		
Total	93	36.4251379			

  

	Coefficients	Standard Error	t Stat	P-value	Lower 95%	Upper 95%	Lower 95.0%	Upper 95.0%
Intercept	4.4488067	0.330710876	13.4523	3.68E-23	3.791691258	5.1059222	3.79169126	5.1059222
HA	-0.0691973	0.087407612	-0.7917	0.430663	-0.24287433	0.1044798	-0.2428743	0.1044798
FS	-0.0029021	0.088176058	-0.0329	0.973818	-0.17810602	0.1723019	-0.178106	0.1723019
MO	-0.1996506	0.089694532	-2.2259	0.028547	-0.37787172	-0.0214295	-0.3778717	-0.0214295
HI	-0.2399733	0.079879129	-3.0042	0.003458	-0.39869142	-0.0812552	-0.3986914	-0.0812552

Hình 1. Kết quả phân tích hồi quy về ảnh hưởng của các giá trị CHC đến CCP của sinh viên

**Giá trị HA**

Kết quả thống kê mô tả cho thấy sinh viên đánh giá tương đối cao tầm quan trọng của việc duy trì sự hòa hợp trong lớp học, với  $M \approx 3,90$ ;  $SD = 0,77$ . Cụ thể, mức độ hòa hợp trong tương tác được duy trì ở mức cao ( $M = 4,20$ ;  $SD = 0,74$ ). Ở cấp độ hành vi, các mục hỏi tương ứng cho thấy sinh viên thỉnh thoảng ưu tiên sự đồng thuận hơn là tranh luận và tránh bày tỏ các ý kiến có thể gây mâu thuẫn ( $M = 3,30$ ;  $SD = 0,70$  và  $M = 3,29$ ;  $SD = 0,76$ ). Mức điểm này phản ánh rằng các hành vi tránh xung đột chỉ xuất hiện ở mức trung bình, chưa mang tính thường xuyên. Kết quả này cho thấy mặc dù sinh viên đánh giá tương đối cao tầm quan trọng của việc duy trì sự hòa hợp trong lớp học, việc chuyển hóa nhận thức này thành hành vi chỉ diễn ra thỉnh thoảng. Nói cách khác, sinh viên không hoàn toàn né tránh các ý kiến mang tính tranh luận, mà có xu hướng cân nhắc trong những tình huống có khả năng gây mâu thuẫn.

Kết quả phân tích hồi quy cho thấy yếu tố hòa hợp không có ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê đối với CCP ( $\beta = -0,069$ ;  $p = 0,431$ ). Điều này cho thấy rằng mặc dù giá trị hòa hợp được đánh giá cao và có biểu hiện nhất định trong hành vi, nhưng chưa có bằng chứng cho thấy yếu tố này ảnh hưởng đến CCP.

**Giá trị FS**

Đối với yếu tố giữ thể diện, kết quả thống kê mô tả cho thấy sinh viên cũng thể hiện mức độ nhận thức tương đối cao ( $M \approx 3,72$ ;  $SD = 0,79$ ). Các hành vi như tránh làm người khác cảm thấy khó xử hoặc tránh phê bình công khai đều có điểm trung bình ở mức khá ( $M \approx 3,6 - 3,8$ ), cho thấy sự coi trọng các chuẩn mực giao tiếp mang tính tế nhị. Ở cấp độ hành vi, sinh viên thỉnh thoảng do dự khi bày tỏ ý kiến nhạy cảm hoặc tránh chỉ trích người khác ( $M \approx 3,38$ ;  $SD = 0,85$ ). Tương tự như yếu tố hòa hợp, điều này cho thấy sự các hành vi này chỉ xuất hiện ở mức trung bình, chưa mang tính thường xuyên trong thực tế lớp học.

Kết quả phân tích hồi quy cho thấy yếu tố giữ thể diện không có ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê ( $\beta = -0,003$ ,  $p = 0,974$ ). Như vậy, mặc dù đây là một giá trị được đánh giá cao về mặt nhận thức, nhưng chưa có bằng chứng cho thấy nó ảnh hưởng trực tiếp đến CCP.

**Giá trị MO**

Như thể hiện trong bảng 4, yếu tố khiêm nhường có mức độ nhận thức ở mức trung bình ( $M \approx 3,10$ ;  $SD = 0,79$ ). Các biểu hiện như tránh thể hiện quan điểm quá mạnh ( $M = 3,38$ ;  $SD = 0,87$ ) và giữ im lặng để thể hiện sự khiêm tốn ( $M = 2,82$ ;  $SD = 0,94$ ) cho thấy các yếu tố này chưa

được xem là đặc biệt quan trọng trong việc ảnh hưởng đến CCP. Ở cấp độ hành vi, sinh viên không thường xuyên hạn chế bày tỏ ý kiến để tránh nổi bật hơn người khác ( $M = 2,94$ ;  $SD = 0,91$ ) và việc giữ im lặng như một biểu hiện của sự khiêm tốn cũng chỉ xuất hiện ở mức thỉnh thoảng ( $M = 2,87$ ;  $SD = 0,94$ ). Những kết quả này cho thấy giá trị khiêm nhường không được biểu hiện thường xuyên trong hành vi của sinh viên.

Tuy nhiên, kết quả phân tích ảnh hưởng của CHC lại cho thấy tính khiêm nhường có ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê đến hành vi tham gia phản biện ( $\beta = -0,200$ ;  $p = 0,029$ ). Hệ số âm cho thấy khi mức độ đề cao tính khiêm nhường tăng lên, mức độ CCP có xu hướng giảm. Điều này gợi ý rằng, mặc dù không được biểu hiện thường xuyên, tính khiêm nhường vẫn đóng vai trò như một yếu tố ảnh hưởng tiềm ẩn đối với hành vi phản biện của sinh viên.

### **Giá trị HI**

Yếu tố tôn trọng thứ bậc có mức nhận thức trung bình ( $M \approx 3,03$ ;  $SD = 0,84$ ). Các tiêu chí như tránh đặt câu hỏi phản biện, tránh tranh luận với giảng viên hoặc tránh công khai bày tỏ sự bất đồng với giảng viên có điểm trung bình M dao động khoảng 2,90 - 3,22, cho thấy sinh viên nhìn nhận những hành vi này ở mức tương đối trung lập trong việc thể hiện sự tôn trọng đối với giảng viên.

Xét về hành vi thực tế trong lớp học, các tiêu chí như tránh phản biện quan điểm của giảng viên ( $M = 3,18$ ;  $SD = 0,89$ ), tránh tranh luận với giảng viên ( $M = 3,17$ ;  $SD = 0,91$ ) hoặc giữ im lặng khi không đồng ý với giảng viên ( $M = 3,10$ ;  $SD = 0,87$ ) đều cho thấy các hành vi này chỉ thỉnh thoảng xảy ra. Kết quả này cho thấy mặc dù yếu tố tôn trọng thứ bậc vẫn hiện diện trong lớp học, tần suất sinh viên tránh phản biện giảng viên không quá cao.

Tuy nhiên, yếu tố này có ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê và tương đối mạnh đến hành vi tham gia phản biện ( $\beta = -0,240$ ;  $p = 0,003$ ). Điều này cho thấy khi sinh viên càng đề cao sự tôn trọng thứ bậc, mức độ tham gia phản biện càng giảm. Kết quả này gợi ý rằng, mặc dù không được biểu hiện thường xuyên trong hành vi, tôn trọng thứ bậc vẫn đóng vai trò như một yếu tố ảnh hưởng đáng kể đối với sự tham gia phản biện của sinh viên. So với các yếu tố khác, đây là yếu tố có tác động rõ ràng nhất đến CCP của SV.

Tổng thể, các giá trị CHC được sinh viên nhận thức và thể hiện ở các mức độ khác nhau trong bối cảnh lớp học. Trong số các giá trị được khảo sát, HA và FS là hai yếu tố được đánh giá tương đối cao về mặt nhận thức, cho thấy sinh viên coi trọng việc duy trì hoà khí trong lớp và cân

nhắc cảm xúc của người khác khi tham gia thảo luận. Tuy nhiên, các hành vi liên quan đến những giá trị này chỉ xuất hiện ở mức thỉnh thoảng, cho thấy việc chuyển hóa nhận thức thành hành vi chưa mang tính thường xuyên và sinh viên không hoàn toàn né tránh các ý kiến mang tính tranh luận. Ngược lại, các giá trị như MO và HI được thể hiện ở mức trung bình trong cả nhận thức và hành vi, với các hành vi liên quan chỉ xảy ra ở mức thỉnh thoảng.

Tuy nhiên, kết quả phân tích hồi quy cho thấy một bức tranh khác, khi chỉ có hai yếu tố là MO và đặc biệt là HI có ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê đến mức độ CCP. Trong đó, HI là yếu tố có ảnh hưởng mạnh nhất, cho thấy khi sinh viên càng đề cao mối quan hệ thứ bậc với giảng viên, họ càng ít tham gia phản biện. Tương tự, MO cũng làm giảm CCP, dù mức độ biểu hiện trong thực tế không cao.

Những kết quả này gợi ý rằng các giá trị CHC không phải lúc nào cũng ảnh hưởng đến hành vi theo mức độ biểu hiện bề mặt. Cụ thể, trong khi các giá trị HA và FS được thể hiện rõ hơn trong nhận thức và hành vi, chúng không có ảnh hưởng đáng kể đến CCP. Ngược lại, các yếu tố MO và HI, dù chỉ được thể hiện ở mức trung bình, lại đóng vai trò như những yếu tố ảnh hưởng quan trọng, mang tính tiềm ẩn đối với CCP của sinh viên. Điều này phản ánh sự tồn tại đồng thời của các chuẩn mực văn hóa truyền thống và những thay đổi trong môi trường học tập hiện đại, trong đó các giá trị truyền thống không biến mất mà tiếp tục ảnh hưởng đến CCP theo những cách gián tiếp và tinh vi hơn.

### **4.2. Kết quả quan sát**

Kết quả quan sát cho thấy một số đặc điểm nổi bật sau:

Thứ nhất, sinh viên có xu hướng trả lời đồng thanh, nói nhỏ hoặc chỉ phát biểu khi được chỉ định. Tuy nhiên, khi các hoạt động học tập được tổ chức sinh động, hấp dẫn với sự kết hợp của các trò chơi, yếu tố thể hiện cá nhân được chuyển hóa thành sự tham gia mang tính tập thể, từ đó giúp sinh viên giảm bớt sự e dè và chủ động tham gia hơn. Bên cạnh đó, quan sát cũng cho thấy sự khác biệt rõ rệt giữa việc sử dụng tiếng Việt và tiếng Anh trong lớp học: sinh viên có xu hướng phát biểu nhiều hơn, diễn đạt dài hơn khi sử dụng tiếng Việt, trong khi trở nên ngắn gọn và dè dặt hơn khi sử dụng tiếng Anh. Trong một số trường hợp, sinh viên thậm chí xin phép chuyển sang tiếng Việt để trình bày ý kiến (ví dụ: "em diễn đạt tiếng Việt được không"), cho thấy rào cản ngôn ngữ có thể ảnh hưởng đến mức độ tham gia và sự tự tin khi phản biện. Ghi chép cũng cho thấy sinh viên thường ngập ngừng và sử dụng ngôn ngữ rào đón như "em nghĩ

là...". Những biểu hiện này có thể một phần gắn với tính khiêm nhường của sinh viên.

Thứ hai, sinh viên ngại đưa ra ý kiến đối lập. Một khả năng có lẽ là vì sợ làm mất mặt bạn học hoặc chính mình. Cụ thể, sau các bài thuyết trình, sinh viên thường chỉ đưa ra lời khen xã giao chung chung như "bài thuyết trình của nhóm bạn tốt, rõ ràng" thay vì đặt câu hỏi chất vấn sâu sắc. Tuy nhiên, quan sát cho thấy khi giảng viên điều chỉnh phần Hỏi theo hướng gợi mở thay vì phê bình trực tiếp, sinh viên trở nên tự tin hơn trong việc trình bày ý kiến, kể cả khi chưa hoàn toàn chính xác. Điều này cho thấy việc giảm thiểu rủi ro mất thể diện có thể thúc đẩy CCP.

Thứ ba, sinh viên có xu hướng ưu tiên duy trì sự hòa hợp trong tương tác nhóm, thể hiện qua việc nhanh chóng đạt được sự đồng thuận nhằm tránh xung đột. Dữ liệu quan sát cho thấy mặc dù các hoạt động thảo luận diễn ra sôi nổi, sinh viên thường dễ dàng thống nhất ý kiến mà không đi sâu vào tranh luận, hoặc thậm chí lựa chọn làm việc cá nhân để tránh đối thoại trực tiếp. Trước tình trạng này, giảng viên đã có sự can thiệp trực tiếp bằng cách xuống tận nơi khuyến khích các bạn trao đổi. Sự hiện diện và nhắc nhở của giảng viên đã biến hoạt động tranh luận từ một lựa chọn mang tính cá nhân thành một yêu cầu học tập bắt buộc. Điều này góp phần giúp sinh viên vượt qua xu hướng duy trì hòa hợp một cách thụ động và tham gia vào quá trình tương tác phản biện một cách rõ nét hơn.

Thứ tư, hành vi chất vấn giảng viên hầu như không xuất hiện trong các quan sát. Lớp học thường chuyển sang trạng thái giảng viên độc thoại khi các câu hỏi mở không nhận được phản hồi từ sinh viên. Điều này gợi ý rằng SV có xu hướng xem giảng viên là nguồn tri thức có thẩm quyền tuyệt đối. Tuy nhiên, khi giảng viên sử dụng các câu hỏi truy vấn sâu (ví dụ: "tại sao", "như thế nào"), sinh viên buộc phải tham gia vào quá trình diễn giải và bảo vệ quan điểm, qua đó từng bước phá vỡ sự thụ động trong tương tác. Ngoài ra, sinh viên thường có xu hướng chờ đợi giảng viên đưa ra kết luận cuối cùng thay vì bảo vệ quan điểm cá nhân đến cùng.

Tổng hợp các kết quả quan sát cho thấy các giá trị CHC gồm HA, FS, MO và HI có thể vẫn đang ảnh hưởng đến CCP của sinh viên. Sự tham gia của người học không chỉ phụ thuộc vào năng lực cá nhân mà dường như còn gắn với các chuẩn mực văn hóa chi phối cách họ tương tác. Trong đó, HI có thể hạn chế phản biện giữa giảng viên và sinh viên; trong khi FS và đề cao HI có xu hướng khiến người học ưu tiên đồng thuận hơn là tranh luận. Bên cạnh

đó, các biểu hiện như ngập ngừng, phát biểu dè dặt cũng có thể liên quan đến yếu tố MO.

Tuy nhiên, dữ liệu quan sát cũng gợi ý rằng những ảnh hưởng này không hoàn toàn cố định. Khi môi trường lớp học trở nên ít trang trọng hơn, thông qua thảo luận nhóm nhỏ hoặc các hoạt động mang tính tương tác, sinh viên có xu hướng tham gia tích cực và tự nhiên hơn vào quá trình phản biện. Đặc biệt, vai trò của giảng viên nổi lên như một yếu tố điều tiết quan trọng. Việc sử dụng câu hỏi gợi mở, cung cấp định hướng trả lời và khuyến khích trực tiếp đã tạo ra một "khung đỡ" giúp sinh viên cảm thấy an toàn hơn khi bày tỏ ý kiến. Những biểu hiện này cho thấy phương pháp giảng dạy phù hợp có thể góp phần làm giảm các rào cản về thể diện và thứ bậc, từ đó thúc đẩy CCP của người học.

Tóm lại, các yếu tố văn hóa CHC dường như vẫn định hình cách sinh viên tham gia phản biện trong lớp học, nhưng không phải là bất biến. Sự chuyển biến từ thụ động sang chủ động có thể đạt được khi giảng viên thiết kế môi trường học tập phù hợp, cân bằng giữa việc tôn trọng các giá trị hiện có và khuyến khích thể hiện quan điểm cá nhân.

### 4.3. Kết quả phỏng vấn

Kết quả phỏng vấn cho thấy sinh viên thường e ngại phản biện trực tiếp hoặc tránh đưa ra ý kiến có thể gây tranh luận trong lớp vì nhiều nguyên nhân. Yếu tố phổ biến nhất là tâm lý sợ bị đánh giá và sợ sai được S#1, S#2, S#3, S#4, S#5 và S#6 nhắc đến. Sinh viên lo lắng rằng câu trả lời của mình không chính xác hoặc không đủ sâu sắc, dẫn đến e dè khi phát biểu. S#1 chia sẻ: "em sợ bị đánh giá bởi mọi người xung quanh nên chọn im lặng thay vì lên ý kiến", trong khi S#2 nhấn mạnh sinh viên "xấu hổ khi trả lời sai và cảm giác người khác đánh giá về mình". Bên cạnh đó, thiếu tự tin và hạn chế kỹ năng diễn đạt cũng là nguyên nhân quan trọng (S#1, S#8 và S#7). Một số sinh viên có ý tưởng nhưng không dám trình bày vì không biết cách diễn đạt rõ ràng hoặc sợ bị phản biện ngược lại, như S#8 cho biết: "có ý tưởng nhưng không biết sắp xếp ngôn từ sao cho thuyết phục, sợ bị giảng viên hỏi vặn lại". Thói quen học tập thụ động từ trước cũng góp phần tạo tâm lý e dè, khi S#2, S#9 và S#4 nhận xét về cách học "thầy đọc - trò chép". Ngoài ra, mong muốn giữ hòa khí và tránh va chạm cùng yếu tố văn hóa xã hội, như tôn sư trọng đạo, kính trên nhường dưới và "dĩ hòa vi quý", cũng làm sinh viên ngại phản biện trực tiếp. Kinh nghiệm tiêu cực trước đó, ví dụ S#5 kể rằng một bạn phát biểu sai nên sau đó rụt rè và không phát biểu nữa, cũng củng cố tâm lý dè dặt. Ngoài ra, sinh viên cũng cho biết khi có bất đồng quan

điểm, họ góp ý gián tiếp, nhẹ nhàng, như S#7, S#8, S#4 và S#3 thường hỏi lại, diễn đạt vòng hoặc trao đổi riêng thay vì nói “bạn sai” trực tiếp, nhằm tránh gây mất mặt và giữ hòa khí.

Khi không đồng ý với giảng viên, sinh viên cũng thường chọn cách tiếp cận thận trọng thay vì phản biện trực tiếp trước lớp. Xu hướng phổ biến là im lặng trong lớp và trao đổi sau giờ học (S#1, S#2, S#3, S#4, S#6, S#9). Hành vi phản ứng còn phụ thuộc vào mức độ tự tin, kiến thức và bối cảnh lớp học. S#2 và S#9 cho biết khi chắc chắn về thông tin, sinh viên sẵn sàng trao đổi trực tiếp với giảng viên bằng lập luận và dẫn chứng, nhưng nếu không chắc chắn, họ sẽ im lặng và tự tìm hiểu sau. S#3 quan sát không khí lớp trước khi phát biểu: nếu giảng viên cởi mở thì giờ tay, nếu không khí căng thẳng thì giữ im lặng. S#5 cũng nhấn mạnh rằng phản hồi còn tùy thuộc tính cách giảng viên, vì “có thầy cô sẵn sàng tiếp nhận ý kiến, nhưng cũng có người dễ có thái độ tiêu cực khi bị phản biện”. và sinh viên có thể bị “ghim”. S#6 chọn tự tìm hiểu hoặc trao đổi sau qua email hoặc ngoài giờ học để tránh ảnh hưởng đến không khí lớp.

Về yếu tố ảnh hưởng đến khả năng phản biện trong lớp học, văn hóa xã hội và tâm lý cá nhân được xem là quan trọng nhất. S#1, S#3, S#7 và S#5 nhấn mạnh các giá trị truyền thống như tôn sư trọng đạo, giữ hòa khí và “dĩ hòa vi quý”, khiến sinh viên thường phải nói khéo, tránh chỉ ra lỗi người khác thẳng thắn để không gây hiểu lầm hoặc mất mặt. Tâm lý cá nhân là nguyên nhân then chốt khác. S#3, S#2, S#1, S#7 và S#8 cho rằng thiếu tự tin, sợ sai hoặc lo lắng bị đánh giá khiến sinh viên hạn chế phản biện. S#1 kể khi làm trưởng nhóm, “chọn im lặng để tránh gây mâu thuẫn hoặc mất lòng các bạn”, mặc dù thấy nội dung nhóm chưa hoàn chỉnh. Ngoài ra, cách giảng dạy của giảng viên cũng ảnh hưởng mạnh. S#2, S#9, S#5 và S#8 nhận định giảng viên cởi mở, thân thiện và khuyến khích thảo luận giúp sinh viên tự tin hơn, trong khi giảng viên nghiêm khắc hoặc kiểm soát chặt sẽ hạn chế CCP. Môi trường lớp học cũng có vai trò, khi lớp thân thiện, bạn bè sẵn sàng lắng nghe và phản hồi chân thành, sinh viên chủ động phát biểu hơn; ngược lại, lớp căng thẳng hoặc cạnh tranh quá mức sẽ hạn chế việc bày tỏ ý kiến.

Nhìn chung, kết quả phỏng vấn cho thấy sinh viên thường e ngại phản biện trực tiếp và hạn chế đưa ra ý kiến gây tranh luận, chủ yếu do sợ bị đánh giá, sợ sai và thiếu tự tin. Thói quen học tập thụ động, mong muốn giữ hòa khí và quan niệm tôn sư trọng đạo càng củng cố tâm lý này. Trong trường hợp có bất đồng ý kiến, sinh viên thường góp ý gián tiếp hoặc trao đổi ngoài giờ học để giữ

thể diện cho bạn. Khi không đồng ý với giảng viên, sinh viên cũng có xu hướng thận trọng: nhiều người im lặng trong lớp và trao đổi sau giờ học, trong khi những trường hợp tự tin hơn mới trực tiếp trình bày bằng lập luận và dẫn chứng. Cách phản ứng này còn phụ thuộc vào kiến thức, mức độ tự tin và bối cảnh lớp học, cũng như thái độ và phong cách giảng dạy của giảng viên. Về các yếu tố ảnh hưởng, văn hóa xã hội và tâm lý cá nhân là quan trọng nhất, trong khi cách giảng dạy của giảng viên và môi trường lớp học đóng vai trò hỗ trợ hoặc hạn chế CCP.

#### 4.4. Thảo luận

Khi đặt các kết quả đối chiếu từ khảo sát, quan sát và phỏng vấn trong mối liên hệ với cơ sở lý luận, có thể nhận thấy nghiên cứu này vừa xác nhận, vừa bổ sung và, ở một số khía cạnh, làm rõ hơn những kết luận của các nghiên cứu trước về ảnh hưởng của các giá trị CHC đến CCP.

Thứ nhất, xét về sự tương đồng với nghiên cứu trước, kết quả nghiên cứu này nhìn chung phù hợp với lập luận rằng các giá trị CHC có tác động đáng kể đến hành vi học tập và tương tác trong lớp học [7]. Cụ thể, phát hiện rằng HI có ảnh hưởng tiêu cực mạnh đến CCP hoàn toàn tương thích với các nghiên cứu trước [5-12], khi sinh viên có xu hướng xem giảng viên là nguồn tri thức có thẩm quyền và do đó hạn chế việc chất vấn hoặc phản biện trực tiếp. Điều này cũng được củng cố bởi dữ liệu quan sát (thiếu vắng hành vi chất vấn giảng viên) và phỏng vấn (sinh viên e ngại “phản biện thầy cô”), cho thấy sự nhất quán cao với lý thuyết về khoảng cách quyền lực trong bối cảnh CHC. Tương tự, ảnh hưởng tiêu cực của MO đến CCP cũng phù hợp với các nghiên cứu trước [10, 11], khi sinh viên có xu hướng hạn chế thể hiện bản thân hoặc tránh nổi bật. Các biểu hiện như phát biểu dè dặt, sử dụng ngôn ngữ rào đón trong quan sát và sự thiếu tự tin được đề cập trong phỏng vấn đã làm rõ cơ chế mà giá trị này ảnh hưởng đến hành vi phản biện. Ngoài ra, xu hướng tránh xung đột và giữ thể diện cũng được xác nhận trong cả ba nguồn dữ liệu, phù hợp với các mô tả lý thuyết về HA và FS [8]. Việc sinh viên ưu tiên hòa khí, góp ý gián tiếp và tránh chỉ trích công khai phản ánh rõ các chuẩn mực giao tiếp mang tính văn hóa đã được đề cập trong các nghiên cứu trước. Bên cạnh đó, kết quả nghiên cứu cũng ủng hộ quan điểm của Tran [11] rằng việc lý giải CCP chỉ dựa trên yếu tố văn hóa có thể dẫn đến khái quát hóa quá mức. Dữ liệu phỏng vấn cho thấy các yếu tố như tâm lý cá nhân (sợ sai, thiếu tự tin), năng lực ngôn ngữ, thói quen học tập và đặc biệt là phong cách giảng dạy của giảng viên đóng vai trò quan trọng không kém. Điều này phù hợp với mô hình đa yếu tố của Le [2], trong đó văn hóa chỉ là một trong nhiều nhóm yếu tố ảnh hưởng đến CCP.

Thứ hai, về những điểm khác biệt hoặc đóng góp mới, nghiên cứu này cho thấy một bức tranh phức tạp hơn so với các kết luận mang tính khái quát trước đây. Cụ thể, mặc dù các nghiên cứu trước thường xem HA và FS là những yếu tố cản trở CCP, kết quả định lượng trong nghiên cứu này lại cho thấy hai yếu tố này không có ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê đến CCP. Tuy nhiên, dữ liệu định tính (quan sát và phỏng vấn) lại chứng minh rằng chúng vẫn định hình cách sinh viên tương tác trong lớp học. Điều này cho thấy ảnh hưởng của HA và FS có thể không trực tiếp hoặc không tuyến tính, mà vận hành thông qua các chuẩn mực giao tiếp và lựa chọn chiến lược tương tác như góp ý gián tiếp hay tránh đối đầu. Ngược lại, MO và HI, dù chỉ được thể hiện ở mức trung bình trong khảo sát, lại có ảnh hưởng đáng kể đến CCP. Phát hiện này góp phần làm rõ rằng mức độ biểu hiện không đồng nhất với mức độ ảnh hưởng, qua đó bổ sung cho các nghiên cứu trước vốn thường giả định mối quan hệ trực tiếp giữa giá trị văn hóa và hành vi.

Thứ ba, về sự mở rộng và làm rõ lý thuyết, nghiên cứu này nhấn mạnh tính phụ thuộc vào bối cảnh của CCP. Kết quả quan sát và phỏng vấn cho thấy khi giảng viên tạo môi trường học tập an toàn, sử dụng phương pháp giảng dạy tương tác và giảm áp lực đánh giá, sinh viên có thể vượt qua các rào cản văn hóa để tham gia phản biện tích cực hơn. Phát hiện này phù hợp với kết quả nghiên cứu của Ye [27] về vai trò của môi trường lớp học, đồng thời củng cố kết luận của Wilkinson và Olliver-Gray [10] rằng sự im lặng không phải là đặc điểm cố định mà có thể thay đổi khi điều kiện sư phạm phù hợp. Ngoài ra, kết quả nghiên cứu cũng góp phần làm rõ khái niệm CCP theo hướng của Nguyen [18], khi cho thấy nó không chỉ thể hiện qua hành vi phát biểu trực tiếp mà còn bao gồm các hình thức gián tiếp hoặc trì hoãn (ví dụ: trao đổi sau giờ học, im lặng có suy ngẫm). Điều này đặc biệt quan trọng trong bối cảnh EFL, nơi yếu tố ngôn ngữ có thể làm gia tăng sự do dự khi phát biểu.

Tóm lại, nghiên cứu này vừa xác nhận vai trò của các giá trị CHC trong việc định hình CCP, vừa chỉ ra rằng ảnh hưởng của chúng không đơn giản, không đồng nhất và không mang tính quyết định tuyệt đối. Thay vào đó, CCP là kết quả của sự tương tác giữa giá trị văn hóa, yếu tố cá nhân và bối cảnh sư phạm. Điều này không chỉ làm sâu sắc thêm các kết luận trước đây mà còn nhấn mạnh nhu cầu tiếp cận đa chiều khi nghiên cứu hành vi học tập trong các bối cảnh văn hóa cụ thể.

## 5. KẾT LUẬN

Nghiên cứu này, thông qua việc đối chiếu dữ liệu khảo sát, quan sát và phỏng vấn với cơ sở lý luận, đã cho thấy

vai trò quan trọng nhưng không đơn giản của các giá trị CHC đối với CCP. Kết quả vừa xác nhận các phát hiện trước đây rằng những giá trị như HI và MO có thể hạn chế hành vi phản biện của sinh viên, vừa củng cố các lý giải về xu hướng tránh xung đột và giữ thể diện (HA, FS) trong giao tiếp học thuật. Nghiên cứu cũng đóng góp những phát hiện mới khi chỉ ra rằng không phải mọi giá trị văn hóa đều có ảnh hưởng trực tiếp hoặc có ý nghĩa thống kê đến CCP, mà tác động của chúng có thể gián tiếp, phi tuyến và phụ thuộc vào cách thức tương tác trong lớp học. Đáng chú ý, mức độ biểu hiện của một giá trị không đồng nghĩa với mức độ ảnh hưởng của nó. Bên cạnh đó, nghiên cứu nhấn mạnh rằng CCP mang tính phụ thuộc bối cảnh, có thể được thúc đẩy khi môi trường học tập an toàn, phương pháp giảng dạy phù hợp và áp lực đánh giá được giảm thiểu. Đồng thời, khái niệm CCP cũng được mở rộng khi bao gồm cả các hình thức tham gia gián tiếp hoặc trì hoãn, đặc biệt trong bối cảnh học ngoại ngữ.

Từ những phát hiện này, nghiên cứu gợi ra một số hàm ý sư phạm quan trọng: giảng viên cần chủ động thiết kế môi trường lớp học mang tính hỗ trợ, giảm khoảng cách quyền lực và khuyến khích tương tác đa dạng; đồng thời công nhận và tận dụng các hình thức tham gia phản biện khác nhau thay vì chỉ ưu tiên phát biểu trực tiếp. Việc điều chỉnh phương pháp giảng dạy, cách thức đánh giá và chiến lược giao tiếp trong lớp học có thể giúp sinh viên từng bước vượt qua rào cản văn hóa và tâm lý để CCP tích cực hơn.

Tóm lại, nghiên cứu khẳng định rằng mặc dù các giá trị CHC vẫn tồn tại trong nhận thức của sinh viên, chúng không còn là yếu tố cản trở trực tiếp hay duy nhất quyết định hành vi CCP trong môi trường giáo dục hiện đại. Nói cách khác, CCP là kết quả của sự tương tác đa chiều giữa yếu tố văn hóa, cá nhân và bối cảnh sư phạm. Qua đó, nghiên cứu góp phần cung cấp một góc nhìn thực tiễn, giúp giảng viên hiểu rõ hơn đặc điểm tâm lý và cách thức tham gia của sinh viên, từ đó xây dựng môi trường lớp học cởi mở và khuyến khích tương tác học thuật tích cực hơn. Đồng thời, kết quả cũng nhấn mạnh sự cần thiết của cách tiếp cận toàn diện khi nghiên cứu và vận dụng trong thực tiễn giáo dục.

Bên cạnh những kết quả đạt được, nghiên cứu vẫn tồn tại một số hạn chế nhất định. Trước hết, mẫu nghiên cứu gồm 94 sinh viên và chỉ được thu thập với sinh viên năm nhất ngành Ngôn ngữ Anh tại HaUI, do đó có thể chưa phản ánh đầy đủ đặc điểm chung của toàn bộ sinh viên ngành ngôn ngữ và sinh viên Việt Nam. Điều này làm hạn chế khả năng khái quát hóa kết quả nghiên cứu ra các bối

cảnh giáo dục khác với sự đa dạng về vùng miền, chương trình đào tạo và trình độ người học. Bên cạnh đó, nghiên cứu chưa phân tích được sự khác biệt trong mức độ chịu ảnh hưởng của CHC đối với từng kỹ năng Nghe, Nói, Đọc và Viết. Việc chưa làm rõ khía cạnh này có thể khiến kết quả chưa cung cấp được cái nhìn chi tiết về tác động của CHC trong từng lĩnh vực kỹ năng ngôn ngữ. Những hạn chế này đồng thời cũng gợi mở các hướng nghiên cứu trong tương lai. Cụ thể, các nghiên cứu tiếp theo nên mở rộng quy mô mẫu, bao gồm sinh viên từ nhiều trường đại học và khu vực khác nhau nhằm nâng cao tính đại diện và khả năng khái quát hóa kết quả. Đồng thời, cần tiến hành phân tích chuyên sâu hơn về sự khác biệt giữa các kỹ năng Nghe, Nói, Đọc, Viết trong mối quan hệ với CHC, từ đó đưa ra những kết luận cụ thể và có giá trị ứng dụng cao hơn trong giảng dạy và học tập.

### LỜI CẢM ƠN

Nghiên cứu này là kết quả của đề tài Nghiên cứu khoa học sinh viên, được tài trợ bởi Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Nguyen T. T. B., "Integrating critical thinking in EFL classes: Current practices and prospects," *Journal of Inquiry into Languages and Cultures*, 1(3), 14-25, 2017.
- [2]. Le X. M., Le K. N., Le T. T., "Factors hindering student participation in English-speaking classes: Student and lecturer perceptions," *SAGE Open*, 14(3), 1-18, 2024.
- [3]. Nguyễn Thị Thanh Vân, "Nho giáo và sự ảnh hưởng của Nho giáo đến giáo dục ở Việt Nam hiện nay," *Vietnam Journal of Education*, 129, 35-37, 2016.
- [4]. Tan C., "A Confucian conception of critical thinking," *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 331-343, 2017. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12228>.
- [5]. Pham T.H.T., "Cooperative Learning in CHC Countries," In *Implementing Cross-Culture Pedagogies. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, Springer Verlag, 2014. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-4451-91-8\\_3](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-4451-91-8_3).
- [6]. Tu W., "Implications of the rise of "Confucian" East Asia," *Daedalus*, 129(1), 195-218, 2000. <https://www.jstor.org/stable/20027620?seq=1>.
- [7]. Nguyen P. M., Terlouw C., Pilot A., "Cooperative learning vs Confucian heritage culture's collectivism: Confrontation to reveal some cultural conflicts and mismatch," *Asia Europe Journal*, 3, 403-419, 2005. <https://doi.org/10.1007/s10308-005-0008-4>.
- [8]. Ho T. N., Nguyen T. L., Nguyen T. T., Ngo V. T. H., Nguyen T. T., "The development of critical thinking for students in Vietnamese schools: From policies to practices," *American Journal of Educational Research*, 6(5), 431-435, 2018.
- [9]. Nguyen T. H., "Silence is gold?: A study on students' silence in EFL classrooms," *International Journal of Higher Education*, 9(4), 153-160, 2020. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n4p153>.
- [10]. Wilkinson L., Olliver-Gray Y., "The significance of silence: Differences in meaning, learning styles, and teaching strategies in cross-cultural settings," *Psychologia*, 49(2), 74-88, 2006. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2006.74>.
- [11]. Tran T. T., "Is the learning approach of students from the Confucian heritage culture problematic?" *Educational Research for Policy and Practice*, 12, 57-65, 2013. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10671-012-9131-3>.
- [12]. Karjanto N., "Active participation and student journal in Confucian heritage culture mathematics classrooms", in *Proceedings of the International Conference on Mathematics, Geometry, Statistics, and Computation (IC-MaGeStiC 2021)*, Atlantis Press, 2021. DOI: 10.2991/acsr.k.220202.018.
- [13]. Facione P. A., *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (The Delphi Report). California Academic Press, 1990.
- [14]. Halpern D. F., "Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring," *American Psychologist*, 53(4), 449-455, 1998.
- [15]. Ennis R. H., "Critical thinking: A streamlined conception," *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-24, 1991. <https://doi.org/10.5840/teachphil19911412>.
- [16]. Aston K. J., "Why is this hard, to have critical thinking? Exploring the factors affecting critical thinking with international higher education students," *Active Learning in Higher Education*, 25(3), 537-550, 2023.
- [17]. Ilyas H. P., Solihati N., Hikmat, A., "Pedagogies of thought: Unpacking Indonesian EFL teachers' approaches to critical thinking in language skills instruction," *European Journal of English Language Studies*, 5(3), 179-190, 2025. <https://doi.org/10.12973/ejels.5.3.179>
- [18]. Nguyen T. D., "Students' silence - Redefining what it means to participate in EFL classrooms," *International Journal of TESOL & Education*, 4(4), 69-80, 2024.
- [19]. Kember D., "Promoting student-centred forms of learning across an entire university," *Higher Education*, 58(1), 1-13, 2009. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9177-6>.
- [20]. Yan Z., "English as a foreign language teachers' critical thinking ability and L2 students' classroom engagement," *Frontiers in Psychology*, 12, 1-4, 2021.
- [21]. Rocca K. A., "Student participation in the college classroom: An extended multidisciplinary literature review," *Communication Education*, 59(2), 185-213, 2010.
- [22]. Brookfield S. D., *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass, 2012.
- [23]. Andreucci-Annunziata P., Riedemann A., Cortés S., Mellado A., del Río M. T., Vega-Muñoz, A., "Conceptualizations and instructional strategies on

critical thinking in higher education: A systematic review of systematic reviews," *Frontiers in Education*, 8, 2023. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1141686>.

[24]. Li L., Heydarnejad T., "May I come in? A probe into the contributions of self-esteem, teacher support, and critical thinking to anxiety and shyness in language classes," *BMC Psychology*, 12(1), 7, 2024. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01501-y>.

[25]. Atkinson D., "A critical approach to critical thinking in TESOL," *TESOL Quarterly*, 31(1), 71-94, 1997. <https://doi.org/10.2307/3587975>.

[26]. Peng Y., "Balancing silence and participation: Enhancing classroom engagement among Chinese EFL students," *Journal of Silence Studies in Education*, 4(1), 24-38, 2024.

[27]. Ye X., "A review of classroom environment on student engagement in English as a foreign language learning," *Frontiers in Education*, 9, 1-7, 2024. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1415829>.

[28]. DeWalt Kathleen M., DeWalt Billie R., *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: Altamira Press, 2002.

[29]. Guest G., Bunce A., Johnson L., "How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability," *Field Methods*, 18(1), 59-82, 2006. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>.

---

#### AUTHORS INFORMATION

**Ta Thi Bich Lien<sup>1</sup>, Hoang Anh Hoan<sup>2</sup>, Do Kim Khanh<sup>2</sup>,  
Le Thi My Le<sup>2</sup>, Lang Thuy Linh<sup>2</sup>, Ngo Thi Thao Nguyen<sup>2</sup>**

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

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