

**A PRELIMINARY SURVEY ON
VIETNAMESE UNIVERSITY
STUDENTS' EFL SPEAKING
MINDSETS**

Nguyen Thi Bich Nhi^{*1} and Nguyen Van Loi²

¹*College of Environment and Natural
Resources, Can Tho University,
Can Tho city, Vietnam*

²*School of Foreign Languages,
Can Tho University, Can Tho city, Vietnam*

^{*}Corresponding author: Nguyen Thi Bich Nhi,
e-mail: ntbnhi@ctu.edu.vn

Received May 25, 2025.

Revised July 1, 2025.

Accepted November 26, 2025.

**KHẢO SÁT TƯ DUY VỀ KHẢ NĂNG
NÓI TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN
ĐẠI HỌC VIỆT NAM**

Nguyễn Thị Bích Nhi^{*1} và Nguyễn Văn Lợi²

¹*Khoa Môi trường và Tài nguyên Thiên nhiên,
Trường Đại học Cần Thơ,
thành phố Cần Thơ, Việt Nam*

²*Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Cần Thơ,
thành phố Cần Thơ, Việt Nam*

^{*}Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Bích Nhi,
e-mail: ntbnhi@ctu.edu.vn

Ngày nhận bài: 23/5/2025.

Ngày sửa bài: 1/7/2025.

Ngày nhận đăng: 26/11/2025.

Abstract. Language mindsets play a crucial role in learners' motivation and achievement in foreign language learning. However, learners' mindsets regarding specific linguistic skills remain underexplored. This study aimed to identify patterns of Vietnamese tertiary students' EFL speaking mindsets. A total of 701 non-English-major undergraduates were surveyed using a six-item, six-point Likert scale. The findings revealed that university students endorsed distinct mindset patterns about EFL speaking. Their mindsets were also not different across demographic variables. This study extends current literature and offers implications for English language pedagogy that nurtures growth in EFL speaking mindsets while cultivating mixed and fixed mindsets among students.

Keywords: EFL, speaking, mindset, university students.

Tóm tắt. Tư duy ngôn ngữ đóng vai trò quan trọng trong việc tạo động lực và ảnh hưởng đến thành tích học ngoại ngữ của người học. Tuy nhiên, tư duy về năng lực của người học đối với các kỹ năng ngôn ngữ cụ thể vẫn chưa được nghiên cứu đầy đủ. Nghiên cứu này nhằm xác định các loại tư duy về khả năng nói tiếng Anh như một ngoại ngữ của sinh viên đại học Việt Nam. Nghiên cứu khảo sát 701 sinh viên không chuyên Anh tại một trường đại học công lập, sử dụng thang đo Likert 6 mức độ. Kết quả nghiên cứu cho thấy các loại tư duy của sinh viên đại học về khả năng nói tiếng Anh khác nhau đáng kể. Tư duy về khả năng nói tiếng Anh của sinh viên cũng không có sự khác biệt giữa các yếu tố về nhân khẩu học. Nghiên cứu này đóng góp thêm cơ sở lý thuyết và đề xuất phương pháp giảng dạy tiếng Anh giúp nuôi dưỡng tư duy phát triển, đồng thời tạo điều kiện phát triển loại tư duy hỗn hợp và tư duy cố định đối với khả năng nói tiếng Anh của sinh viên.

Từ khóa: tiếng Anh như một ngoại ngữ, kỹ năng nói, tư duy, sinh viên đại học.

1. Mở đầu

Tư duy về năng lực của bản thân đóng vai trò then chốt trong quá trình học ngôn ngữ. Trong những năm gần đây tư duy về sự phát triển khả năng ngôn ngữ đã được nghiên cứu như một yếu

tổ tâm lí trong lĩnh vực nghiên cứu về quá trình tiếp thu ngôn ngữ thứ hai vì vai trò ảnh hưởng đáng kể của nó đến quá trình động lực học [1]-[4], cũng như mối tương quan của tư duy về khả năng ngôn ngữ với các yếu tố động lực học khác như sự tự điều chỉnh và xu hướng cảm xúc [5]-[7], và vai trò dự đoán của nó đối với sự thành công trong việc học ngôn ngữ thứ hai [8]. Mặc dù có nhiều nghiên cứu tập trung vào tầm quan trọng của tư duy về khả năng ngôn ngữ trong việc học ngôn ngữ thứ hai hoặc ngoại ngữ [8]-[10], tuy nhiên trên thế giới nghiên cứu về tư duy về khả năng học các kĩ năng riêng biệt trong việc học ngoại ngữ đặc biệt là kĩ năng nói vẫn còn hạn chế.

Trong bối cảnh Việt Nam, tiếng Anh không chỉ là một ngôn ngữ trong ngoại giao, hội nhập quốc tế đặc biệt sự phát triển nhanh chóng của giáo dục tiếng Anh tại Việt Nam. Do đó, nhu cầu về người nói được tiếng Anh thành thạo là rất cấp thiết vì sự thành thạo tiếng Anh là một trong những điều kiện tiên quyết cho cơ hội việc làm cũng như là công cụ để phát triển bản thân. Tư duy về khả năng ngôn ngữ ảnh hưởng tích cực đến kết quả học tập ngôn ngữ [8], nên nghiên cứu về tư duy của người học đối với khả năng nói tiếng Anh như một ngoại ngữ có ý nghĩa quan trọng trong giảng dạy ngoại ngữ giúp người học phát triển kĩ năng nói tiếng Anh hiệu quả cũng như giúp mở rộng cơ sở lí thuyết. Nghiên cứu này giúp tìm hiểu sâu hơn về tư duy của người học thông qua việc khám phá tư duy của người học về khả năng nói tiếng Anh. Câu hỏi nghiên cứu của đề tài như sau: Sinh viên đại học Việt Nam có những loại tư duy nào về khả năng nói tiếng Anh như một ngoại ngữ?

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm về tư duy về khả năng ngôn ngữ (language mindsets) và tư duy về khả năng nói tiếng Anh như một ngoại ngữ (EFL speaking mindsets)

Tư duy (mindsets) là một khái niệm tâm lí, được định nghĩa là tập hợp các niềm tin tiềm ẩn định hướng cách chúng ta hiểu về thế giới và xử lí các tình huống trong cuộc sống. Tư duy còn được định nghĩa là thế giới quan hay các giả định cốt lõi về việc các đặc điểm cá nhân như trí thông minh hay năng lực trí tuệ là cố định hay có thể thay đổi và được cải thiện [11], [12], [4]. Tư duy ảnh hưởng đến suy nghĩ, cảm xúc và hành vi trong nhiều bối cảnh khác nhau. Tư duy được phân thành hai loại: tư duy cố định (fixed mindset) và tư duy phát triển (growth mindset) [13]. Người có tư duy cố định tin rằng trí thông minh và kĩ năng của con người là một thuộc tính bẩm sinh và khó thay đổi. Ngược lại, người có tư duy phát triển tin rằng năng lực trí tuệ và kĩ năng có thể cải thiện qua nỗ lực, chiến lược học tập phù hợp và sự hỗ trợ từ người khác [13], [14].

Trong giảng dạy ngôn ngữ, tư duy về khả năng ngôn ngữ được định nghĩa bởi nhiều nhà nghiên cứu. Mercer mô tả tư duy về khả năng ngôn ngữ là những niềm tin về việc liệu năng lực học ngôn ngữ là do năng khiếu bẩm sinh hay do các yếu tố có thể kiểm soát được như sự nỗ lực và chăm chỉ [15]. Lou và Noels định nghĩa tư duy này là niềm tin của người học về khả năng ngôn ngữ và cách nhìn nhận của người học về việc liệu khả năng ngôn ngữ là cố định hay có thể cải thiện được [8]. Người có tư duy cố định tin rằng năng khiếu bẩm sinh rất cần thiết để học ngôn ngữ và khả năng ngôn ngữ là thiên bẩm và không thể thay đổi. Ngược lại, người có tư duy phát triển cho rằng sự nỗ lực là yếu tố quyết định thành công. Để khám phá bản chất phức tạp của tư duy về khả năng ngôn ngữ, Lou và Noels đã phát triển Thang đo tư duy về khả năng ngôn ngữ (Language Mindset Inventory - LMI) với mô hình hai yếu tố - tư duy phát triển và tư duy cố định – đánh giá ba khía cạnh: niềm tin về trí thông minh ngôn ngữ chung, khả năng ngôn ngữ thứ hai và yếu tố tuổi tác [3].

Người học ngôn ngữ có những loại tư duy khác nhau về ngôn ngữ nói chung và về từng kĩ năng cụ thể trong đó kĩ năng nói được xem là quan trọng nhất khi học ngôn ngữ thứ hai hoặc ngoại ngữ [17]. Thuật ngữ “nói” đã được định nghĩa từ nhiều khía cạnh khác nhau. Chaney và Burk định nghĩa nói là quá trình xây dựng và chia sẻ ý nghĩa [18; 13]. Nazara mô tả nói là “một diễn ngôn nói cụ thể chủ yếu mang tính xã hội” [19; 31]. Mặt khác, Bygate định nghĩa nói là một kĩ năng sản sinh [20]. Trong khi đó, Burns và Joyce mô tả nói là một quá trình tương tác xây dựng

nghĩa bao gồm việc sản xuất, tiếp nhận và xử lý thông tin [21]. Với bản chất phức tạp của nó, kỹ năng nói đặt ra nhiều thách thức cho người học, đặc biệt là tư duy của họ đối với việc phát triển khả năng nói tiếng Anh của bản thân. Trong nghiên cứu này, tư duy về khả năng nói tiếng Anh như ngoại ngữ (EFL) được hiểu là niềm tin của người học về khả năng học nói tiếng Anh. Về mặt lý thuyết, người học có tư duy cố định về khả năng nói tiếng Anh tin rằng năng khiếu bẩm sinh cần thiết để học tốt kỹ năng nói tiếng Anh. Ngược lại, người có tư duy phát triển thì tin rằng khả năng nói tiếng Anh của họ có thể được cải thiện thông qua nỗ lực.

2.2. Vai trò của tư duy về khả năng ngôn ngữ trong việc học ngoại ngữ

Dweck nhận định rằng quan điểm của một người về bản thân họ ảnh hưởng sâu sắc đến cách họ sống, và quan điểm này định hướng mục tiêu mà họ mong muốn đạt được cũng như người mà họ mong muốn trở thành [22]. Tư duy về năng lực bản thân quyết định những gì con người nghĩ và định hướng toàn bộ quá trình diễn giải. Do đó, khi cá nhân nhận thức được tư duy về năng lực của mình thì họ sẽ hiểu rõ được những loại tư duy về năng lực bản thân khác nhau (ví dụ cố định hay phát triển). Điều này sẽ định hướng họ đến các kiểu suy nghĩ và hành vi khác nhau.

Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng tư duy của người học đóng vai trò rất quan trọng trong quá trình học tập [23]-[26]. Những người học tin rằng trí thông minh ngôn ngữ của họ có thể được phát triển, cải thiện và họ thường có động lực học tập là nỗ lực và sẵn sàng đối mặt thử thách trong quá trình học tập. Ngược lại, những người học cho rằng khả năng trí tuệ của họ là bẩm sinh và không thay đổi thì họ thường có động lực học tập là để khẳng định năng lực và có xu hướng tránh né các tình huống thử thách trong quá trình học tập [27]-[29]. Molden và Dweck cũng nhấn mạnh rằng tư duy về năng lực bản thân là yếu tố quyết định trong hệ thống nghĩa giúp người học hiểu được trải nghiệm học tập của mình [23].

Trong lĩnh vực giảng dạy ngôn ngữ thứ hai hoặc ngoại ngữ, loại tư duy phát triển về khả năng ngôn ngữ nhận được nhiều quan tâm nghiên cứu. Lou và Noels nhấn mạnh rằng tư duy này ảnh hưởng đáng kể đến mục tiêu học tập và là yếu tố dự báo mục tiêu học ngôn ngữ của người học [2], [3]. Người học có tư duy phát triển về khả năng ngôn ngữ thường gắn với mục tiêu học tập theo hướng thành thạo (mastery-oriented), chú trọng tiếp thu kiến thức, phát triển năng lực và xem thử thách trong quá trình học tập là cơ hội học hỏi. Họ sẵn sàng mắc lỗi và kiên trì dù có khả năng thất bại. Ngược lại, người học có tư duy cố định hướng đến mục tiêu thể hiện (performance), chú trọng chứng minh năng lực của bản thân, né tránh các thử thách và ưu tiên nhiệm vụ dễ trong học ngôn ngữ vì họ xem thất bại là dấu hiệu của sự thiếu năng lực. Để làm rõ vai trò của tư duy đối với động lực học tập, Lou và Noels đã mô hình hóa Hệ thống Ý nghĩa Tư duy về khả năng ngôn ngữ (Language Mindset Meaning System - LMMS) bao gồm các thành tố liên quan đến tư duy phát triển và tư duy cố định [29]. Theo LMMS, tư duy ngôn ngữ định hướng suy nghĩ, cảm xúc và hành vi người học [5].

2.3. Tổng quan các nghiên cứu

Các nghiên cứu gần đây cho thấy tư duy về khả năng ngôn ngữ của người học rất phức tạp và không chỉ đơn giản phân thành hai loại - tư duy cố định và phát triển. Mercer và Ryan đã tiến hành một nghiên cứu định tính để khám phá các loại tư duy của người học về khả năng ngôn ngữ của chín sinh viên học tiếng Anh như ngoại ngữ ở các trường đại học tại Áo và Nhật Bản [14]. Kết quả cho thấy hầu hết tư duy của sinh viên có xu hướng nằm ở khoảng giữa của hai loại tư duy này. Nghiên cứu của Lou và cộng sự khảo sát 234 học viên theo học nhiều ngoại ngữ khác nhau tại một trường đại học ở Canada ghi nhận 57.7% người học có tư duy ngôn ngữ hỗn hợp [8]. Người học có tư duy hỗn hợp vừa tin vào vai trò của năng khiếu bẩm sinh vừa thừa nhận tầm quan trọng của nỗ lực cá nhân. Tại Iran, kết quả nghiên cứu định tính của Shirvan và cộng sự về các kiểu tư duy của sinh viên học tiếng Anh như ngoại ngữ đối với kỹ năng viết tiếng Anh cho thấy sinh viên thể hiện cả hai loại tư duy cố định và phát triển về kỹ năng viết tiếng Anh nhưng ở các mức độ khác nhau [30]. Tương tự, ở Trung Quốc, kết quả nghiên cứu của Yao và cộng sự

trên 646 học sinh thể hiện tư duy của học sinh được phân loại thành ba loại rõ rệt: cố định (12.5%), phát triển (36.4%) và phát triển thấp (slight growth) (51.1%) [31]. Ở Việt Nam, nghiên cứu của tác giả Nguyễn trên 248 học sinh trung học phổ thông học tiếng Anh như ngoại ngữ cho thấy tỷ lệ tư duy phát triển về khả năng học ngoại ngữ cao hơn so với tư duy cố định.

Trong giảng dạy ngoại ngữ, những nghiên cứu về mối quan hệ giữa tư duy về khả năng ngôn ngữ và các yếu tố nhân khẩu học cho kết quả khác nhau. Zarrinabadi và cộng sự [10] đã khảo sát tư duy về khả năng ngôn ngữ của 320 sinh viên học tiếng Anh (160 người học tiếng Anh là ngôn ngữ thứ hai (L2), 160 người học tiếng Anh là ngôn ngữ thứ ba (L3) với các yếu tố nhân khẩu học như giới tính và nhóm ngôn ngữ. Kết quả cho thấy sinh viên nữ học L2 có loại tư duy phát triển nhiều hơn so với sinh viên nam, trong khi ở nhóm L3 không có sự khác biệt đáng kể về tư duy ngôn ngữ giữa sinh viên nam và sinh viên nữ. Ngoài ra, sinh viên nam ở cả hai nhóm L2 và L3 đều thể hiện loại tư duy cố định nhiều hơn so với sinh viên nữ. Ngược lại, Lou và Noels [3] cho rằng giới tính không ảnh hưởng đáng kể đến tư duy của người học về khả năng ngôn ngữ. Tại Việt Nam, kết quả nghiên cứu của Nguyễn [9] về mối quan hệ giữa tư duy về khả năng ngôn ngữ của học sinh trung học phổ thông học tiếng Anh như ngoại ngữ và các yếu tố nhân khẩu học bao gồm giới tính, nhóm trường, nhóm lớp không tìm thấy mối tương quan giữa các yếu tố nhân khẩu học và tư duy ngôn ngữ của người học.

Tóm lại, mặc dù có nhiều nghiên cứu gần đây tập trung vào các loại tư duy về khả năng ngôn ngữ của người học ở các môi trường giáo dục khác nhau nhưng vẫn còn ít nghiên cứu về tư duy về khả năng ngôn ngữ của sinh viên đại học học tiếng Anh như ngoại ngữ, đặc biệt là trong bối cảnh giáo dục ngoại ngữ ở Việt Nam.

2.4. Phương pháp nghiên cứu

2.4.1 Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện bằng phương pháp định lượng để khám phá các loại tư duy của sinh viên về khả năng nói tiếng Anh như ngoại ngữ và phân tích sự khác biệt của các loại tư duy này trong mối tương quan với các yếu tố nhân khẩu học. Đây là phương pháp tối ưu và phổ biến để xác định niềm tin, quan điểm hoặc đặc điểm của khách thể nghiên cứu [33]. Trường đại học lớn nhất ở Đồng bằng sông Cửu Long của Việt Nam được chọn làm địa điểm nghiên cứu vì đây là trường đại học đa ngành và có đa dạng sinh viên đến từ các vùng địa lý khác nhau ở Việt Nam.

2.4.2. Khách thể tham gia

Bảng 1. Mẫu phân bố thông tin cá nhân của người trả lời khảo sát

Phân theo		Tần suất	Tỉ lệ (%)
Giới tính	Nam	420	59.9
	Nữ	281	40.1
Quê quán	Nông thôn	396	56.5
	Thành thị	305	43.5
Nhóm ngành học	Kỹ thuật và Công nghệ	193	27.5
	Khoa học tự nhiên	69	9.8
	Khoa học xã hội và nhân văn	105	15.0
	Nông nghiệp và Thủy sản	230	32.8
	Sư phạm	104	14.8

Khách thể tham gia nghiên cứu được chọn thông qua phương pháp lấy mẫu thuận tiện. 714 sinh viên (SV) không chuyên Anh ngữ được chọn từ các lớp học phần tiếng Anh căn bản. Sau khi loại 13 phiếu không hợp lệ, 701 phiếu khảo sát được sử dụng để phân tích. Độ tuổi của người tham gia từ 19 đến 26. Hầu hết đều đã học tiếng Anh ít nhất 7 năm ở bậc trung học và đến từ các tỉnh, thành phố khác nhau ở khu vực Đồng bằng sông Cửu Long. Tất cả các sinh viên tham gia đều tự nguyện. Kết quả phân tích thông tin cá nhân của 701 SV tham gia khảo sát được thể hiện

trong Bảng 1. Mẫu khảo sát bao gồm SV từ năm nhất đến SV năm cuối, đa dạng nhóm ngành và đến từ nhiều vùng khác nhau, do đó kết quả khảo sát có thể mang tính đại diện.

2.4.3. Công cụ thu thập dữ liệu

Dữ liệu được thu thập qua bảng khảo sát gồm hai phần chính. Phần thứ nhất bao gồm thông tin nhân khẩu học như: giới tính, quê quán và ngành học. Phần thứ hai gồm sáu câu hỏi được thiết kế theo thang đo Likert sáu mức độ để xác định các loại tư duy của sinh viên về khả năng nói tiếng Anh. Bảng hỏi được thiết kế dựa vào bộ công cụ xác định loại tư duy về khả năng ngôn ngữ của Lou và Noels [29], gồm 18 câu hỏi về niềm tin vào trí thông minh ngôn ngữ, khả năng ngôn ngữ thứ hai và độ tuổi. Trong nghiên cứu này tập trung vào tư duy của sinh viên đối với khả năng nói tiếng Anh nên chúng tôi thiết kế, điều chỉnh lại và sử dụng sáu câu hỏi về niềm tin về khả năng ngôn ngữ thứ hai để phù hợp với kỹ năng nói (ví dụ: câu hỏi 1 tác giả điều chỉnh “Bạn không thể thay đổi khả năng học một ngôn ngữ mới” thành “Bạn không thể thay đổi khả năng nói tiếng Anh vì bạn không có khiếu học ngoại ngữ”). Bảng khảo sát được dịch sang tiếng Việt và kiểm tra tính hợp lệ thông qua phản biện của chuyên gia, đồng nghiệp và một nhóm sinh viên thử nghiệm; đồng thời được một nhà nghiên cứu độc lập kiểm tra chéo trước khi sử dụng chính thức.

Để đảm bảo tính đạo đức, nhà nghiên cứu đã xin phép lãnh đạo các đơn vị đào tạo và giảng viên tiếng Anh trước khi triển khai khảo sát. Một khảo sát thí điểm được thực hiện với 50 SV không chuyên Anh nhằm kiểm tra tính khả thi và điều chỉnh công cụ nghiên cứu; sinh viên tham gia hoàn toàn tự nguyện. Kết quả khảo sát thí điểm cho thấy bảng khảo sát có độ tin cậy cao với hệ số Cronbach’s Alpha của các câu hỏi về loại tư duy cố định ($\alpha = 0,82$) và các câu hỏi về loại niềm phát triển ($\alpha = 0,83$). Sau đó, bảng khảo sát được phát trực tiếp cho sinh viên không chuyên Anh ngữ đang học các học phần Anh văn căn bản trong học kỳ 1 năm học 2024 – 2025. Trước khi tham gia, sinh viên được thông báo về mục tiêu của nghiên cứu, quyền lợi, các biện pháp bảo vệ quyền riêng tư và cam kết bảo mật thông tin [33]. Khi sinh viên đồng ý tham gia khảo sát, họ được yêu cầu ký xác nhận vào mẫu “Phiếu đồng ý tham gia nghiên cứu”. Nhà nghiên cứu giải thích rõ từng mục khảo sát và đảm bảo người tham gia có đủ thời gian hoàn thành bảng hỏi.

2.4.4. Phương pháp phân tích dữ liệu

Dữ liệu được nhập, mã hóa, làm sạch và phân tích thông qua phần mềm SPSS phiên bản 22. Độ tin cậy của thang đo được kiểm tra bằng hệ số Cronbach’s Alpha, sau đó sử dụng thống kê mô tả để xác định loại tư duy về khả năng nói tiếng Anh như ngoại ngữ của SV tham gia khảo sát. Các câu hỏi thuộc nhóm tư duy cố định được mã hóa ngược trước khi phân tích. Điểm trung bình được tính toán để phân loại tư duy, với điểm trung bình càng cao biểu thị loại tư duy phát triển đối với khả năng nói tiếng Anh nhiều hơn so với loại tư duy cố định [12], [34], [35]. Cụ thể, điểm trung bình từ 3 trở xuống biểu thị loại tư duy cố định, điểm trung bình từ 4 trở lên biểu thị loại tư duy phát triển [13]. Các điểm trung bình nằm trong khoảng lớn hơn 3 và nhỏ hơn 4 được phân loại là tư duy hỗn hợp.

2.5. Kết quả nghiên cứu

Bảng 2. Thống kê mô tả của LMI về khả năng nói tiếng Anh trước khi mã hóa ngược biến quan sát

Câu hỏi	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
1. Bạn không thể thay đổi khả năng nói tiếng Anh vì bạn không có khiếu học ngoại ngữ.	1.00	6.00	2.11	1.214
2. Bạn luôn có thể cải thiện khả năng nói tiếng Anh của bản thân nếu bạn cố gắng học và thực hành.	1.00	6.00	5.25	1.015
3. Cho dù bạn là ai thì bạn hoàn toàn có thể cải thiện khả năng nói tiếng Anh cơ bản của bản thân nếu bạn cố gắng.	1.00	6.00	5.48	0.914

4. Người ta không thể thay đổi được khả năng nói tiếng Anh cơ bản của bản thân.	1.00	6.00	2.42	1.251
5. Cho dù năng khiếu ngoại ngữ của cá nhân ở mức độ nào đi chăng nữa thì họ cũng có thể cải thiện đáng kể khả năng nói tiếng Anh của bản thân nếu họ cố gắng hết sức.	1.00	6.00	4.94	1.187
6. Nhìn chung, khả năng nói tiếng Anh của con người là năng khiếu bẩm sinh, do đó họ không thể thay đổi được nhiều dù họ có cố gắng.	1.00	6.00	2.89	1.302

(1 = hoàn toàn không đồng ý, 2 = hầu như không đồng ý, 3 = hơi không đồng ý, 4 = hơi đồng ý, 5 = hầu như đồng ý, 6 = hoàn toàn đồng ý)

Bảng câu hỏi LMI về khả năng nói tiếng Anh được đánh giá có độ tin cậy, với hệ số Cronbach's Alpha của các câu hỏi về loại tư duy cố định ($\alpha = 0,7$) và loại tư duy phát triển ($\alpha = 0,71$). Kết quả trong Bảng 2 cho thấy người tham gia có mức độ không đồng ý vừa phải về sự cần thiết của năng khiếu bẩm sinh để học nói tiếng Anh. Các biến quan sát về loại tư duy phát triển (các biến 2, 3, 5) có điểm trung bình trên 4, dao động từ 4.94 đến 5.48 trong khi các biến tư duy cố định (các biến 1, 4, 6) đều dưới 3, dao động từ 2.11 đến 2.89. Kết quả này cho thấy người tham gia khảo sát có xu hướng thiên về loại tư duy phát triển hơn là tư duy cố định.

Để xác định các loại tư duy về khả năng nói tiếng Anh, các biến thuộc tư duy cố định được mã hóa ngược trước khi tính điểm trung bình. Kết quả Bảng 3 cho thấy, 17 trong tổng số 701 người tham gia có tư duy cố định (chiếm 2.4%) với điểm trung bình từ 1.33 đến 3; trong khi đó, 62 sinh viên (chiếm 8.8%) có tư duy hỗn hợp với điểm trung bình dao động từ 3.17 đến 3.83. Phần lớn người tham gia (chiếm 88.7%) có tư duy phát triển với điểm trung bình từ 4 trở lên.

Bảng 3. Thống kê mô tả các loại tư duy về khả năng nói tiếng Anh sau khi mã hoá ngược biến quan sát

	Tần suất	Tỉ lệ %	Giá trị trung bình nhỏ nhất	Giá trị trung bình lớn nhất
Tư duy cố định	17	2.4	1.33	3.00
Tư duy hỗn hợp	62	8.8	3.17	3.83
Tư duy phát triển	622	88.7	4.00	6.00
Tổng số lượng khảo sát	701	100		

Các kiểm định chi bình phương được thực hiện để kiểm tra sự khác biệt về tư duy về khả năng nói tiếng Anh giữa nhóm giới tính, quê quán và ngành học. Kết quả phân tích tương quan Pearson ở Bảng 4 cho thấy các giá trị p của ba biến này đều lớn hơn 0.05, cụ thể: giới tính ($p = 0.0671$, $df = 2$), quê quán ($p = 0.092$, $df = 2$), và nhóm ngành học ($p = 0.303$, $df = 8$). Điều này cho thấy tư duy của sinh viên về khả năng nói tiếng Anh không có sự khác biệt đáng kể giữa các nhóm nhân khẩu học.

Bảng 4. Kết quả thống kê mô tả về mối tương quan giữa tư duy về khả năng nói tiếng Anh và các biến nhân khẩu học (giới tính, quê quán, ngành học)

	Giá trị	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Giới tính			
Pearson Chi-Square	0.799	2	0.671
Likelihood Ratio	0.809	2	0.667
Quê quán			
Pearson Chi-Square	4.769	2	0.092
Likelihood Ratio	5.283	2	0.071
Ngành học			
Pearson Chi-Square	9.490	8	0.303

Likelihood Ratio	9.467	8	0.304
Số lượng mẫu	701		

2.6. Bàn luận kết quả nghiên cứu

Nghiên cứu này nhằm xác định các loại tư duy của sinh viên về khả năng nói tiếng Anh như ngoại ngữ. Kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên đại học Việt Nam có ba loại tư duy gồm: tư duy phát triển (growth mindset), tư duy hỗn hợp (mixed mindset) và tư duy cố định (fixed mindset) [9]. Kết quả này góp phần khẳng định nhận định rằng tư duy của người học không thể được phân thành hai loại tư duy phát triển và cố định [14], [8]. Khi xét về các kĩ năng ngôn ngữ cụ thể, kết quả nghiên cứu này khác với nghiên cứu của Shirvan và cộng sự. Theo kết quả nghiên cứu của các tác giả này thì tư duy của sinh viên về khả năng viết tiếng Anh chủ yếu được phân loại thành hai loại gồm tư duy phát triển và tư duy cố định [30]. Do đó, kết quả nghiên cứu này cung cấp thêm bằng chứng rằng tư duy về khả năng ngôn ngữ của từng kĩ năng cụ thể là khác biệt nhau. Ngoài ra, kết quả cũng chỉ ra rằng bản chất của tư duy về khả năng của người học mang tính liên tục, không thể phân chia rạch ròi thành tư duy phát triển và cố định [1], [29].

Hầu hết sinh viên Việt Nam trong nghiên cứu này có tư duy phát triển về khả năng nói tiếng Anh, khẳng định kết quả nghiên cứu từ tác giả Nguyễn, trong đó 89.2% học sinh trung học phổ thông Việt Nam có tư duy phát triển về khả năng ngôn ngữ [9]. Điều này có nghĩa là người học tin rằng khả năng nói tiếng Anh có thể cải thiện và phát triển thông qua nỗ lực và sự kiên trì. Kết quả nghiên cứu cũng tương đồng với nghiên cứu của Mercer và Ryan, trong đó sinh viên ở các quốc gia Châu Á có xu hướng thể hiện loại tư duy phát triển [14]. Với các nền văn hóa tập thể như Việt Nam, kết quả này có thể được giải thích là do ảnh hưởng bởi các giá trị văn hóa. Nho giáo ảnh hưởng sâu sắc đến tư duy của sinh viên Việt Nam về giá trị của nỗ lực cá nhân và sự kiên trì trong việc theo đuổi mục tiêu [3], [6]. Trong môi trường văn hóa chịu ảnh hưởng của Nho giáo, sự nỗ lực không ngừng cũng được coi là đặc điểm hoặc yếu tố quan trọng đối với thành tích học tập của người học hơn là tài năng [36], [37]. Thêm vào đó, Dweck [12] lập luận rằng tư duy của cá nhân định hình cách họ diễn giải những thất bại và xử lý những thách thức. Người học có tư duy cố định có xu hướng xem khó khăn thách thức là dấu hiệu của sự thiếu năng lực, trong khi những người thể hiện tư duy phát triển thường xem thử thách trong học tập là cơ hội và sự phát triển bản thân, dẫn đến mục tiêu học tập của họ hướng đến sự thành thạo trong học tập [2].

Mặc dù kết quả nghiên cứu thể hiện sinh viên Việt Nam có loại tư duy hỗn hợp và tư duy cố định về khả năng nói tiếng Anh nhưng tỷ lệ này không cao như trong các nghiên cứu trước đây. Cụ thể, nghiên cứu của Lou và cộng sự [8] trên 234 sinh viên đại học Canada cho thấy tỷ lệ sinh viên có loại tư duy cố định là 21.8%, loại tư duy phát triển là 20.5%, và loại tư duy hỗn hợp chiếm 57.7%. Trong khi đó, Dweck và Molden [38] báo cáo rằng khoảng 40% sinh viên có xu hướng có loại tư duy phát triển, 40% có loại tư duy cố định, và 20% có loại tư duy hỗn hợp. Sự khác biệt này có thể là do các đặc điểm văn hóa như đã thảo luận ở trên.

Ngoài ra, kết quả nghiên cứu cho thấy các yếu tố nhân khẩu học bao gồm giới tính, quê quán và ngành học không ảnh hưởng đến các loại tư duy. Điều này cho thấy các yếu tố nhân khẩu học không phải là yếu tố quyết định đến tư duy về khả năng nói tiếng Anh. Điều này có thể được giải thích là do cả sinh viên nam và sinh viên nữ đều có cơ hội tiếp cận môi trường học tập tương đồng. Kết quả này tương thích với các nghiên cứu trước đây của Henderson và cộng sự, của tác giả Nguyễn. Kết quả nghiên cứu này góp phần cung cấp những bằng chứng thực nghiệm liên quan đến tư duy về khả năng nói tiếng Anh trong mối tương quan với đặc điểm nhân khẩu học trong việc học ngôn ngữ.

Nghiên cứu này đưa ra một số đề xuất quan trọng cho việc giảng dạy tiếng Anh. Zarrinabadi và cộng sự [39] nhấn mạnh rằng nuôi dưỡng loại tư duy phát triển trong học ngôn ngữ là rất quan trọng, vì nó thúc đẩy người học vượt qua những hạn chế và theo đuổi sự cải thiện liên tục và tư duy phát triển đã được chứng minh là yếu tố thiết yếu trong thành tựu học ngôn ngữ [40]. Quan

trọng hơn, người học có tư duy phát triển có xu hướng ít lo âu hơn và tự tin hơn khi nói [41], [42]. Vì vậy bồi dưỡng loại tư duy phát triển trong học ngôn ngữ đặc biệt là kỹ năng nói là cần thiết. Ngoài ra, loại tư duy cố định có thể cản trở sự phát triển khả năng học ngôn ngữ của một người vì người học có tư duy cố định có thể sợ thất bại và dễ tránh né những thách thức trong quá trình học tập. Do đó, cần có các can thiệp để hỗ trợ người học có tư duy cố định trong việc học kỹ năng nói tiếng Anh.

3. Kết luận

Nghiên cứu này nhằm tìm hiểu các loại tư duy về khả năng nói tiếng Anh như ngoại ngữ của sinh viên đại học Việt Nam. Kết quả nghiên cứu cho thấy có ba loại tư duy riêng biệt gồm: tư duy phát triển, tư duy hỗn hợp và tư duy cố định; trong đó loại tư duy phát triển chiếm ưu thế. Điều này cho thấy sinh viên tin rằng khả năng nói tiếng Anh của họ có thể cải thiện thông qua luyện tập và nỗ lực đủ. Trong giảng dạy ngoại ngữ, loại tư duy phát triển đóng vai trò quan trọng, do đó cần được thúc đẩy, bồi dưỡng loại tư duy này. Quan trọng hơn, cần có các phương pháp giảng dạy phù hợp để nuôi dưỡng loại tư duy hỗn hợp và loại tư duy cố định, giúp người học tiến tới tư duy phát triển bằng cách giúp người học đặt ra mục tiêu học tập để có kiến thức, để thành thạo, giúp họ cảm thấy an toàn khi mắc lỗi và phản hồi góp ý mang tính xây dựng.

Nghiên cứu này không chỉ cung cấp bằng chứng thực nghiệm và những hiểu biết thực tiễn về bối cảnh giảng dạy tiếng Anh như ngoại ngữ mà còn đóng góp vào văn liệu hiện có về tư duy về khả năng học các kỹ năng trong học ngôn ngữ mới đặc biệt là kỹ năng nói. Tuy nhiên nghiên cứu này vẫn tồn tại một số hạn chế. Cụ thể, nghiên cứu này chủ yếu tập trung vào dữ liệu định lượng. Do đó, nghiên cứu tương lai cần bổ sung dữ liệu định tính như phỏng vấn sâu để hiểu rõ hơn quan điểm và trải nghiệm của người học. Ngoài ra, vì tư duy về khả năng ngôn ngữ có thể liên quan đến các yếu tố văn hóa-xã hội hơn là các biến nhân khẩu học, do đó các nghiên cứu tiếp theo nên tìm hiểu sâu về vai trò của văn hoá. Quan trọng hơn, cũng cần mở rộng đối tượng nghiên cứu bao gồm sinh viên chuyên Anh và các kỹ năng ngôn ngữ khác (ví dụ: nghe, đọc, viết) để có cái nhìn toàn diện hơn về tư duy ngôn ngữ trong bối cảnh văn hóa-xã hội Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ryan S & Mercer S, (2012). Language learning mindsets across cultural settings: English learners in Austria and Japan. *OnCUE Journal*, 61(1), 6-22.
- [2] Lou NM & Noels KA, (2016). Changing language mindsets: Implications for goal orientations and responses to failure in and outside the second language classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 22-33.
- [3] Lou NM & Noels KA, (2017). Measuring language mindsets and modeling their relations with goal orientations and emotional and behavioural responses in failure Situations. *Modern Language Journal*, 101(1), 22-33.
- [4] Dweck CS & Yeager DS, (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496. DOI: 10.1177/1745691618804166.
- [5] Lou NM & Noels KA, (2019). Promoting growth in foreign and second language education: A research agenda for mindsets in language learning and teaching. *System*, 86. DOI: 10.1016/j.system.2019.102126.
- [6] Li B, Ma L & Zhang LJ, (2024). A new look at language mindset, achievement goals and L2 emotions: The case of Chinese university students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-17. DOI: 10.1080/01434632.2024.2367566.
- [7] Waller L & Papi M, (2017). Motivation and feedback: How implicit theories of intelligence predict L2 writers' motivation and feedback orientation. *Journal of Second Language Writing*, 35, 54-54.

- [8] Lou NM, Chaffee KE & Noels KA, (2021). Growth, fixed and mixed mindsets: Mindset system profiles in foreign language learners and their role in engagement and achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(3), 607-632.
- [9] NT Nguyen, (2023). Vietnamese high school EFL learners' language mindsets: Exploring the impact of demographic factors. *European Journal of English Language Teaching*, 8(2), 113-126. DOI: 10.46827/ejel.v8i2.4784.
- [10] Zarrinabadi N, Lou NM & Shirzad M, (2021). Autonomy support predicts language mindsets: Implications for developing communicative competence and willingness to communicate in EFL classrooms. *Learning and Individual Differences*, 86. DOI: 10.1016/j.lindif.2021.101981.
- [11] Dweck C & Leggett E, (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256 - 273. DOI: 10.1037/0033-295X.95.2.256.
- [12] Dweck CS, (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development* (1st ed.). Psychology Press.
- [13] Dweck CS, Chiu C & Hong Y, (1995). Implicit theories: Elaboration and extension of the model. *Psychological Inquiry*, 6(4), 322-333.
- [14] Mercer S & Ryan S, (2010). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal*, 64(4), 436-444. DOI: 10.1093/elt/ccp083.
- [15] Mercer S, (2012). Dispelling the myth of the natural-born linguist. *ELT Journal*, 66(1), 22-29. DOI: 10.1093/elt/ccr022.
- [16] Lou NM, Masuda T & Li LMW, (2017). Decremental mindsets and prevention-focused motivation: An extended framework of implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 59, 96-106.
- [17] Rao PS, (2019). The importance of speaking skills in English classrooms. *Alford Council of International English & Literature Journal*, 2(2), 6-18.
- [18] Chaney AL & Burk TL, (1998). *Teaching oral communication in grades K-8* (1st ed.). Allyn & Bacon.
- [19] Nazara S, (2011). Students' perception on EFL speaking skill development. *Journal of English Teaching*, 1(1), 28-43. DOI: 10.33541/jet.v1i1.50.
- [20] Bygate M, (1987). *Language teaching: A scheme for teacher education* (1st ed.). Oxford University Press.
- [21] Burns A & Joyce H, (1997). *Focus on speaking*. National Center for English Language Teaching and Research.
- [22] Dweck CS, (2016). *Mindset: The new psychology of success: How we can learn to fulfill our potential*. Random House.
- [23] Molden DC & Dweck CS, (2006). Finding "Meaning" in psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, 61(3), 192-203. DOI: 10.1037/0003-066X.61.3.192.
- [24] Lou NM & Li L, (2017). Interpersonal relationship mindsets and rejection sensitivity across cultures: The role of relational mobility. *Personality and Individual Differences*, 108, 200-206. DOI: 10.1016/j.paid.2016.12.004.
- [25] Yeager DS & Dweck CS, (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47, 302-314. DOI: 10.1080/00461520.2012.722805
- [26] Dweck CS & Yeager DS, (2021). A growth mindset about intelligence. In: Walton GM & Crum AJ (1st ed.), *Handbook of wise interventions: How social psychology can help people change*, p. 9-35. The Guilford Press.

- [27] Hong Y, Chiu C, Dweck C, Lin D & Wan W, (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 588-599. DOI: 10.1037/0022-3514.77.3.588.
- [28] Burnette J, O'Boyle E, VanEpps E, Pollack J & Finkel E, (2013). Mindsets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655-701. DOI: 10.1037/a0029531.
- [29] Lou NM & Noels KA, (2019). Language mindset, meaning-making, and motivation. In: Lamb M, Csizér K, Henry A & Ryan S (1st ed.), *The Palgrave handbook of motivation for language*, p. 537-559. Palgrave Macmillan.
- [30] Shirvan ME, Lou NM & Taherian T, (2021). Where do language mindsets come from? An ecological perspective on EFL students' mindsets about L2 writing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50, 1065-1086.
- [31] Yao Y, Wang W & Yang X, (2021). Perceptions of the inclusion of automatic writing evaluation in peer assessment on EFL writers' language mindsets and motivation: A short-term longitudinal study. *Assessing Writing*, 50. DOI: 10.1016/j.asw.2021.100568.
- [32] Zarrinabadi N, Rezazadeh M & Chehrizi A, (2021). The links between grammar learning strategies and language mindsets among L2 and L3 learners: examining the role of gender. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 347-364. DOI: 10.1080/14790718.2020.1871356.
- [33] Creswell JW & Guetterman TC, (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.
- [34] Lou NM & Noels KA, (2020). "Does my teacher believe I can improve?": The role of meta-layer theories in ESL learners' mindsets and need satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01417.
- [35] Sato M, (2022). Mindsets and language-related problem-solving behaviors during interaction in the classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(3), 265-276. DOI: 10.1080/17501229.2021.1895803.
- [36] Zhang W, (2008). Conceptions of lifelong learning in Confucian culture: Their impact on adult learners. *International Journal of Lifelong Education*, 27(5), 551-557. DOI: 10.1080/02601370802051561.
- [37] Zhang J, Kuusisto E & Tirri K, (2019). How do students' mindsets in learning reflect their cultural values and predict academic achievement? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(5), 111-126. DOI: https://doi.org/10.26803/ijlter.18.5.8.
- [38] Dweck CS & Molden DC, (2013). Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In: A. J. Elliot & C. S. Dweck (1st ed.), *Handbook of competence and motivation*, p. 122-140. Guilford Publications.
- [39] Zarrinabadi N, Rezazadeh M, Karimi M & Lou NM, (2022). Why do growth mindsets make you feel better about learning and your selves? The mediating role of adaptability. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(3), 249-264. DOI: 10.1080/17501229.2021.1962888.
- [40] Bai B & Wang J, (2020). The role of growth mindset, self-efficacy, and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements. *Language Teaching Research*, 27(1), 207-228. DOI: 10.1177/1362168820933190.
- [41] Derakhshan A & Fathi J, (2024). Growth mindset, self-efficacy, and self-regulation: A symphony of success in L2 speaking. *System*, 123. DOI: 10.1016/j.system.2024.103320.
- [42] Stewart CO, McConnell JR III, Stallings LA & Roscoe RD, (2019). Growth mindset: Associations with apprehension, self-perceived competence, and beliefs about public speaking. *Basic Communication Course Annual*, 31(1).