

DOI:10.22144/ctu.2026.170

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG SỰ SẴN SÀNG GIAO TIẾP BẰNG TIẾNG ANH: QUAN ĐIỂM CỦA SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN NGỮ

Lê Ngọc Hà Giang¹, Nguyễn Hà Thi Ân², Nguyễn Huỳnh Khánh Nhi² và Lê Công Tuấn^{3*}

¹Sinh viên ngành Sư phạm Tiếng Anh Khóa 48, Khoa Ngoại ngữ, Đại học Cần Thơ, Việt Nam

²Sinh viên ngành Biên dịch – Phiên dịch Tiếng Anh Khóa 48, Khoa Ngoại ngữ, Đại học Cần Thơ, Việt Nam

³Khoa Ngoại ngữ, Đại học Cần Thơ, Việt Nam

*Tác giả liên hệ (Corresponding author): lctuan@ctu.edu.vn

Thông tin chung (Article Information)

Nhận bài (Received): 09/12/2025

Sửa bài (Revised): 12/01/2026

Duyệt đăng (Accepted): 07/07/2026

Title: Factors influencing willingness to communicate: Non-English majors' perspectives

Author(s): Le Ngoc Ha Giang¹, Nguyen Ha Thi An², Nguyen Huynh Khanh Nhi² and Le Cong Tuan^{3*}

Affiliation: School of Foreign Languages, Can Tho University, Viet Nam

TÓM TẮT

Bài báo này được thực hiện nhằm trình bày kết quả nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến sự sẵn sàng giao tiếp của sinh viên Việt Nam học tiếng Anh như ngoại ngữ. Nghiên cứu được thực hiện trên sinh viên năm nhất không chuyên ngành tiếng Anh tại Đại học Cần Thơ. Phương pháp kết hợp đã được áp dụng, bao gồm phỏng vấn bán cấu trúc với 10 sinh viên và một bảng khảo sát được thực hiện với 172 sinh viên. Kết quả nghiên cứu cho thấy chỉ số bình quân của các yếu tố ảnh hưởng đến sự sẵn sàng giao tiếp của sinh viên đều hơi cao hơn mức trung bình, với sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm giới tính. Ngoài ra, sự sẵn sàng giao tiếp bị hạn chế bởi các yếu tố cá nhân như lo lắng xã hội, thiếu tự tin và khả năng ngôn ngữ hạn chế. Tuy nhiên, các yếu tố hỗ trợ từ bên ngoài bao gồm giảng viên và bạn bè thân thiện, môi trường học tập hợp tác, cũng như các nhiệm vụ và hoạt động học tập phù hợp và vừa sức, đặc biệt là phải có sự chuẩn bị trước mỗi khi thực hiện các hoạt động. Kết quả nghiên cứu cung cấp những hiểu biết và gợi ý cho giảng viên để điều chỉnh phương pháp giảng dạy, khuyến khích nhiều sự giao tiếp hơn trong lớp học, từ đó đảm bảo hiệu quả giảng dạy.

Từ khóa: Nhân tố ảnh hưởng, SV không chuyên, sẵn sàng giao tiếp

ABSTRACT

This paper reports the results of a study investigating the factors influencing Vietnamese EFL students' willingness to communicate. The study involved first-year non-English majors at Can Tho University. Adopting a mixed-methods approach, the study integrated semi-structured interviews with 10 students and a questionnaire administered to 172 students. The findings revealed that all influential factors had scores slightly above average, with statistically significant differences between the two gender groups. In addition, students' willingness to speak was constrained by personal factors, such as social apprehension, low confidence, and limited language proficiency. The external facilitators included friendly teachers and peers, a cooperative learning environment, and appropriate tasks and activities, particularly pre-activity preparation. The study provides valuable insights and implications for teachers to tailor their instruction to encourage greater communication in class, thereby ensuring effective practice.

Keywords: EFL students, influential factors, willingness to communicate

1. GIỚI THIỆU

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, tiếng Anh đã trở thành một ngôn ngữ quốc tế không thể thiếu, có tác động mạnh mẽ đến giáo dục, kinh tế và xã hội. Việc thông thạo tiếng Anh không chỉ giúp người học tiếp cận nguồn tri thức toàn cầu mà còn tạo điều kiện thuận lợi trong học tập, làm việc và giao lưu quốc tế. Nhằm đáp ứng yêu cầu này, Thủ tướng Chính phủ (2017) đã ban hành Quyết định số 2080/QĐ-TTg năm 2017 về việc đổi mới dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017 – 2025. Theo đó, đến năm 2025, tất cả các chương trình đào tạo ngoại ngữ phải đạt các chuẩn đầu ra cụ thể nhằm nâng cao năng lực giao tiếp (Thủ tướng Chính phủ, 2017). Tuy nhiên, khoảng cách giữa chính sách và thực tiễn vẫn còn tồn tại. Chẳng hạn, kết quả khảo sát tại Trường Đại học (ĐH) Sư phạm - ĐH Thái Nguyên vào năm 2022 cho thấy hơn 60% sinh viên (SV) năm nhất tự đánh giá khả năng nói chỉ ở mức khiêm tốn (Nguyen, 2022). Tương tự, tại ĐH Cần Thơ, việc tăng cường năng lực giao tiếp tiếng Anh được xác định là nhiệm vụ trọng tâm, nhưng nhiều SV, đặc biệt là các SV ngành tiên tiến và chất lượng cao, vẫn còn gặp khó khăn khi sử dụng tiếng Anh trong giao tiếp (Phuong et al., 2023). Điều này vừa phản ánh nhận thức của SV về tầm quan trọng của kỹ năng nói, vừa cho thấy sự thiếu tự tin khi ứng dụng tiếng Anh trong giao tiếp thực tế. Sự chênh lệch giữa mục tiêu của chính sách và năng lực thực sự của SV đặt ra yêu cầu cấp thiết phải nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến việc phát triển năng lực ngoại ngữ, trong đó mức độ sẵn sàng giao tiếp (SSGT) của SV đóng vai trò không nhỏ.

Từ trước đến nay, nhiều công trình nghiên cứu trên thế giới đã tìm hiểu các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ SSGT. Các kết quả đều cho thấy tầm quan trọng của các yếu tố nội tại như động lực (MacIntyre & Charos, 1996; Teimouri, 2017), sự lo âu trong giao tiếp (Baker & MacIntyre, 2000) và năng lực giao tiếp tự nhận thức (Joe et al., 2017; Sato, 2023). Cùng với đó, các yếu tố ngoại cảnh như sự hỗ trợ từ GV, sự tương tác giữa bạn học và không khí lớp học cũng được chứng minh là có thể thúc đẩy hoặc kìm hãm sự sẵn sàng tham gia giao tiếp (Kang, 2005; Zarrinabadi, 2014). Kết quả những nghiên cứu này chỉ ra rằng mức độ SSGT không phải là một đặc điểm cố định, mà là một kết quả mang tính tình huống, hình thành từ sự tương tác giữa trạng thái tâm lý và môi trường xã hội.

Tại Việt Nam, bức tranh về mức độ SSGT lại không mấy khả quan. Nhiều kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng mức độ SSGT của SV vẫn ở mức thấp hoặc

trung bình dù họ đã học tiếng Anh trong nhiều năm. Trong một nghiên cứu với các SV chuyên ngữ, Thai and Nguyen (2018) cho thấy phần lớn SV ít khi tự giác trả lời câu hỏi và thường không muốn được gọi phát biểu, phản ánh sự e ngại khi tham gia tích cực. Tương tự, kết quả khảo sát của Le and Nguyen (2023) với SV năm nhất chuyên ngữ tại Trường ĐH Ngoại ngữ, ĐH Huế cho thấy mức độ lo lắng khi học ngoại ngữ tồn tại ở nhiều khía cạnh, đặc biệt là e ngại giao tiếp, sợ bị đánh giá tiêu cực và áp lực trong các giờ học nói tiếng Anh. Trong khi đó, bản thân các GV cũng thừa nhận những thách thức này: Bui and Nguyen (2022), thông qua việc phỏng vấn 30 GV tiếng Anh, đã nhấn mạnh vai trò của việc thiết kế phương pháp giảng dạy và tương tác hỗ trợ trong lớp để phát triển mức độ SSGT. Tuy nhiên, họ cũng cho rằng quy mô lớp học lớn và chương trình học chủ trọng thi cử đã hạn chế cơ hội giao tiếp hiệu quả.

Vì vậy, việc nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ SSGT của SV trong các học phần nghe - nói không chỉ có ý nghĩa thực tiễn đối với việc nâng cao chất lượng dạy và học, mà còn cần thiết để bù đắp những khoảng trống mà các công trình trước đây chưa giải quyết triệt để. Thứ nhất, phần lớn nghiên cứu về mức độ SSGT ở Việt Nam nói chung và trong khu vực Đồng bằng sông Cửu Long (ĐBSCL) nói riêng chỉ xem xét khái niệm này một cách tổng quát trong lớp học mà chưa tập trung vào các học phần nghe và nói, nơi yêu cầu tương tác cao và mức độ lo âu thường lớn nhất. Thứ hai, nhiều nghiên cứu tập trung vào SV chuyên ngành Tiếng Anh theo nhóm các năm, các khóa, nhưng lại chưa khai thác đầy đủ về riêng nhóm ngành của SV các ngành tiên tiến và chất lượng cao, là đối tượng SV không chuyên ngữ. Những khoảng trống này cho thấy sự cần thiết của một nghiên cứu có hệ thống về các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ SSGT của SV trong học phần nghe và nói, đặc biệt trong bối cảnh các chương trình chất lượng cao và tiên tiến ở Việt Nam.

Nghiên cứu này được thực hiện với mục tiêu hướng đến việc cung cấp cái nhìn toàn diện về mức độ SSGT của SV trong các học phần nghe - nói thuộc chương trình chất lượng cao và tiên tiến tại Đại học Cần Thơ. Trước hết, việc nghiên cứu được tiến hành nhằm xác định mức độ SSGT hiện tại, qua việc khảo sát bằng bảng hỏi và phỏng vấn. Bên cạnh đó, việc phân tích các yếu tố tâm lý nội tại đã được tập trung thực hiện, bao gồm lo âu giao tiếp, sự tự tin, động lực học tập và áp lực học tập, xem xét liệu các yếu tố này có thể thúc đẩy hoặc cản trở mức độ SSGT hay không. Hơn nữa, các điều kiện tình huống bên ngoài cũng đã được tìm hiểu như bầu không khí

lớp học, sự hỗ trợ từ bạn học và giảng viên, cũng như cơ hội thực hành giao tiếp, nhằm làm rõ cách thức những yếu tố bối cảnh này định hình mức độ sẵn sàng sử dụng tiếng Anh của SV. Tổng thể, các mục tiêu này tạo cơ sở cho cái nhìn sâu hơn về những thách thức và yếu tố thuận lợi đối với sự SSGT trong bối cảnh giáo dục ĐH ở Việt Nam nói chung và ở khu vực ĐBSCL nói riêng. Cụ thể, nghiên cứu này được thực hiện nhằm tập trung trả lời các câu hỏi sau.

1. Sinh viên đánh giá mức độ các yếu tố ảnh hưởng đến sự sẵn sàng giao tiếp của họ ra sao trong các lớp tiếng Anh chất lượng cao và tiên tiến?

2. Các yếu tố cụ thể có ảnh hưởng đến mức độ sẵn sàng giao tiếp của SV năm nhất trong các chương trình chất lượng cao và tiên tiến là gì?

3. Có hay không sự khác biệt trong nhận thức về các yếu tố ảnh hưởng đến sự sẵn sàng giao tiếp giữa các SV nam và nữ?

2. TỔNG QUAN TÀI LIỆU

2.1. Định nghĩa mức độ sẵn sàng giao tiếp

Mức độ SSGT trong bối cảnh học ngôn ngữ thứ hai được định nghĩa là khả năng người học tự nguyện bắt đầu giao tiếp bằng ngôn ngữ đích khi có cơ hội. Khái niệm này ban đầu được MacIntyre et al. (1998) mô tả như một trạng thái tâm lý linh hoạt và có tính tình huống, chịu ảnh hưởng của các yếu tố cả bên trong (nội tại) và bên ngoài (bối cảnh).

Kết quả các nghiên cứu gần đây đã làm sâu sắc hơn định nghĩa này, nhấn mạnh rằng mức độ SSGT không chỉ là một đặc điểm tính cách cố định mà còn là một trạng thái có thể thay đổi tùy theo tình huống. Một nghiên cứu của Zhang (2024) đã điều tra mối quan hệ giữa mức độ SSGT, sự tự tin vào năng lực giao tiếp tự nhận thức và lo âu giao tiếp ở SV ngoại ngữ tại Trung Quốc. Kết quả cho thấy SV có sự tự tin vào năng lực giao tiếp tự nhận thức cao cũng có mức độ SSGT mạnh và lo âu giao tiếp thấp, và ngược lại. Điều này củng cố quan điểm rằng mức độ SSGT là một sự lựa chọn có ý thức dựa trên đánh giá tức thời về các yếu tố tâm lý và môi trường xung quanh. Gần đây nhất, tác giả Peng (2025) đã tổng kết các tiến bộ trong nghiên cứu mức độ SSGT trong 25 năm qua, khẳng định rằng mức độ SSGT là một khái niệm đa diện. Mức độ này bị ảnh hưởng bởi các yếu tố nội tại như động lực học ngôn ngữ và cảm xúc. Đồng thời, các yếu tố ngoại cảnh như môi trường lớp học và bối cảnh tương tác cũng đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy hoặc kìm hãm mức độ SSGT.

Đúc kết từ các nội dung trên, trong bài nghiên cứu này, sự SSGT được xem là thái độ tự nguyện tham gia các hoạt động nói tiếng Anh của SV. Khái niệm này không chỉ giới hạn trong các tình huống giao tiếp chung mà còn đặc biệt tập trung vào các tình huống học thuật cụ thể trong môn học nghe và nói, nơi SV được yêu cầu sử dụng ngôn ngữ đích một cách chủ động để hoàn thành nhiệm vụ và tương tác với GV cũng như bạn học.

2.2. Các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ SSGT

Kết quả một loạt các nghiên cứu trong lĩnh vực ngôn ngữ và giao tiếp đã chỉ ra rằng mức độ SSGT bị ảnh hưởng đồng thời bởi nhiều yếu tố cá nhân, xã hội và bối cảnh lớp học. Trong nghiên cứu này, 5 nhóm yếu tố sau đã được tập trung tìm hiểu.

2.2.1. Nỗi lo lắng của SV

Một trong những nhân tố được nghiên cứu nhiều nhất liên quan đến mức độ SSGT là sự lo lắng khi sử dụng ngoại ngữ. Theo nghiên cứu của Wang et al. (2022), mức độ lo âu thấp đồng nghĩa với việc có xu hướng thể hiện mức độ SSGT cao hơn. Hay nói cách khác, sự lo lắng làm suy giảm đánh giá năng lực bản thân và sự tự tin khi giao tiếp. Kết quả nghiên cứu của Baran-Lucarz (2014) cũng nhấn mạnh rằng lo lắng về phát âm thường làm SV xấu hổ và e ngại trong các hoạt động nói, khiến người học né tránh tham gia phát biểu. Trong những bối cảnh học thuật có kỳ vọng thành tích cao, áp lực phải nói đúng và trôi chảy có thể làm gia tăng mức lo âu, từ đó kìm hãm ý định giao tiếp. Điều này là tương thích với lập luận của MacIntyre et al. (1998) rằng lo âu tác động trực tiếp đến sự tự tin khi sử dụng ngôn ngữ thứ hai và làm suy giảm mức độ SSGT.

2.2.2. Niềm tin của SV

Niềm tin vào khả năng giao tiếp hoặc năng lực tiếng Anh được xem là yếu tố quan trọng trong việc thúc đẩy hoặc kìm hãm mức độ SSGT. Trong nghiên cứu của Yang et al. (2024), niềm tin của SV đóng vai trò trung tâm trong việc thúc đẩy mức độ SSGT; trong đó, sự hỗ trợ từ GV góp phần củng cố niềm tin và gia tăng hứng thú học tập, từ đó tác động tích cực đến mức độ SSGT. Khi người học phải đối mặt với nội dung học thuật phức tạp hoặc tốc độ học tập nhanh, họ dễ hoài nghi về năng lực của mình. Do đó, việc củng cố niềm tin và sự tự tin trong các tình huống giao tiếp là điều cần thiết để gia tăng mức độ SSGT.

2.2.3. Ảnh hưởng từ bạn bè

Yếu tố xã hội, đặc biệt là sự hỗ trợ của bạn bè, cũng ảnh hưởng mạnh đến mức độ SSGT. Kết quả khảo sát mới đây cho thấy rằng khi học sinh cảm

nhận môi trường lớp tích cực, khuyến khích lẫn nhau, họ cảm thấy dễ dàng hơn trong giao tiếp (Yang et al., 2024). Trong các lớp học ngoại ngữ, nơi thường có sự chênh lệch trình độ giữa SV, ảnh hưởng từ bạn bè càng quan trọng hơn: nếu nhóm học tập tạo được không khí hỗ trợ và hợp tác thì SV mạnh dạn tham gia giao tiếp hơn.

2.2.4. Phương pháp giảng dạy

Vai trò của GV là yếu tố then chốt trong việc thúc đẩy hoặc kìm hãm mức độ SSGT. Theo đó, các phương pháp tương tác nhóm, hoạt động giao tiếp có hướng dẫn rõ ràng từ GV được đánh giá có tác động tích cực đến mức độ SSGT (Gao et al., 2024; Yang et al., 2024). Kết quả một số nghiên cứu khác cũng chứng minh rằng hỗ trợ từ GV góp phần củng cố yếu tố niềm tin và tận hưởng trong học sinh, từ đó nâng cao mức độ SSGT. Vì vậy, việc GV thiết kế những hoạt động như thảo luận nhóm nhỏ, thuyết trình ngắn có chuẩn bị, hay đánh giá dựa trên sự tham gia, giúp giảm áp lực và tạo cơ hội để SV rèn luyện mức độ SSGT.

2.2.5. Bầu không khí lớp học

Bầu không khí lớp học, bao gồm sự thoải mái, cởi mở và hỗ trợ từ GV hoặc bạn học, là nền tảng để

SV cảm thấy an toàn khi nói. Trong nghiên cứu về ảnh hưởng của môi trường lớp học đối với mức độ SSGT của SV (Salbaş & Ekmekçi, 2025), mối quan hệ giữa môi trường lớp và mức độ SSGT được xác định rõ ràng là lớp học tích cực làm gia tăng động lực và tự tin giao tiếp. Ở Việt Nam, kết quả nghiên cứu của Phuong et al. (2023) cho thấy những lớp học thân thiện, khuyến khích lẫn nhau có mức độ SSGT cao hơn hẳn. Trong bối cảnh giáo dục ĐH, nơi áp lực học tập vốn cao, việc duy trì bầu không khí lớp học thân thiện, tôn trọng sai lầm và khích lệ sự tham gia càng quan trọng. Điều này giúp SV mạnh dạn chuyển từ ý định SSGT sang hành động giao tiếp thực tế.

2.3. Khung lý thuyết về các yếu tố ảnh hưởng sự SSGT

Trong nghiên cứu này, mô hình các yếu tố ảnh hưởng đến sự sẵn sàng giao tiếp trong lớp học của MacIntyre et al. (1998) được sử dụng. Đây được xem là khung lý thuyết đầy đủ để giải thích cách mà các yếu tố cá nhân và bối cảnh giao thoa để hình thành hành vi giao tiếp bằng ngôn ngữ thứ hai (Hình 1).



Hình 1. Mô hình các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ SSGT theo MacIntyre et al. (1998)

Mô hình các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ SSGT của MacIntyre et al. (1998) được thể hiện dưới dạng kim tự tháp sáu tầng, trong đó các tầng phía trên phản ánh những yếu tố tình huống và tức thời, còn

các tầng dưới đại diện cho những đặc điểm ổn định, bền vững của cá nhân. Đối với bối cảnh SV các ngành tiên tiến và chất lượng cao, nơi học phần nghe – nói đòi hỏi mức độ tương tác cao, mô hình các yếu

tổ ảnh hưởng đến mức độ SSGT cung cấp khung phân tích phù hợp để nhận diện những yếu tố ảnh hưởng đến sự SSGT. Vì vậy, mô hình kim tự tháp nêu trên đã được vận dụng làm cơ sở lý thuyết chính nhằm xây dựng các tiền đề lý thuyết cũng như hỗ trợ hình thành các công cụ thu thập dữ liệu cho nghiên cứu.

Trong nghiên cứu này, năm nhóm nội dung của bảng hỏi được xây dựng trên nền tảng mô hình kim tự tháp các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ SSGT của MacIntyre et al. (1998); trong đó, mỗi nhóm phản ánh một hoặc nhiều tầng trong cấu trúc đa cấp của mức độ SSGT. Thứ nhất, nỗi lo lắng của SV tập trung vào những cảm xúc xuất hiện trong quá trình giao tiếp, như sợ mắc lỗi, lo lắng khi bị gọi tên hay ngại nói trước lớp. Đây là những biểu hiện điển hình của sự tự tin trong giao tiếp tại tầng III, vốn mang tính tình huống và dễ biến đổi, đồng thời, một số nhận định trong phần bảng hỏi còn phản ánh sự tự tin ngôn ngữ bền vững hơn ở tầng IV khi SV so sánh năng lực của mình với bạn bè. Thứ hai, niềm tin của SV chủ yếu được đo lường thông qua các nhận định như “Tôi SSGT khi...”, thể hiện trực tiếp ý định SSGT (tầng thứ II). Những niềm tin này vừa cho thấy điều kiện cụ thể để kích hoạt mức độ SSGT, vừa phản ánh sự chi phối của các yếu tố ở tầng III (sự tự tin tình huống), tầng IV (động lực và niềm tin bền vững) và tầng V (năng lực giao tiếp, sự phù hợp của nội dung học). Thứ ba, ảnh hưởng từ bạn bè thể hiện rõ vai trò của chuẩn mực nhóm và động lực liên nhân, vốn gắn với tầng V (tình huống xã hội) và tầng VI (không khí liên nhóm). Khi SV được khuyến khích hoặc cảm thấy an toàn trước sự đánh giá của bạn bè, họ dễ dàng gia tăng mong muốn giao tiếp trong những tình huống cụ thể (tầng III). Thứ tư, phương pháp giảng dạy phản ánh ảnh hưởng của môi trường lớp học và cách tổ chức hoạt động, thuộc về tầng V. Các biện pháp như cho điểm cộng, thảo luận mở, chia nhóm nhỏ hay tạo chủ đề hấp dẫn không chỉ giúp giảm lo âu và tăng sự tự tin tình huống (tầng III), mà còn củng cố động lực và sự tự tin lâu dài (tầng IV). Cuối cùng, bầu không khí lớp học trực tiếp liên quan đến khí hậu liên nhóm ở tầng VI và tình huống xã hội ở tầng V. Một môi trường cởi mở, thoải mái tạo cảm giác an toàn tâm lý, từ đó thúc đẩy sự tự tin tức thời và gia tăng mức độ SSGT trong giờ học.

Bên cạnh đó, thang đo *Willingness to Talk in Class Scale* của Menzel và Carrell (1999) cũng đã được tham khảo, vốn được phát triển để khảo sát mức độ sẵn sàng tham gia phát biểu của SV trong các tình huống lớp học khác nhau. Thang đo này nhấn mạnh tính tình huống của hành vi giao tiếp,

cho thấy SV có thể sẵn sàng tham gia trong một số bối cảnh nhất định nhưng lại e ngại trong những hoàn cảnh khác. Sự kết hợp giữa khung lý thuyết đa tầng của MacIntyre và thang đo tình huống của Menzel và Carrell giúp bảng hỏi của nghiên cứu vừa có nền tảng lý thuyết mang tính khoa học, vừa gắn với thực tiễn lớp học, đảm bảo tính khái quát và tính khả dụng cho bảng hỏi.

Như vậy, năm nhóm yếu tố trong bảng hỏi không tồn tại một cách riêng lẻ mà gắn bó chặt chẽ, phản ánh mối quan hệ đa tầng trong mô hình mức độ SSGT. Từ không khí và bối cảnh lớp học (tầng V–VI), qua động lực và sự tự tin (tầng III–IV), đến ý định giao tiếp tức thời (tầng II), tất cả cùng hội tụ để hình thành hành vi giao tiếp thực tế trong lớp học nghe – nói. Điểm nhấn quan trọng ở đây là nghiên cứu này đã vận dụng mô hình các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ SSGT không chỉ như một khung khái niệm trừu tượng, mà còn chuyển hóa nó thành các tiêu chí đo lường cụ thể, nhờ tham khảo thang đo tình huống của Menzel and Carrell (1999). Về phương diện học thuật, điều này khẳng định rằng mô hình các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ SSGT có thể được điều chỉnh và triển khai linh hoạt để phù hợp với bối cảnh giáo dục ĐH ở Việt Nam; đồng thời, điều này cũng giúp cung cấp bằng chứng bổ sung cho tính khái quát của mô hình trong việc giải thích hành vi giao tiếp ở ngữ cảnh lớp học ngoại ngữ. Về phương diện thực tiễn, sự kết hợp giữa lý thuyết và thang đo giúp chỉ ra những yếu tố cản trở mức độ SSGT của SV năm nhất: từ lo âu và thiếu tự tin cá nhân, đến thiếu sự hỗ trợ từ bạn bè, phương pháp giảng dạy chưa phù hợp, hay bầu không khí lớp học chưa thật sự cởi mở. Việc nhận diện rõ các rào cản này có ý nghĩa trực tiếp đối với công tác giảng dạy: GV có thể điều chỉnh cách thức tổ chức hoạt động, tăng cường tính khích lệ và hỗ trợ, cũng như tạo dựng môi trường lớp học tích cực để nâng cao mức độ SSGT của SV. Nói cách khác, kết quả nghiên cứu không chỉ củng cố nền tảng lý luận cho các công trình về mức độ SSGT, mà còn cung cấp cơ sở thực chứng để cải tiến chất lượng dạy và học kỹ năng giao tiếp trong các chương trình tiên tiến và chất lượng cao tại trường ĐH được nghiên cứu và các cơ sở giáo dục tương tự.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Thiết kế nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, thiết kế nghiên cứu hỗn hợp (explanatory sequential design) đã được áp dụng, kết hợp cả phương pháp định lượng và định tính. Giai đoạn định lượng sử dụng khảo sát bằng bảng hỏi để đo lường mức độ SSGT của SV năm

nhất trong các lớp học tiếng Anh. Bên cạnh đó, phương pháp nghiên cứu định tính được tiến hành thông qua phỏng vấn bán cấu trúc nhằm kiểm chứng phần thông tin định lượng, đồng thời, hiểu sâu hơn về kinh nghiệm, quan điểm và cảm nhận cá nhân của SV liên quan đến sự SSGT bằng tiếng Anh của họ trong lớp học. Sự kết hợp này giúp nghiên cứu có cái nhìn toàn diện về các yếu tố ảnh hưởng đến sự SSGT và làm cơ sở để đề xuất các giải pháp thực tiễn nhằm nâng cao kỹ năng giao tiếp của SV.

3.2. Khách thể nghiên cứu

Khách thể nghiên cứu là SV năm nhất của các chương trình tiên tiến và chất lượng cao tại Đại học Cần Thơ. Tổng cộng có 172 SV tham gia khảo sát, đại diện cho đa dạng các ngành học trong các chương trình này. Tất cả các SV đều đã học qua các học phần nghe - nói, các học phần này yêu cầu người học phải thực hành nghe hiểu và phát biểu bằng tiếng Anh trong các tình huống giao tiếp thực tế, tham gia thảo luận nhóm, trình bày ý kiến cá nhân, thuyết trình và trả lời câu hỏi của giảng viên, từ đó hình thành cơ sở cho việc đánh giá mức độ SSGT trong lớp học. Việc lựa chọn nhóm đối tượng này nhằm đảm bảo rằng tất cả SV đều có kinh nghiệm thực tiễn trong các hoạt động nghe - nói, giúp kết quả khảo sát phản ánh chính xác khả năng và thái độ giao tiếp của SV trong môi trường học tập hiện tại.

3.3. Công cụ nghiên cứu

3.3.1. Bảng hỏi

Bảng hỏi được thiết kế nhằm khảo sát các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ SSGT của SV năm nhất các chương trình Tiên tiến và Chất lượng cao tại một trường thuộc ĐBSCL. Bảng hỏi được xây dựng dựa theo Menzel and Carrell (1999) và khung lý thuyết của MacIntyre et al. (1998). Bảng hỏi bao gồm hai phần chính. Phần 1 thu thập thông tin cơ bản về SV, bao gồm giới tính, năm học, địa chỉ email. Phần 2 tập trung trực tiếp vào năm nhóm yếu tố được xác định là ảnh hưởng lớn đến sự SSGT, bao gồm (a) nỗi lo lắng: các câu hỏi 1 - 13, (b) niềm tin: các câu hỏi 14 - 27, (c) ảnh hưởng từ bạn bè: các câu hỏi 28 - 35, (d) phương pháp giảng dạy: các câu hỏi 36 - 44 và (e) bầu không khí lớp học: các câu hỏi 45 - 47.

Bảng hỏi dùng thang đo Likert 5 mức (1 = hoàn toàn không đồng ý, 2 = không đồng ý, 3 = trung lập, 4 = đồng ý, 5 = hoàn toàn đồng ý). Tổng cộng có 47 câu hỏi trong phần này. Bảng hỏi được dịch sang tiếng Việt và được trình bày song ngữ khi khảo sát, đồng thời một số câu hỏi được điều chỉnh để phù hợp và sát với thực tế của SV tham gia nghiên cứu. Quá trình dịch thuật được giám sát bởi người hướng

dẫn, đồng thời nhóm nghiên cứu thử nghiệm với một nhóm nhỏ SV nhằm đảm bảo các câu hỏi rõ ràng, dễ hiểu và có thể trả lời chính xác. Độ tin cậy của bảng hỏi sau thử nghiệm được đảm bảo với chỉ số Cronbach Alpha = 0,924. Kết quả mô tả cơ bản (descriptive statistics) của bảng hỏi được trình bày chi tiết trong phần tiếp theo.

3.3.2. Phỏng vấn bán cấu trúc

Phương pháp nghiên cứu định tính được sử dụng để phân tích dữ liệu thu thập được, tập trung vào kinh nghiệm của SV liên quan đến sự SSGT của họ và các yếu tố tác động trong lớp học tiếng Anh. Công cụ định tính gồm phỏng vấn bán cấu trúc, với nội dung được phân tích theo nhóm tiểu mục (content analysis), nhằm bổ sung cho kết quả khảo sát. Toàn bộ bản ghi phỏng vấn được thực hiện bằng tiếng Việt. Việc thực hiện các cuộc phỏng vấn đã tập trung vào: những rào cản tâm lý khi giao tiếp bằng tiếng Anh, mức độ hỗ trợ từ bạn bè và môi trường học tập, cảm nhận về phương pháp giảng dạy của giảng viên, các đề xuất của SV nhằm nâng cao sự tự tin và chủ động trong giao tiếp. Việc phỏng vấn bán cấu trúc cho phép khai thác sâu các quan điểm và trải nghiệm cá nhân của SV, đặc biệt là những yếu tố tâm lý hoặc môi trường lớp học mà bảng hỏi định lượng khó nắm bắt đầy đủ. Những thông tin này giúp giải thích chi tiết hơn các kết quả khảo sát, đồng thời cung cấp cơ sở để xây dựng các giải pháp thực tiễn nhằm nâng cao mức độ SSGT của SV.

4. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

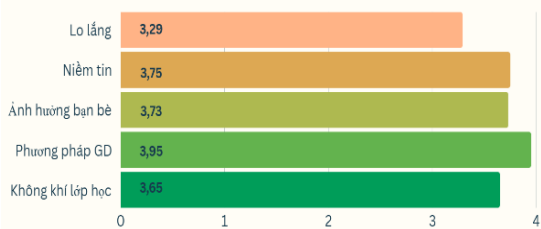
4.1. Kết quả định lượng

4.1.1. Mức độ tổng quát về các yếu tố ảnh hưởng sự SSGT

Dựa trên kết quả khảo sát 172 SV năm nhất các chương trình Tiên tiến và Chất lượng cao tại trường được nghiên cứu, mức độ nhận thức về các nhóm yếu tố ảnh hưởng đến sự SSGT bằng tiếng Anh được đánh giá qua năm nhóm thành tố: nỗi lo lắng, niềm tin, ảnh hưởng từ bạn bè, phương pháp giảng dạy và bầu không khí lớp học (Hình 2). Kết quả thống kê mô tả cho thấy điểm trung bình của các nhóm yếu tố dao động từ 3,29 đến 3,95 theo thang đo 5 bậc. Điều này có nghĩa là SV nhận biết các nhóm yếu tố có sự ảnh hưởng ở mức từ trung bình đến tương đối cao trong bối cảnh học tập bằng tiếng Anh.

Nỗi lo lắng của SV. Nhóm nỗi lo lắng của SV có điểm trung bình $M = 3,29$, $SD = 0,79$, cho thấy SV trải nghiệm mức độ lo lắng vừa phải khi tham gia giao tiếp bằng tiếng Anh. Các kết quả của từng câu hỏi thuộc nhóm nhân tố này được trình bày theo Bảng 1. Hầu hết SV đều không sẵn sàng khi phải

giao tiếp mà không có sự chuẩn bị trước đó, điều này được thể hiện thông qua Q4 (“Tôi lo sợ khi phải nói mà không được chuẩn bị trước”) với điểm trung bình cao nhất ($M = 3,76$, $SD = 1,07$), tiếp theo là Q8 (“Tôi luôn cảm thấy các bạn khác nói tiếng Anh tốt hơn mình”) ($M = 3,76$, $SD = 0,99$), phản ánh rằng phát biểu tự phát và so sánh năng lực với bạn bè là những yếu tố lo lắng quan trọng. Các nỗi lo còn lại, bao gồm sợ mắc lỗi, bị chú ý trước lớp hoặc trả lời câu hỏi bất ngờ, có điểm trung bình dao động từ $M = 3,15$ đến $M = 3,60$, với độ lệch chuẩn từ $SD = 1,04$ đến $1,18$, cho thấy tác động vừa phải, phản ánh SV vẫn có thể tham gia giao tiếp nhưng cần môi trường hỗ trợ và cơ hội chuẩn bị trước. Ngược lại, những yếu tố ít ảnh hưởng hơn bao gồm sợ bị GV sửa lỗi (Q7: $M = 2,33$, $SD = 1,10$) và sợ bị bạn bè cười (Q12: $M = 2,84$, $SD = 1,27$), chứng tỏ áp lực từ GV hoặc bạn bè không phải là rào cản lớn nhất. Nhìn chung, nỗi lo lắng là yếu tố hạn chế chính đối với mức độ SSGT của SV, đặc biệt trong các tình huống phát biểu tự phát hoặc khi họ so sánh năng lực với bạn bè.



Hình 2. Mức độ ảnh hưởng của các nhóm nhân tố lên sự SSGT của SV

Niềm tin của SV. Yếu tố niềm tin của SV có điểm trung bình $M = 3,75$, $SD = 0,58$, phản ánh thái độ tích cực và tự tin khi tham gia giao tiếp. Theo Bảng 2, yếu tố có điểm trung bình cao nhất là Q15 (“Tôi sẵn sàng giao tiếp khi cảm thấy thoải mái khi nói”) ($M = 4,19$, $SD = 0,87$) và Q17 (“Tôi sẵn sàng giao tiếp vì tôi tôn trọng GV”) ($M = 4,10$, $SD = 0,91$), cho thấy sự thoải mái của bản thân người học và thái độ tôn trọng GV thúc đẩy mạnh mức độ SSGT. Các yếu tố khác như sẵn sàng giao tiếp khi người học không cảm thấy mất mặt (Q14: $M = 3,96$, $SD = 0,96$), sẵn sàng giao tiếp khi họ tự tin vào khả năng tiếng Anh của mình (Q18: $M = 3,96$, $SD = 0,97$) và sẵn sàng giao tiếp khi họ biết câu trả lời đúng (Q25: $M = 4,01$, $SD = 0,93$) cũng tác động tích cực đến mức độ SSGT phản ánh tầm quan trọng của sự chuẩn bị và tự tin. Ngược lại, yếu tố có ảnh hưởng thấp nhất là Q24 (“Tôi sẵn sàng giao tiếp khi quan điểm của tôi khác với GV”) ($M = 3,13$, $SD = 1,01$), cho thấy xung đột ý kiến với GV ít tác động đến động lực giao tiếp của SV trong lớp. Các yếu tố còn

lại dao động từ $M = 3,39$ đến $3,84$, cho thấy mức độ ảnh hưởng vừa phải lên mức độ SSGT, nhấn mạnh rằng niềm tin vào bản thân và thái độ tích cực là tác nhân quan trọng giúp SV sẵn sàng giao tiếp.

Bảng 1. Nỗi lo lắng của SV

Các câu hỏi	Mean	SD
Q1. Tôi lo lắng về việc mắc lỗi trong lớp học ngoại ngữ.	3,57	1,04
Q2. Tôi sợ khi biết mình sẽ bị gọi phát biểu trong lớp ngoại ngữ.	3,39	1,09
Q3. Tôi cảm thấy lo lắng khi không hiểu những gì GV nói trong lớp ngoại ngữ.	3,51	1,15
Q4. Tôi lo sợ khi phải nói mà không được chuẩn bị trước khi học ngoại ngữ.	3,76	1,07
Q5. Tôi cảm thấy ngại khi xung phong trả lời khi học ngoại ngữ.	3,19	1,14
Q6. Dù đã chuẩn bị kỹ cho lớp học ngoại ngữ, tôi vẫn cảm thấy lo lắng.	3,29	1,18
Q7. Tôi sợ bị GV sửa lỗi.	2,33	1,10
Q8. Tôi luôn cảm thấy các bạn khác nói tiếng Anh tốt hơn mình.	3,76	1,00
Q9. Tôi cảm thấy rất ngại khi nói tiếng Anh trước mặt các bạn khác.	3,06	1,18
Q10. Tôi trở nên lo lắng và bối rối khi nói tiếng Anh trước lớp.	3,34	1,15
Q11. Tôi cảm thấy choáng ngợp bởi số lượng quy tắc cần học để nói tiếng Anh.	3,15	1,15
Q12. Tôi sợ các bạn khác sẽ cười khi tôi nói tiếng Anh.	2,84	1,26
Q13. Tôi cảm thấy lo lắng khi GV hỏi những câu mà tôi chưa chuẩn bị trước.	3,60	1,04

Ảnh hưởng từ bạn bè. Nhóm ảnh hưởng từ bạn bè (Bảng 3) có điểm trung bình $M = 3,73$, $SD = 0,64$, cho thấy bạn bè đóng vai trò tích cực trong việc khuyến khích SV tham gia giao tiếp. Yếu tố cao nhất là Q31 (“Tôi sẵn sàng giao tiếp khi bạn bè khuyến khích tôi nói”) với giá trị trung bình $M = 4,08$, $SD = 0,89$ và Q30 (“Tôi sẵn sàng giao tiếp khi bạn bè không chế giễu tôi”) ($M = 3,91$, $SD = 0,95$), cho thấy sự khích lệ và môi trường xã hội an toàn là yếu tố thúc đẩy mức độ SSGT mạnh nhất. Các yếu tố khác như không bị áp lực từ bạn bè (Q28: $M = 3,78$, $SD = 0,98$), bạn bè không nghĩ tôi khoe khoang (Q29: $M = 3,72$, $SD = 0,99$), sẵn sàng giao tiếp khi tất cả mọi người đang nói (Q32: $M = 3,67$, $SD = 1,07$) và

sẵn sàng giao tiếp khi lớp tham gia tranh luận sôi nổi (Q33: $M = 3,73$, $SD = 0,89$) phản ánh mức ảnh hưởng vừa phải đến mức độ sẵn sàng giao tiếp của họ. Ngược lại, yếu tố thấp nhất là Q34 (“Tôi sẵn sàng giao tiếp khi quan điểm của tôi khác với các bạn cùng lớp”) ($M = 3,45$, $SD = 0,93$), cho thấy xung đột ý kiến với bạn bè ít tác động đến mức độ SSGT hơn.

Bảng 2. Niềm tin của SV

Các câu hỏi	Mean	SD
Q14. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi biết mình sẽ không bị mất mặt nếu trả lời sai.	3,96	0,96
Q15. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi cảm thấy thoải mái khi nói.	4,19	0,87
Q16. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi cảm thấy không bị GV đánh giá.	3,75	1,12
Q17. Tôi sẵn sàng giao tiếp vì tôi tôn trọng GV.	4,10	0,91
Q18. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi tự tin vào kỹ năng tiếng Anh của mình.	3,96	0,97
Q19. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi không cảm thấy mình là trung tâm của sự chú ý.	3,63	1,14
Q20. Tôi sẵn sàng giao tiếp vì tôi luôn đạt điểm cao.	3,08	1,09
Q21. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi quan điểm của tôi khác với các bạn khác.	3,39	1,01
Q22. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi đã chuẩn bị bài học.	3,94	0,99
Q23. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi cảm thấy thoải mái với nội dung học.	4,02	0,95
Q24. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi quan điểm của tôi khác với GV.	3,13	1,01
Q25. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi biết câu trả lời đúng.	4,01	0,93
Q26. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi biết mình có thể giúp làm rõ cuộc thảo luận.	3,84	0,89
Q27. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi cảm thấy bức xúc về một vấn đề.	3,56	1,02

Phương pháp giảng dạy (Bảng 4). Nhóm phương pháp giảng dạy có điểm trung bình $M = 3,95$, $SD = 0,65$, thể hiện tác động mạnh mẽ của cách tổ chức lớp học đến mức độ SSGT. Những yếu tố thúc đẩy mức độ SSGT mạnh nhất cho giao tiếp là sự khích lệ và môi trường xã hội an toàn thông qua làm việc trong nhóm nhỏ, được thưởng điểm khi trả lời hoặc tham gia hoạt động với giá trị trung bình

dao động từ 4,01 đến 4,06, trong khi các hoạt động thảo luận cả lớp hoặc mở rộng có tác động thấp hơn (Mean từ 3,85 đến 3,88). Điều này cho thấy cách tổ chức lớp học linh hoạt và khuyến khích trực tiếp từ GV thúc đẩy mức độ SSGT.

Bảng 3. Ảnh hưởng từ bạn bè

Các câu hỏi	Mean	SD
Q28. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi bạn bè không gây áp lực cho tôi.	3,78	0,98
Q29. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi bạn bè không nghĩ rằng tôi đang khoe khoang kỹ năng tiếng Anh.	3,72	0,99
Q30. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi bạn bè không chê giễu tôi.	3,91	0,95
Q31. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi bạn bè khuyến khích tôi nói.	4,08	0,89
Q32. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi tất cả mọi người đều đang nói chuyện.	3,69	1,07
Q33. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi lớp đang tham gia vào một cuộc tranh luận sôi nổi.	3,73	0,89
Q34. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi quan điểm của tôi khác với các bạn cùng lớp.	3,45	0,93
Q35. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi tôi không đồng tình với những bạn tôi đang phát biểu.	3,45	0,93

Bầu không khí lớp học. Nhóm bầu không khí lớp học có điểm trung bình $M = 3,65$, $SD = 0,71$, cho thấy môi trường thân thiện và thoải mái đóng vai trò quan trọng trong việc khuyến khích giao tiếp. Các yếu tố được đánh giá cao nhất là cảm thấy lớp học thoải mái ($M = 4,05$), trong khi giao tiếp dễ lớp không im lặng hoặc khi không có ai khác nói ít tác động hơn (Mean từ 3,30 đến 3,42). Nhóm này cho thấy một lớp học thoải mái, hỗ trợ và thân thiện giúp SV tự tin tham gia giao tiếp, đặc biệt trong những tình huống nhóm hoặc lớp đông người. Kết quả thể hiện ở từng tiểu mục được trình bày tại Bảng 5.

Nhìn chung, dữ liệu phản ánh rằng SV năm nhất có nhận thức về các nhân tố ảnh hưởng đến sự SSGT của họ dao động từ trung bình đến cao, với phương pháp giảng dạy và niềm tin cá nhân là những yếu tố thúc đẩy mạnh nhất, trong khi nỗi lo lắng là rào cản chính. Các nhóm còn lại, bao gồm ảnh hưởng từ bạn bè và bầu không khí lớp học, có tác động tích cực nhưng mức độ vừa phải, nhấn mạnh vai trò của môi trường hỗ trợ và khích lệ xã hội trong việc tăng mức độ SSGT.

Bảng 4. Phương pháp giảng dạy

Các câu hỏi	Mean	SD
Q36. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi GV cho điểm cộng nếu tôi trả lời câu hỏi.	4,01	0,99
Q37. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi GV cho điểm cộng khi xung phong tham gia các hoạt động.	4,02	0,92
Q38. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi GV không quá tập trung vào các quy tắc ngữ pháp trong giáo trình.	3,91	0,93
Q39. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi có thể trả lời bằng tiếng Việt (ngôn ngữ thứ nhất).	3,88	1,00
Q40. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi cả lớp cùng tham gia vào một cuộc thảo luận mở.	3,87	0,86
Q41. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi tôi làm việc trong một nhóm nhỏ trong lớp.	4,06	0,86
Q42. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi chủ đề thảo luận hấp dẫn.	3,95	0,88
Q43. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi thảo luận bài tập của mình.	3,98	0,82
Q44. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi cả lớp đang thảo luận về một bài tập cụ thể.	3,85	0,82

Bảng 6. Sự khác biệt trong đánh giá yếu tố ảnh hưởng SSGT giữa 2 nhóm giới tính

	Mean	Std. Deviation	t	p-value	Mean difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
Nam	3,70	0,48	-2,06	0,041	-0,17	-0,33	-0,01
Nữ	3,87	0,58					

4.2. Kết quả định tính

Với phần định tính, việc triển khai và đào sâu các chi tiết tiếp tục được thực hiện nhằm khám phá những trải nghiệm, cảm nhận và yếu tố thực tế ảnh hưởng đến sự SSGT của người học.

4.2.1. Tự nhận xét về SSGT

Thông tin từ phỏng vấn cho thấy, trong lớp tiếng Anh hiện nay mức độ SSGT dao động từ trung bình đến cao, tùy thuộc vào kinh nghiệm học tập, sự chuẩn bị trước và yếu tố môi trường. Đa số SV thừa nhận cảm giác lo lắng, hồi hộp hoặc thiếu tự tin khi phải nói tiếng Anh trước đám đông hoặc toàn thể lớp học.

“Khi phải nói tiếng Anh trước lớp hoặc trước đông người, em cảm thấy khá là sợ và mắc cỡ. Em

Bảng 5. Bầu không khí lớp học

Các câu hỏi	Mean	SD
Q45. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi cảm thấy bầu không khí lớp học thoải mái.	4,05	0,85
Q46. Tôi sẵn sàng giao tiếp đề lớp học không bị im lặng.	3,30	0,98
Q47. Tôi sẵn sàng giao tiếp khi không có ai khác đang nói.	3,42	1,09

4.1.2. Sự khác biệt về đánh giá giữa nam và nữ

Việc phân tích Independent Samples T-test được thực hiện nhằm khảo sát liệu có sự khác biệt về nhận thức đối với các yếu tố ảnh hưởng sự SSGT giữa SV nam và SV nữ hay không. Kết quả thống kê mô tả cho thấy SV nữ có mức nhận thức trung bình là 3,87 (SD = 0,58), trong khi SV nam đạt mức trung bình 3,70 (SD = 0,48). Kết quả kiểm định t-test cho thấy khác biệt này có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm giới tính ($t = -2,06$, $p = 0,041$). Chênh lệch trung bình giữa hai nhóm là -0,17, nghĩa là điểm trung bình của nữ cao hơn nam khoảng 0,17 điểm. Khoảng tin cậy 95% của sự khác biệt nằm trong khoảng từ -0,33 đến -0,01 (Bảng 6).

thấy vốn tiếng Anh của mình chưa đủ tốt... Phát âm của em cũng chưa thật sự rõ, nên điều đó khiến em thiếu tự tin” (Sinh viên H).

“Em vẫn còn cảm thấy hồi hộp và thiếu tự tin khi nói tiếng Anh trước lớp, nhất là nơi đông người” (Sinh viên I).

“Em cảm thấy có một chút hơi lo khi phải nói trước lớp hoặc đông người” (Sinh viên C).

Tuy nhiên, mức độ SSGT tăng lên đáng kể khi SV làm việc trong các nhóm nhỏ hoặc khi đã có sự chuẩn bị kỹ lưỡng.

Sinh viên A chia sẻ: *“Lúc trước, em cảm thấy khá ngại khi nói tiếng Anh trước đông người, nhưng sau 1 năm học tập trong môi trường tiếng Anh ở trường, em đã cảm thấy tự tin hơn khi nói tiếng Anh*

và có thể tự thuyết trình và cũng có thể giao tiếp trước đám đông mà không có sợ hãi như trước”.

Sinh viên F cũng bày tỏ rằng: “Khi nói chuyện bằng tiếng Anh trong nhóm nhỏ khoảng 4-5 người, em sẵn sàng và thoải mái hơn rất nhiều vì không có cảm giác sợ đám đông”. Điều này cho thấy kinh nghiệm thực hành liên tục trong môi trường tiếng Anh giúp nâng cao sự tự tin và mức độ SSGT.

Tương tự, sinh viên J cũng cho biết: “Em cảm thấy tự tin và hoàn toàn thoải mái khi phải nói tiếng Anh trước lớp hoặc chỗ đông người. Ngoài ra, em còn cảm thấy rất hào hứng khi có cơ hội được nói tiếng Anh trước nơi đông người bởi vì đó là một cơ hội cho em thể hiện khả năng và năng lực của mình cho mọi người”.

Như vậy, mức độ SSGT của SV phụ thuộc nhiều vào kinh nghiệm, sự chuẩn bị, và sự tin của bản thân.

4.2.2. Yếu tố ảnh hưởng đến mức độ SSGT

Nỗi lo lắng

Nỗi lo lắng là rào cản tâm lý lớn nhất được ghi nhận ở đa số SV. Nỗi lo này chủ yếu xuất phát từ “nỗi sợ bị đánh giá tiêu cực” và áp lực phải hoàn hảo về mặt ngữ pháp hoặc phát âm trước đám đông.

“Em nghĩ sự căng thẳng đến từ em là đầu tiên là do em căng thẳng khi sợ phát âm sai hoặc là sợ bạn bè cười... Khi mà mình lo lắng quá độ thì mình sẽ thực sự thường xuyên im lặng mặc dù là biết câu trả lời rồi” (Sinh viên B).

“Em sợ mình nói không hay, nói sai, sợ bị người khác cười. Tất cả là do em thiếu tự tin, em hướng nội” (Sinh viên I).

“Khi phải nói tiếng Anh trước lớp hoặc trước đông người, em cảm thấy khá là sợ và mắc cỡ” (Sinh viên H).

“Khi mà ở trước đám đông thì em cảm thấy là em hơi sợ” (Sinh viên C).

Nỗi lo lắng được nhiều SV xác nhận là rào cản quan trọng đối với mức độ SSGT. Nỗi lo lắng ở các SV xuất hiện chủ yếu do lo sợ mắc lỗi, phát âm chưa chuẩn và bị đánh giá. Nó không chỉ là cảm giác lo âu mà còn dẫn đến hành vi né tránh, từ đó làm giảm mức độ SSGT của SV, đặc biệt là các SV năm nhất.

Niềm tin của SV

Niềm tin vào khả năng ngôn ngữ của bản thân cũng là một trong những yếu tố ảnh hưởng đến mức độ sẵn sàng giao tiếp. Những SV tin rằng mình có

năng lực hoặc nhìn nhận sự tiến bộ của bản thân sẽ chủ động trong giao tiếp hơn.

“Lúc trước, em cảm thấy khá ngại khi nói tiếng Anh trước đông người, nhưng sau 1 năm học tập, em đã cảm thấy tự tin hơn khi nói tiếng Anh và có thể tự thuyết trình” (Sinh viên A).

“Em cảm thấy tự tin và hoàn toàn thoải mái khi phải nói tiếng Anh trước lớp hoặc chỗ đông người... Thực ra, em còn cảm thấy rất hào hứng khi có cơ hội được nói tiếng Anh trước nơi đông người” (Sinh viên J).

Ngược lại, sự thiếu tự tin vào năng lực ngôn ngữ của SV là yếu tố tâm lý cản trở mức độ SSGT.

“Em thấy vốn tiếng Anh của mình chưa đủ tốt... Phát âm của em cũng chưa thật sự rõ, nên điều đó khiến em thiếu tự tin” (Sinh viên H).

Ảnh hưởng từ bạn bè

Ảnh hưởng từ bạn bè đóng vai trò vừa là yếu tố khuyến khích, vừa là rào cản trong giao tiếp. Khi môi trường lớp năng động và bạn bè tích cực, SV cảm thấy được hỗ trợ và sẵn sàng tham gia.

“Nếu bạn bè thân thiện và tích cực tham gia, mình cũng cảm thấy thoải mái và có động lực để giao tiếp hơn” (Sinh viên E).

“Mình có thể nói tự nhiên hơn tại vì biết rằng bạn cùng nhóm sẽ không có đánh giá gay gắt” (Sinh viên B).

Ngược lại, nếu SV cảm thấy áp lực từ bạn bè thì SV có xu hướng ít giao tiếp hơn trong các lớp học.

“Khi bạn cùng lớp quá giỏi, em sẽ cảm thấy tự ti và ít sẵn sàng giao tiếp bằng tiếng Anh vì nghĩ các bạn có thể chỉ ra lỗi sai của mình” (Sinh viên H).

Điều này cho thấy bạn bè ảnh hưởng mạnh tới mức độ SSGT, vì SV thường dựa vào hành vi của bạn bè để định hướng cách mình tham gia giao tiếp. Điều này cho thấy môi trường với bạn bè đồng trang lứa ảnh hưởng mạnh đến mức độ SSGT, nhấn mạnh tầm quan trọng của nhóm học tập tích cực trong việc SV có sẵn sàng giao tiếp hay không ở các lớp học nghe - nói.

Phương pháp giảng dạy và phản hồi của GV

Phương pháp giảng dạy và phản hồi từ GV cũng là một yếu tố quan trọng trong việc giúp SV giảm lo âu và tăng sự tự tin trong giao tiếp, từ đó thúc đẩy mức độ SSGT của họ hơn. Khi nhận được phản hồi tích cực và mang tính xây dựng, SV cảm thấy an toàn và tự tin hơn khi phát biểu. Điều này nhấn mạnh

vai trò của GV trong việc tạo môi trường học an toàn và hỗ trợ, khuyến khích mức độ SSGT tăng lên thông qua những phản hồi tích cực và mang tính xây dựng.

“Em thích phản hồi tích cực hơn là điểm cộng, vì những phản hồi đó tạo động lực để em cố gắng hơn... Phản hồi tích cực là những góp ý mang lại tâm lý thoải mái cho người nghe và có tính xây dựng” (Sinh viên H).

“Nếu khi em phát biểu xong mà giáo viên có những phản hồi tích cực, nhẹ nhàng... thì sẽ giúp mình nói tiếng Anh tự tin hơn” (Sinh viên A).

Bên cạnh đó, việc nhận được điểm cộng từ GV cũng là yếu tố thúc đẩy mức độ SSGT của các SV trong quá trình học.

“Em nghĩ việc cho điểm cộng giúp mình sẵn sàng phát biểu trong lớp hơn” (Sinh viên G).

Bầu không khí lớp học

Bầu không khí trong lớp cũng là một trong những yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến mức độ SSGT của SV. Hầu hết các SV đều cho rằng khi họ làm việc trong nhóm nhỏ, họ sẵn sàng giao tiếp hơn do bầu không khí dễ chịu và thân thiện.

“Khi nói chuyện bằng tiếng Anh trong nhóm nhỏ ít người, em sẵn sàng và thoải mái hơn rất nhiều vì không có cảm giác sợ đám đông” (Sinh viên F).

“Làm việc nhóm nhỏ khiến mình thấy thân thiện và ít bị áp lực hơn... không ai soi quá kỹ, mình cũng có cơ hội luyện nói nhiều hơn” (Sinh viên D).

Khi giao tiếp trước lớp, nếu bầu không khí thoải mái, cởi mở và có hỗ trợ từ GV hoặc bạn học thì SV sẽ chủ động, sẵn sàng giao tiếp.

“Nếu trong lớp có nhiều người thì em cũng không cảm thấy ngại, vì mọi người trong lớp em ai cũng ủng hộ” (Sinh viên J).

Sự chuẩn bị

Sự chuẩn bị được nhiều SV coi là yếu tố quan trọng giúp họ tự tin tham gia giao tiếp. Sự chuẩn bị bài kỹ lưỡng đóng vai trò là công cụ để SV kiểm soát nỗi lo lắng và gia tăng sự sẵn sàng.

“Chuẩn bị trước giúp em tự tin gần như 100% khi trình bày trước lớp... Nếu không chuẩn bị thì dễ bị thiếu sót và thiếu tính chuyên nghiệp” (Sinh viên F).

“Vì chúng ta không phải người bản xứ... nên việc chuẩn bị trước sẽ giúp mình có nền tảng vững chắc hơn” (Sinh viên G).

“Khi em chưa chuẩn bị kỹ thì em lên nói chuyện trước mọi người đông lớp... thì em sẽ có phần thiếu tự tin” (Sinh viên E).

Từ đó, có thể thấy rằng sự chuẩn bị là yếu tố nền tảng và then chốt giúp kiểm soát sự lo lắng và tăng tự tin, từ đó thúc đẩy mức độ SSGT của SV. Khi SV chuẩn bị kỹ, họ cảm thấy tự tin, giảm lo lắng và tăng mức độ SSGT. Ngược lại, thiếu chuẩn bị dẫn đến căng thẳng, né tránh giao tiếp.

4.3. Thảo luận

Kết quả phân tích số liệu cho thấy SV năm nhất thuộc các chương trình chất lượng cao và tiên tiến tại Đại học Cần Thơ có nhận thức về mức độ của các nhóm nhân tố ảnh hưởng sự SSGT ở mức trung bình đến khá cao, thể hiện qua giá trị bình quân của các nhóm yếu tố theo bảng hồi. Kết quả này phản ánh một tín hiệu tích cực hơn so với nhận định trong nghiên cứu của Le and Tran (2019) thực hiện trên SV chuyên ngữ năm nhất tại Thành phố Hồ Chí Minh, nơi mà mức độ SSGT được ghi nhận là khá thấp. Sự khác biệt này có thể được lý giải bởi đặc thù của nhóm đối tượng nghiên cứu: SV thuộc chương trình chất lượng cao và tiên tiến thường có nền tảng đầu vào tốt hơn và động lực học tập cao hơn, điều này tương thích với nhận định của Nurfitriana et al. (2024) cho rằng người học có trình độ cao hoặc chuyên sâu thường thể hiện mức độ nhận thức về SSGT cao hơn.

Tuy nhiên, dù điểm số định lượng ở mức khá quan, dữ liệu định tính từ phỏng vấn lại cho thấy mức độ sẵn sàng này không ổn định mà mang tính tình huống cao. SV có thể rất sẵn sàng giao tiếp trong nhóm nhỏ nhưng lại e ngại khi nói trước toàn thể lớp học. Phát hiện này hoàn toàn củng cố cho mô hình lý thuyết của MacIntyre et al. (1998) cũng như nghiên cứu tổng hợp gần đây của Peng (2025), khẳng định rằng sự SSGT không phải là một đặc điểm tính cách cố định mà là một trạng thái tâm lý linh hoạt, thay đổi tùy theo bối cảnh tương tác tức thời. Mặc dù SV nhận thức rõ tầm quan trọng của tiếng Anh theo định hướng của Đề án Ngoại ngữ Quốc gia (Thủ tướng Chính phủ, 2017), nhưng khoảng cách giữa nhận thức và hành động thực tế vẫn tồn tại do những rào cản tâm lý cụ thể, điều này cũng phù hợp với kết quả khảo sát thực trạng SV tại ĐH Thái Nguyên (Nguyen, 2022).

Kết quả nghiên cứu này đã xác định được sự tác động đa chiều của các yếu tố nội tại và ngoại cảnh,

phù hợp theo khung lý thuyết của MacIntyre et al. (1998). Về các yếu tố nội tại, kết quả nghiên cứu cho thấy nỗi lo lắng của SV vẫn là rào cản quan trọng đối với sự SSGT, đặc biệt là trong các tình huống nói trước lớp hoặc bị gọi phát biểu bất ngờ. Dữ liệu phỏng vấn cho thấy SV đặc biệt lo sợ khi bị đánh giá tiêu cực và sợ mắc lỗi phát âm. Điều này hoàn toàn trùng khớp với nghiên cứu của Baker and MacIntyre (2000) và Baran-Lucarz (2014); theo đó, lo âu về phát âm và áp lực phải nói trôi chảy làm suy giảm nghiêm trọng sự tự tin và SSGT. Yếu tố bạn bè trong nghiên cứu này thể hiện tính hai mặt rõ rệt: vừa là nguồn hỗ trợ vừa là áp lực. Kết quả nghiên cứu cho thấy SV SSGT hơn khi được bạn bè khích lệ, điều này ủng hộ kết quả của Yang et al. (2024) về tầm quan trọng của môi trường lớp học tích cực. Tuy nhiên, dữ liệu định tính lại chỉ ra một khía cạnh khác biệt: sự hiện diện của những bạn học “quá giỏi” có thể khiến SV tự ti và hạn chế giao tiếp hơn. Phát hiện này đặc biệt có ý nghĩa trong bối cảnh các lớp chất lượng cao và tiên tiến, nơi sự cạnh tranh học thuật thường cao hơn các lớp đại trà. Điều này tương đồng sâu sắc với nghiên cứu của Phuong et al. (2023) thực hiện tại cùng bối cảnh ĐH Cần Thơ, khi họ xác định việc “so sánh với bạn bè” là một nhân tố gây áp lực lớn. Như vậy, ảnh hưởng từ bạn bè không chỉ đơn thuần là sự hỗ trợ như Zarrinabadi (2014) đề xuất, mà còn chứa đựng áp lực cạnh tranh có khả năng kìm hãm mức độ SSGT nếu không được quản lý tốt. Kết quả này chứng tỏ rằng động lực học tập cao và trải nghiệm tích cực trong lớp học có thể giảm bớt tác động tiêu cực của lo âu, từ đó thúc đẩy sự SSGT trong lớp học (Teimouri, 2017; Zhang, 2024).

Đồng thời, kết quả nghiên cứu cũng ghi nhận vai trò then chốt của GV và phương pháp tổ chức lớp học đối với việc SSGT. SV thể hiện thái độ sẵn sàng cao nhất khi làm việc nhóm nhỏ và nhận được phản hồi tích cực hoặc điểm cộng. Điều này hoàn toàn phù hợp với quan điểm của Bui et al. (2022) và Gao et al. (2024), khẳng định rằng các chiến lược giảng dạy mang tính hỗ trợ và tạo không gian an toàn là yếu tố tiên quyết để SV dám mở lời. Đặc biệt, kết quả cho thấy SV thích “phản hồi mang tính xây dựng” hơn là chỉ trích lỗi sai, điều này lặp lại khuyến nghị của Bui and Nguyen (2022) về việc GV cần giảm thiểu các tình huống gây tổn hại đến thể diện của người học. Bầu không khí lớp học thoải mái được chứng minh là nền tảng để chuyển hóa ý định giao tiếp thành hành động, ủng hộ kết luận của Salbaş and Ekmekçi (2025) và Joe et al. (2017) về mối liên hệ mật thiết giữa bầu không khí lớp học và động lực giao tiếp.

Một phát hiện quan trọng và mới mẻ từ dữ liệu định tính của nghiên cứu này, vốn ít được đề cập độc lập trong các mô hình nghiên cứu trước đây tại Việt Nam (Le & Tran, 2019; Phuong et al., 2023), là vai trò then chốt của “sự chuẩn bị” trong các lớp học, đặc biệt là lớp học nghe - nói. Nhiều SV nhấn mạnh rằng họ chỉ cảm thấy tự tin và SSGT khi đã chuẩn bị trước nội dung, từ vựng hoặc ý tưởng. Trong khi phần lớn các nghiên cứu thường tập trung vào các yếu tố tâm lý sẵn có (như lo âu, động lực) hoặc yếu tố môi trường (GV, bạn bè), kết quả từ nghiên cứu này chỉ ra rằng SV xem “sự chuẩn bị” là chiến lược chủ động quan trọng nhất để tự kích hoạt mức độ SSGT của bản thân. Cụ thể, dữ liệu phỏng vấn cho thấy SV cảm thấy tự tin hơn và SSGT hơn khi có sự chuẩn bị bài kỹ lưỡng. Nói cách khác, sự chuẩn bị đóng vai trò như một cơ chế giảm thiểu lo âu. Phát hiện này mở rộng thêm sự hiểu biết về mô hình SSGT của MacIntyre et al. (1998): thay vì chỉ thụ động chịu ảnh hưởng của “sự tự tin tình huống”, SV có thể chủ động nâng cao sự tự tin thông qua hành vi chuẩn bị trước. Kết quả này tương thích với các nghiên cứu quốc tế về vai trò của “thời gian lập kế hoạch trước khi thực hiện nhiệm vụ”. Theo Ellis (2005), việc cho phép người học có thời gian chuẩn bị giúp giảm tải áp lực nhận thức, từ đó giúp họ tập trung hơn vào việc diễn đạt lưu loát và chính xác. Tương tự, Zarrinabadi and Abdi (2011) trong một nghiên cứu chuyên sâu cũng đã khẳng định rằng việc cung cấp thời gian chuẩn bị có tác động tích cực trực tiếp đến mức độ SSGT của người học, giúp họ sẵn sàng tham gia vào các hoạt động nói vốn dĩ là một thách thức đáng kể. Hơn nữa, phát hiện này cũng bổ sung cho nghiên cứu của Yashima (2002) đã cho rằng sự tự tin là yếu tố tiên quyết của SSGT. Kết quả nghiên cứu hiện tại làm rõ hơn nguồn gốc của sự tự tin đó đối với SV Việt Nam: nó không tự nhiên sinh ra mà đến từ sự cần cù và chuẩn bị kỹ lưỡng để vượt qua nỗi sợ bị đánh giá tiêu cực mà Ngo et al. (2025) đã đề cập. Vì vậy, “sự chuẩn bị” cần được xem xét như một nhân tố độc lập và quan trọng trong việc thúc đẩy SSGT, bên cạnh các yếu tố truyền thống như động lực hay môi trường lớp học.

Kết quả kiểm định cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê trong nhận thức về các yếu tố ảnh hưởng đến SSGT giữa SV nam và nữ, với SV nữ thể hiện mức độ nhận thức cao hơn. Phát hiện này đóng góp thêm một góc nhìn vào các tranh luận học thuật về giới tính và SSGT. Trong khi một số nghiên cứu trước đây như Baker and MacIntyre (2000) hay Menzel and Carrell (1999) đã khám phá vai trò của giới tính trong định hướng giao tiếp, kết quả của nghiên cứu này cho thấy nữ giới trong bối cảnh văn

hóa Việt Nam và môi trường học thuật chất lượng cao có xu hướng tích cực hơn trong việc tìm kiếm cơ hội giao tiếp. Điều này có thể được lý giải thông qua yếu tố “sự chuẩn bị” đã phân tích ở trên: SV nữ thường có xu hướng chuẩn bị bài kỹ lưỡng hơn và tuân thủ các yêu cầu học thuật cao hơn, từ đó dẫn đến sự tự tin lớn hơn khi tham gia vào các hoạt động lớp học. Ngoài ra, SV nữ cũng có thể nhạy bén hơn trong việc tận dụng sự hỗ trợ xã hội từ bạn bè để vượt qua nỗi lo lắng, tận dụng tốt hơn các yếu tố tích cực của môi trường lớp học mà Le and Tran (2019) đã đề cập.

5. KẾT LUẬN VÀ ĐỀ XUẤT

5.1. Kết luận

Kết quả nghiên cứu này đã cung cấp một bức tranh chi tiết về các yếu tố ảnh hưởng đến sự SSGT bằng tiếng Anh của SV năm nhất thuộc các chương trình tiên tiến và chất lượng cao tại Đại học Cần Thơ trong các học phần nghe - nói. Dựa trên việc phân tích dữ liệu bảng hỏi từ 172 SV và các cuộc phỏng vấn từ 10 SV, ba kết luận chính đã được rút ra như sau.

Thứ nhất, SV có xu hướng nhận thức rõ về các yếu tố cụ thể tác động lên sự SSGT. Tuy nhiên, SSGT không phải là một biến số ổn định mà mang tính tình huống rõ rệt. SV thể hiện sự sẵn sàng cao nhất khi hoạt động trong nhóm nhỏ và được hỗ trợ bởi các phương pháp giảng dạy tích cực. Ngược lại, mức độ này sụt giảm khi họ phải đối mặt với các tình huống nói trước đám đông hoặc yêu cầu phản xạ tức thời mà không có sự chuẩn bị.

Thứ hai, các yếu tố ảnh hưởng đến SSGT mang tính đa chiều và tương tác lẫn nhau. Phương pháp giảng dạy và niềm tin vào bản thân là hai động lực thúc đẩy mạnh mẽ nhất. Ngược lại, nỗi lo lắng (xuất phát từ sợ mắc lỗi, sợ bị đánh giá tiêu cực và áp lực từ đồng trang lứa trong môi trường lớp học chất lượng cao) là rào cản lớn nhất. Đặc biệt, nghiên cứu đã phát hiện ra vai trò then chốt của “sự chuẩn bị”. Đây không chỉ là một thói quen học tập mà còn đóng vai trò như một chiến lược quản lý tâm lý quan trọng, giúp SV chuyển hóa từ trạng thái lo âu sang tự tin để thực hiện hành vi giao tiếp.

Thứ ba, kết quả nghiên cứu xác nhận sự tồn tại của khác biệt giới tính trong nhận thức về SSGT, với SV nữ thể hiện nhận thức cao hơn SV nam. Sự khác biệt này có thể bắt nguồn từ sự chín chu hơn trong công tác chuẩn bị bài và khả năng tận dụng tốt hơn các nguồn hỗ trợ xã hội trong lớp học của SV nữ.

5.2. Đề xuất

Dựa trên cơ sở các phát hiện trên, các giải pháp cụ thể được đề xuất nhằm tối ưu hóa mức độ SSGT trong các lớp học nghe - nói.

Trước hết, các GV cần xây dựng một môi trường học tập an toàn về mặt tâm lý, nơi SV không cảm thấy sợ bị đánh giá hay xấu hổ khi mắc lỗi. Việc tránh gọi SV bất ngờ trước lớp, cho phép các em có thời gian chuẩn bị trước khi phát biểu, và nhấn mạnh quan điểm rằng mắc lỗi là một phần tự nhiên trong quá trình học ngôn ngữ sẽ giúp giảm đáng kể nỗi lo lắng và tăng sự tự tin.

Bên cạnh đó, việc tăng cường hoạt động nhóm nhỏ cũng quan trọng trong việc thúc đẩy sự SSGT của SV. Các hoạt động theo cặp hoặc theo nhóm nhỏ không chỉ giảm áp lực mà còn tạo điều kiện cho SV luyện tập giao tiếp trong không khí thân thiện hơn. Điều này đặc biệt hữu ích đối với những SV còn nhút nhát hoặc có độ SSGT thấp trong giai đoạn đầu. Ngoài ra, GV cần chú trọng cách thức phản hồi để tránh làm SV cảm thấy xấu hổ. Việc đưa ra những phản hồi mang tính hỗ trợ, tập trung vào nội dung hơn là lỗi nhỏ, và khích lệ SV tham gia sẽ góp phần tạo ra bầu không khí tích cực cho giao tiếp.

Một đề xuất quan trọng khác là GV nên khuyến khích SV chuẩn bị trước cho các hoạt động giao tiếp. Việc cung cấp trước chủ đề thảo luận, gợi ý câu hỏi hoặc hướng dẫn SV viết dàn ý trước khi trình bày sẽ giúp họ cảm thấy an toàn hơn và tự tin hơn khi giao tiếp. Đây là điểm nổi bật trong nghiên cứu và nên được áp dụng trong giảng dạy.

Mặc dù kết quả nghiên cứu này đã cung cấp những thông tin giá trị về thực trạng các yếu tố tác động đến sự SSGT trong các lớp học nghe - nói, nhưng vẫn tồn tại một số hạn chế nhất định cần được xem xét. Trước hết, mẫu nghiên cứu chỉ giới hạn trong SV năm nhất hệ chất lượng cao và tiên tiến tại Đại học Cần Thơ, do đó mức độ khái quát hóa cho các nhóm SV khác còn hạn chế. Mặc dù kết quả nghiên cứu đã giúp xác định được các yếu tố chính ảnh hưởng đến SSGT (như sự chuẩn bị, nỗi lo lắng, phương pháp giảng dạy), nhưng kết quả nghiên cứu chưa đi sâu khám phá các chiến lược can thiệp chi tiết hoặc thực nghiệm các phương pháp giảng dạy cụ thể để giúp GV giảm thiểu rào cản tâm lý cho SV một cách hệ thống. Nghiên cứu mới chỉ tập trung vào 5 nhóm nhân tố chính (nỗi lo lắng, niềm tin, bạn bè, phương pháp giảng dạy, bầu không khí) và so sánh sự khác biệt trong nhận thức theo giới tính, nhưng chưa xem xét các đặc điểm cá nhân khác như trình độ tiếng Anh, kinh nghiệm học ngôn ngữ, hoặc

mức độ tiếp xúc với tiếng Anh ngoài lớp học. Điều này khiến việc hiểu sâu hơn về sự khác biệt giữa các nhóm SV còn hạn chế.

Dựa trên những hạn chế đã nêu, các nghiên cứu tương lai nên khảo sát ở nhiều chương trình đào tạo khác nhau, bao gồm hệ đại trà, các SV chuyên ngữ và các ngành không chuyên tiếng Anh. Điều này sẽ giúp xác định mức độ khác biệt về sự SSGT giữa các nhóm người học, từ đó tăng tính khái quát hóa

của kết quả. Đồng thời, các nghiên cứu về sau có thể kết hợp phương pháp quan sát lớp học, nhật ký học tập hoặc đánh giá từ GV hoặc nghiên cứu thực nghiệm để đo lường chính xác hơn tác động của các can thiệp sư phạm đối với sự thay đổi của mức độ SSGT theo thời gian của các nhóm SV.

LỜI CẢM ƠN

Đề tài này được tài trợ bởi Đại học Cần Thơ, Mã số: TSV2025-81.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Baker, S. C., & MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50, 311–341.
<https://doi.org/10.1111/0023-8333.00119>
- Baran-Lucarz, M. (2014). The link between pronunciation anxiety and willingness to communicate in the foreign-language classroom: The Polish EFL context. *The Canadian Modern Language Review*, 70(4), 445–473.
<https://doi.org/10.3138/cmlr.2666>
- Bui, H. P., & Nguyen, T. T. T. (2022). L2 classroom assessment and learning motivation: Insights from secondary school EFL classrooms. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 60(3), 1–26.
<https://doi.org/10.1515/iral-2022-0020>
- Bui, H. P., Hoang, V. Q., & Nguyen, N. H. (2022). Encouraging Vietnamese students' willingness to communicate inside L2 English classrooms. *Language Related Research*, 13(5), 1–23.
<https://doi.org/10.52547/LRR.13.5.17>
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33, 209–224.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2004.12.006>
- Gao, Y., Kew, S. N., Feng, H., Zhang, T., & Ren, Z. (2024). Facilitating second language willingness to communicate in English: A systematic review on types of classroom-based instructional practices and their effects. *Arab World English Journal*, 15(4), 328–351.
<https://doi.org/10.24093/awej/vol15no4.21>
- Joe, H. K., Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2017). Classroom social climate, self-determined motivation, willingness to communicate, and achievement: A study of structural relationships in instructed second language settings. *Learning and Individual Differences*, 53, 133–144.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.005>
- Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33(2), 277–292.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>
- Le, T. P. C., & Nguyen, H. H. T. (2023). Nghiên cứu về sự lo lắng khi học tiếng Anh của sinh viên chuyên ngữ năm thứ nhất tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. *Tạp chí Khoa học Đại học Huế: Khoa học Xã hội và Nhân văn*, 132(6D), 45–59.
<https://doi.org/10.26459/hueunijssh.v132i6D.6662>
- Le, T. V., & Tran, L. T. T. (2019). Factors affecting EFL students' willingness to communicate in speaking classes at the Vietnamese tertiary level. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 4(2), 252–259.
<https://doi.org/10.22161/ijels.4.2.10>
- MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3–26.
<https://doi.org/10.1177/0261927X960151001>
- MacIntyre, P. D., Dörnyei, Z., Clément, R., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Menzel, K. E., & Carrell, L. J. (1999). The impact of gender and immediacy on willingness to talk and perceived learning. *Communication Education*, 48(1), 31–40.
<https://doi.org/10.1080/03634529909379150>
- Ngo, T. N. T., Han, W., & Pill, S. (2025). Willingness to communicate, L2 self-confidence, and academic self-concept: A mixed-methods study of Vietnamese university students in the UK. *Behavioral Sciences*, 15(9), 1176.
<https://doi.org/10.3390/bs15091176>
- Nguyen, T. T. H. (2022). Speaking problems facing first-year English majors at University of Education - Thai Nguyen University. *TNU Journal of Science and Technology*, 227(4), 186–194.
<https://doi.org/10.34238/tnu-jst.5684>
- Nurfitriana, L., Basthomi, Y., & El Khoiri, N. (2024). Exploring willingness to communicate

- among master's students majoring in English education: What makes it different? *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 9(2), 407–424.
<https://doi.org/10.21093/ijeltal.v9i2.1817>
- Peng, J.-E. (2025). *Willingness to Communicate in a Second Language*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781009417884>
- Phuong, Y. H., Vo, U. N. T., & Le, T. T. (2023). Factors affecting English-major students' willingness to communicate: A case study. *HNUE Journal of Science: Educational Sciences*, 68(3), 3–16.
- Salbaş, H., & Ekmekçi, E. (2025). The impact of classroom environment on students' willingness to communicate in foreign language learning. *International Journal of Educational Research*, 129, 102517.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102517>
- Sato, R. (2023). Examining fluctuations in the WTC of Japanese EFL speakers: Language proficiency, affective and conditional factors. *Language Teaching Research*, 27, 974–994.
<https://doi.org/10.1177/1362168820977825>
- Teimouri, Y. (2017). L2 selves, emotions, and motivated behaviors. *Studies in Second Language Acquisition*, 39, 681–709.
<https://doi.org/10.1017/S02722263116000243>
- Thai, C. D., & Nguyen, N. Q. (2018). Listening comprehension: First-year English-major students' perceptions and problems. *CTU Journal of Innovation and Sustainable Development*, (08), 75–83.
<https://doi.org/10.22144/ctu.jen.2018.010>
- Thủ tướng Chính phủ. (2017). *Quyết định: Phê duyệt điều chỉnh, bổ sung Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017-2025* (Số 2080/QĐ-TTg).
<https://vanban.chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=192343>
- Wang, M., Wang, H., & Shi, Y. (2022). The role of English as a foreign language learners' grit and foreign language anxiety in their willingness to communicate: Theoretical perspectives. *Frontiers in Psychology*, 13, 1002562.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1002562>
- Yang, Y., Cui, Y., & Yao, S. (2024). Teacher support, grit and L2 willingness to communicate: The mediating effect of foreign language enjoyment. *BMC Psychology*, 12, 383.
<https://doi.org/10.1186/s40359-024-01877-5>
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54–66.
<https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Zarrinabadi, N. (2014). Communicating in a second language: Investigating the effect of teacher on learners' willingness to communicate. *System*, 42, 288–295.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.014>
- Zarrinabadi, N., & Abdi, R. (2011). Willingness to communicate and language learning orientations in Iranian EFL context. *International Education Studies*, 4(4), 206–214.
<http://dx.doi.org/10.5539/ies.v4n4p206>
- Zhang, Q. (2024). Relationships among willingness to communicate, self-perceived communication competence and communication anxiety. *Global Academic Journal of Linguistics and Literature*, 6(2), 69–77.
<https://doi.org/10.36348/gajll.2024.v06i02.005>