

NGHIÊN CỨU ĐẶC ĐIỂM VÀ CÁC YẾU TỐ GÂY RA TÂM LÝ LO LẮNG KHI HỌC NGOẠI NGỮ DỰA TRÊN LÝ THUYẾT VĂN HÓA XÃ HỘI

Lê Công Tuấn⁺,
Trịnh Quốc Lập,
Ngô Huỳnh Hồng Nga

Trường Đại học Cần Thơ
+Tác giả liên hệ • Email: lctuan@ctu.edu.vn

Article history

Received: 22/3/2024

Accepted: 05/4/2024

Published: 05/7/2024

Keywords

Foreign language anxiety,
Sociocultural Theory, teacher
influence, peer interaction,
positive aspects of anxiety

ABSTRACT

Foreign Language Anxiety (FLA) is widely recognized as an emotional factor that significantly affects students' learning and well-being. For decades, research has focused on this learner-related factor, primarily viewing it as a restraining factor and seeking to minimize or eliminate it. Most studies have employed quantitative methods and thus tend to treat all students' anxiety levels as the same. Therefore, this paper adopts a qualitative approach based on Vygotsky's sociocultural theory to explore the nature and causes of FLA in Vietnamese university students. According to this theory, classroom activities are actually social interactions, in which the main components of the teacher-student and student-student relationships influence each other. The research results show that the main sources of FLA are teachers and peers. Additionally, FLA is flexible, varies between students, and exhibits some positive aspects. The paper also suggests that although FLA is common, it needs to be studied locally in different sociocultural contexts and environments, preferably at the individual level.

1. Mở đầu

Tâm lý lo lắng (TLLL) trong học ngoại ngữ là một chủ đề được nhiều nhà nghiên cứu và giáo dục quan tâm. Yếu tố tâm lý này được tiếp cận và nghiên cứu trong mối liên hệ với cách nhân tố quan trọng khác của quá trình học tập vốn dĩ rất phức tạp gồm nhiều thành tố tương tác với nhau một cách đa chiều, đa diện. Sau nhiều thập niên nghiên cứu rộng khắp từ nhiều góc độ khác nhau, đặc điểm tâm lý này vẫn tiếp tục là một lĩnh vực đáng quan tâm. Trải qua nhiều thời kỳ khác nhau, các nghiên cứu về TLLL đối với việc học ngoại ngữ được học giả MacIntyre (2017) tóm tắt thành ba giai đoạn chính: (1) giai đoạn mơ hồ (confounded phase) trước những năm 1980; (2) giai đoạn mang tính khoa học hơn với các cách tiếp cận chuyên sâu (specialized approach) và (3) giai đoạn tiếp cận mang tính năng động (dynamic approach) từ những năm 2000. Tuy nhiên, Papi và Khajavy (2023) cho rằng trong thực tế, chúng ta vẫn chưa thật sự thoát khỏi những hiểu biết mơ hồ, hỗn độn về TLLL của người học ngoại ngữ. Sự mơ hồ, hỗn độn thể hiện qua các thực tế sau: *Thứ nhất*, có nhiều định nghĩa cũng như có nhiều phương pháp khác nhau để đo lường và xác định biến tố tâm lý này; *Thứ hai*, tương quan giữa TLLL (language anxiety) và kết quả học tập (performance/achievement) vẫn chưa được xác định rõ ràng. Nói cách khác, các tác giả vẫn chưa thống nhất được liệu sự lo lắng là nguyên nhân hay hậu quả của khả năng ngôn ngữ chưa tốt và ngược lại. *Thứ ba*, vẫn chưa có cơ sở vững chắc kết luận rằng TLLL này có thể được tác động để thay đổi, hoặc giảm nhẹ không, do đó vẫn thiếu những nghiên cứu thực nghiệm khẳng định các biện pháp can thiệp hữu ích. Như vậy, mặc dù có rất nhiều tác giả và nghiên cứu liên quan đã được thực hiện trên thế giới, vấn đề TLLL khi học ngoại ngữ vẫn tiếp tục cần được quan tâm.

Bài báo này tập trung vào nghiên cứu khía cạnh văn hóa xã hội của đặc điểm tâm lý này ở bối cảnh đại học tại Việt Nam. Đặc biệt, chúng tôi nghiên cứu để tìm hiểu xem các yếu tố bên ngoài người học, cụ thể là vai trò của giảng viên (GV) và bạn cùng lớp có ảnh hưởng ra sao đến TLLL của người học tiếng Anh ở bậc đại học.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. Về Lý thuyết văn hóa xã hội và ứng dụng của nó trong nghiên cứu tâm lý và giáo dục

Lý thuyết văn hóa xã hội của nhà tâm lý học Vygotsky là nền tảng giải thích sự phát triển toàn diện của một cá nhân. Về cơ bản, lý thuyết cho rằng học tập chính là hoạt động thúc đẩy sự thay đổi, tiến bộ và trong quá trình phát triển của trẻ em việc học tập được thực hiện bởi ba hình thức. Cụ thể, đó là học tập bằng cách bắt chước (imitative learning), học tập bằng sự huấn luyện hoặc hướng dẫn (instructed learning), và học tập bằng cách tự điều chỉnh (self-

regulated learning). Cả ba cách học đều cho thấy đó là hoạt động tương tác: giữa bản thân và với các đối tượng khác. Đường hướng giao tiếp trong giảng dạy và học tập ngoại ngữ được phát triển theo lý thuyết văn hóa xã hội này, trong đó yếu tố tương tác xã hội luôn được nhấn mạnh. Theo đó, “*việc học diễn ra trong một môi trường không những chỉ có ngôn ngữ mà còn là sự dẫn dắt và nâng đỡ của GV, bạn cùng lớp và ngay cả những tư liệu ngôn ngữ hay tạo tác văn hoá (artifacts) trong lớp học*” (Lê Phạm Hoài Hương, 2011, tr 64).

Mặc dù nổi bật trong nội dung lý thuyết văn hóa xã hội của Vygotsky là sự phát triển, học tập, tương tác và lý thuyết được ứng dụng nhiều trong nghiên cứu giáo dục liên quan đến nhận thức (cognition) hay phát triển tri thức (intellectual development), yếu tố cảm xúc (emotion) cũng từng được đề cập. Vygotsky cho rằng các loại cảm xúc có đặc tính phức tạp (complex), năng động (dynamic) và biến chuyển (transitional), chúng được hình thành và phát triển khi các cá nhân tham gia vào các quá trình tương tác xã hội (sociocultural processes). Đặc biệt, Vygotsky từng nhấn mạnh đến mối liên quan giữa cảm xúc và nhận thức (Cong-Lem, 2023). Theo Cong-Lem (2023): “*Toward the end of his lecture, Vygotsky discusses another important topic: the structural relationship between emotion and cognition*” (tr 873) (tạm dịch: “*Gần cuối bài giảng của mình, Vygotsky chuyển sang một đề tài quan trọng khác: đó là mối liên hệ chặt chẽ giữa cảm xúc và tri nhận*”). Với những lý do vừa nêu, có thể thấy rằng việc lựa chọn lý thuyết văn hóa xã hội làm cơ sở lý luận giải thích cho hiện tượng, đặc điểm tâm lý của người học ngoại ngữ là phù hợp.

2.1.2. Khái quát về các nghiên cứu tâm lý lo lắng khi học ngoại ngữ

TLLL trong học ngoại ngữ được Horwitz và cộng sự (1986) định nghĩa là “*một sự tự nhận thức phức tạp và riêng biệt bao gồm niềm tin, cảm xúc và hành vi liên quan đến việc học ngôn ngữ trong lớp phát sinh từ quá trình học ngôn ngữ*” (tr 128). Trong nghiên cứu này, do không có sự phân tích khu biệt các thành tố bộ phận mà chỉ xem xét TLLL một cách tổng thể, chúng tôi chọn một định nghĩa phù hợp ngắn gọn hơn đó là định nghĩa của MacIntyre (1999), theo đó TLLL được xem là sự lo lắng hoặc phản ứng cảm xúc tiêu cực khi học hay dùng ngoại ngữ.

Hầu hết các nhà nghiên cứu về TLLL này bao gồm cả Horwitz đều đồng ý rằng TLLL là một trạng thái lo lắng độc lập, tách biệt với các loại lo lắng khác. Trong tâm lý học, có sự phân biệt giữa hai loại lo lắng: lo lắng như một đặc tính cố hữu (trait) và lo lắng như một trạng thái nhất thời (state) gắn với tình huống cụ thể. TLLL khi học ngoại ngữ được đa số các nhà nghiên cứu thống nhất cho là một loại tâm lý mang tính trạng thái. Đối với sinh viên (SV) trong một lớp học ngoại ngữ, phải thể hiện bản thân trước sự hiện diện của người khác bằng một ngôn ngữ chưa thành thạo là một thách thức khá lớn (Mahmoodzadeh & Gkonou, 2015). Trong những tình huống như vậy, người ta hiểu rằng người học, ngay cả những người có trình độ thành thạo cao, đều phải trải qua một mức độ căng thẳng và lo lắng không hề xảy ra ở những tình huống khác. Điều này có nghĩa là một HS cảm thấy lo lắng trong một lớp học ngôn ngữ không nhất thiết phải cảm thấy lo lắng trong một lớp học lịch sử, toán học hoặc khoa học.

Nguyên nhân của TLLL trong việc học ngoại ngữ đã được nghiên cứu rộng rãi và thường có liên quan đến người học, GV và thực tế lớp học. Nhiều tác giả bao gồm Horwitz và cộng sự (1986) đã giải thích rằng các yếu tố là nguồn gốc gây ra lo lắng trong một lớp học ngôn ngữ bao gồm: sự ngại giao tiếp, sự lo lắng về kiểm tra, đánh giá, và nỗi sợ bị phán xét cách tiêu cực về những khuyết điểm của bản thân. Về sau, Young (1991) đã cung cấp một danh sách đầy đủ hơn các yếu tố và tình huống liên quan đến lớp học được cho là xuất phát của những lo lắng nơi người học. Những yếu tố này bao gồm: (1) Lo lắng cá nhân và giữa các cá nhân; (2) Niềm tin của người học về việc học ngôn ngữ; (3) niềm tin của GV về việc giảng dạy ngôn ngữ; (4) Tương tác giữa GV và người học; (5) Loại hình hoạt động lớp học; (6) Cách kiểm tra, đánh giá. Tương tự, Onwuegbuzie và cộng sự (2000) xác định các yếu tố mang tính cá nhân sau đây cũng được coi là yếu tố dự báo gây ra TLLL ở người học. Các yếu tố này bao gồm: (1) Tuổi tác; (2) Thành tích học tập; (3) Kinh nghiệm đi du lịch đến các quốc gia nơi ngôn ngữ mục tiêu được sử dụng; (4) Kinh nghiệm học ngôn ngữ trước đây; (5) Kỳ vọng cao hoặc thấp; (6) Nhận thức về khả năng bản thân; (7) Chuyên môn học tập.

Tại Việt Nam, gần đây cũng đã có khá nhiều các nghiên cứu về TLLL trong học tập tiếng Anh. Một mặt, trong nhiều nghiên cứu như vậy, đặc điểm TLLL chỉ được khảo sát như là một biến tố trong mối liên hệ tương quan với các biến khác, hoặc chỉ là một phần nội dung nhỏ trong nhiều nội dung lớn hơn, nên kết quả đưa ra chưa thật chi tiết và sâu sắc. Mặt khác, vài nghiên cứu dù đầy đủ, bao quát hơn thì thiếu tính tập trung, thể hiện kết quả dàn trải, thiếu chặt chẽ và bao gồm tổng hợp thông tin cả về mức độ, nguyên nhân, ảnh hưởng, biện pháp khắc phục,... Tựu trung, kết quả như vậy khó thể hiện được bản chất của TLLL trong bối cảnh giáo dục Việt Nam và chưa làm nổi bật được khía cạnh văn hóa của nó.

Như vậy, có thể thấy trong các tài liệu liên quan, nói chung các yếu tố làm nên nguồn gốc gây ra tình trạng lo lắng trong thực tế rất đa dạng và phong phú. Tuy nhiên, đa phần các nghiên cứu về TLLL trong việc học ngoại ngữ đều mang tính

định lượng, dùng phương pháp đo lường số học, cũng như có khuynh hướng khái quát hóa người học thành một nhóm đồng nhất. Các câu hỏi trong các thang đo định lượng tập trung quá nhiều vào các yếu tố cá nhân bản thân người học, và như vậy chưa có những phát hiện sâu sắc về nguyên nhân của TLLL này. Do đó, mục tiêu của nghiên cứu hiện tại là tìm hiểu các yếu tố văn hóa xã hội (đặc biệt là vai trò GV, vai trò bạn cùng học và đặc điểm cũng như loại hình hoạt động lớp học) có ảnh hưởng như thế nào lên TLLL của người học tiếng Anh trong bối cảnh đại học ở Việt Nam.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu dựa trên lý thuyết văn hóa xã hội của Vygotsky, theo đó tâm lý của một cá nhân người học sẽ chịu tác động bởi các yếu tố liên quan, cụ thể là GV, bạn học, và hình thức/hoạt động học tập. Phạm vi tập trung ở khía cạnh văn hóa và tương tác xã hội trong tâm lý người học. Dữ liệu dựa trên hai công cụ chính: nghiên cứu tài liệu liên quan và khảo sát thực tế một lớp học tiếng Anh với số lượng gồm 29 khách thể là SV năm thứ I đang học chương trình tiếng Anh căn bản tại Trường Đại học Cần Thơ.

Về nghiên cứu tài liệu, bài báo đã phân tích và tổng hợp các yếu tố văn hóa xã hội trong kết quả của các nghiên cứu liên quan TLLL ở Việt Nam và trên thế giới. Về khảo sát lớp học, chúng tôi dùng phương pháp tường thuật trải nghiệm (narrative). SV được yêu cầu viết một bài luận ngắn bằng tiếng Anh hoặc tiếng Việt nêu lên hai nội dung yêu cầu, cũng chính là hai câu hỏi nghiên cứu cho đề tài này. Nội dung thứ nhất bao gồm nêu lên suy nghĩ của mình về vai trò và mức độ ảnh hưởng của GV và bạn trong lớp đối với tâm lý của bản thân. Nội dung thứ hai là kể lại một trải nghiệm đáng nhớ liên quan đến lớp học tiếng Anh đã gây ra tác động lớn đến cảm xúc của cá nhân. Phần trả lời của người tham gia sau đó được phân tích và tổng hợp, lí giải theo quan điểm tương tác trong lý thuyết văn hóa xã hội của Vygotsky. Phương pháp tường thuật trải nghiệm với câu hỏi mở trong đề tài này có thể xem là phù hợp, tối ưu cho nghiên cứu về tâm lý. Thông tin thu được rất đa dạng và phong phú ở cấp độ cá nhân, khắc phục được hạn chế của một số nghiên cứu trước đây là chỉ tập trung vào trải nghiệm hoặc tâm lý tiêu cực.

2.3. Kết quả và bàn luận

Đại đa số các câu trả lời thể hiện rằng sự tương tác của GV và bạn học có tác động to lớn đến cảm xúc và tâm lý cá nhân người học. Về tổng thể, có 12 trải nghiệm tiêu cực và 19 trải nghiệm tích cực được ghi nhận. Có nhiều SV chọn tường thuật chi tiết cả hai loại trải nghiệm: trải nghiệm tốt và trải nghiệm tồi tệ ảnh hưởng đến tinh thần và cảm xúc của mình khi học tiếng Anh.

Các yếu tố tác động trực tiếp lên cảm xúc của người học bao gồm vai trò của GV và bạn cùng lớp. Hầu hết SV cho rằng ảnh hưởng của GV thể hiện qua đặc điểm tính cách, phong thái, và phương pháp giảng dạy, giao tiếp với lớp học. Ví dụ, “GV có tác động rất lớn lên cảm xúc của em trong lớp học tiếng Anh. Khi GV thoải mái thì tâm lý của em cũng sẽ thoải mái và dễ tiếp thu hơn. Còn GV quá gắt gỏng thì tâm trạng của em sẽ bị căng thẳng và khó tiếp thu” (SV05). Hay có một ý kiến tương tự, cho rằng “GV có tác động lớn đối với SV, tùy theo cách dạy của họ có thể khiến SV học tốt hơn hoặc buồn chán. Ví dụ, khi GV thường xuyên tương tác với SV sẽ khiến SV bớt buồn ngủ dẫn đến cải thiện mức độ tập trung vào bài giảng” (SV10). Các tính cách được SV yêu thích từ người GV bao gồm: cởi mở, vui tính, thân thiện. Ngược lại GV gắt gỏng, cứng nhắc trong giảng dạy hay thiếu khéo léo khi cho phản hồi, nhận xét sẽ làm tăng thêm áp lực tâm lý cho người học. Đơn cử, SV07 kể rằng “Có một lần trải nghiệm khá tồi tệ khi mà em được GV dạy speaking mời lên để test kĩ năng thì em rất là run. Mặc dù các câu hỏi của thầy em đều hiểu. Đó là một trải nghiệm tồi tệ”. Một ví dụ thực tế khác: “... trước lời phê bình của GV em cảm thấy dường như mọi nỗ lực của mình đều không có hiệu quả” (SV01).

Tương tự, bạn cùng học cũng giữ vai trò quan trọng, có tác động không nhỏ đối với tâm lý của SV. Người học thường tự so sánh bản thân với các SV khác. Điều này tạo ra tính cạnh tranh, vừa là áp lực, vừa là động lực để cố gắng. SV03 bày tỏ: “Một trải nghiệm tiêu cực mà em từng trải qua. Đó là tuần đầu tiên em bước vào lớp và nhìn thấy mọi người rất giỏi. Điều đó làm em áp lực nhưng giờ đây em đang nỗ lực nhiều hơn để bắt kịp mọi người”. Thái độ và biểu hiện qua hành vi cụ thể của các SV khác cũng tạo nên cảm xúc tiêu cực nơi các cá nhân nhạy cảm. Với SV02, “Những ánh mắt của các bạn cùng lớp khi mình mắc lỗi dù biết họ không có ý xấu nhưng em vẫn cảm thấy tự ti”. Còn ngược lại, tinh thần thân ái, tích cực sẽ mang lại cảm giác dễ chịu thoải mái để học tập cũng như tạo nên động lực phấn đấu. SV16 thừa nhận “Các bạn trong lớp rất hòa đồng không xem thường bất kì ai nên em cũng rất vui khi được học cùng các bạn. Và trong lớp các bạn nói tiếng Anh rất tốt cũng giúp em ý thức được việc học tiếng Anh quan trọng thế nào”. Đối với SV20, được học cùng bạn giỏi là một động lực, em cho biết: “Môi trường học tập mới, em rất vui và được add friend với bạn B.N. IELTS 8”.

Ngoài ra, các trải nghiệm cảm xúc của SV còn bị chi phối bởi loại hình hay hoạt động học tập cụ thể. Đối với nhiều SV, hình thức học tập hợp tác, làm việc theo nhóm, thảo luận, cũng như các hoạt động ngoại khóa..., tỏ ra có

tác động tích cực, trái ngược với các giờ học nặng về kiểm tra, áp lực thi cử. “*Thỉnh thoảng em cảm thấy hào hứng như nghe GV và bạn bè thảo luận bằng tiếng Anh*” (SV11). “*Một trải nghiệm mà tôi thích thú nhất khi học tiếng Anh chính là lần đầu tiên tham gia trại hè có hợp tác với các SV nước ngoài do trường tổ chức*” (SV14). “*Tôi thấy thoải mái khi nghe người khác nói chuyện. Nhưng khi phải đứng trước mặt mọi người để nói tiếng Anh thì lại không*” (SV03). “*May mắn được học trong một ngôi trường tốt, môi trường sáng tạo năng động, được học và vui chơi cùng những người bạn chăm chỉ, giỏi giang, giảng viên nhiệt tình và giàu kinh nghiệm khiến em hứng thú học tập và học hỏi*” (SV06). “*Trải nghiệm tích cực mà em cảm thấy thoải mái là được tham gia một lớp học có khách mời là người nước ngoài, em cảm thấy rất thoải mái khi được giao lưu, trò chuyện bằng tiếng Anh với thầy ấy*” (SV19).

Sau cùng, mặc cảm tự ti về năng lực bản thân và tâm lí ngại giao tiếp cũng ít nhiều tạo nên sự lo lắng trong lớp ngoại ngữ. SV17 cho biết “*Do tâm lí em khi nói chuyện trước đám đông hay lo lắng, thiếu tự tin, thiếu kiến thức cũng như kĩ năng nên việc thuyết trình rất khó đối với em*”. Có cùng suy nghĩ, SV22 cho rằng “*Thật ra cảm xúc của bản thân em rất dễ bị ảnh hưởng bởi người khác. Nhất là trong một lớp học tiếng Anh. Em khá tự ti về bản thân mình, về khả năng nói tiếng Anh của mình. Chính vì vậy nếu phải nói tiếng Anh trước lớp và để thầy cô bạn bè đánh giá, em sẽ rất bối rối và lo lắng dẫn đến không trình bày tốt*”. Hay một ý kiến tương tự khác bởi SV28: “*I am afraid of being judged by the teacher and classmates when I speak English in class. I can feel my heart pounding when I am going to be called on in my class and answer in English*”.

2.4. Một số nhận xét

Giải thích bản chất tương tác lớp học theo lí thuyết văn hóa xã hội của Vygotsky, có thể thấy rằng các yếu tố chính yếu thúc đẩy sự tiến bộ trong học tập và cả tác động lên tình cảm, tinh thần của các cá nhân phải kể là hai yếu tố liên quan trực tiếp: vai trò GV và vai trò bạn cùng học. Sự tương tác giữa các yếu tố này tạo ra môi trường giao tiếp xã hội mà Vygotsky gọi là vùng phát triển lân cận (zone of proximal development) trong đó các nhân tố nổi trội có ảnh hưởng, tác động lên các cá nhân khác tạo nên sự thay đổi, phát triển theo chiều hướng tích cực. TLLL trong môi trường ngoại ngữ phụ thuộc rất lớn vào đặc tính tương tác giữa GV và SV, cũng như giữa SV với nhau. Điều này khá tương đồng với kết quả các nghiên cứu trước ở Việt Nam. Ví dụ trong nghiên cứu của tác giả Lê Thị Phương Chi (2021), có 80% SV e ngại việc bị GV đánh giá là kém cỏi, 1/3 SV sợ bạn chê cười. Hay các công trình tương tự khác của Trần Thị Trang Loan (2022), Hồ Đình Phương Khanh và Trương Thị Như Ngọc (2022) cũng cho thấy các yếu tố gây lo lắng đều liên quan đến GV và SV cùng học, cụ thể là “sợ GV sửa lỗi”, “sợ bạn cười khi mắc lỗi”, sợ trở thành “trung tâm của sự chú ý”,... Từ đó, SV muốn giữ thể diện và mất tự tin khi nói tiếng Anh.

Kể đến, chính môi trường tương tác qua các hoạt động học tập ngoại ngữ một cách gián tiếp tạo điều kiện để các đặc điểm cá nhân và văn hóa được trỗi dậy và biểu hiện ra bên ngoài, làm cho người học có thể cảm thấy thoải mái hơn, hoặc ngược lại là căng thẳng hơn. Các giá trị cá nhân truyền thống như phải “dè dặt”, “kín kẽ”, “hoà nhã”, “lễ phép” có thể khiến SV cảm thấy không được thoải mái trước đám đông (Phạm Thị Hoàng Ngân, 2022). Các quan niệm luôn được đề cao trong văn hóa Việt Nam khác như “học ăn, học nói, học gói, học mở”, hay “một câu nhin bằng chín câu lành” cũng phần nào giải thích được sự dè dặt, cẩn trọng khi giao tiếp, tâm lí e ngại thể hiện quan điểm cá nhân hay phản bác, tranh luận với thầy cô và bạn bè. Tuy vậy, biểu hiện cảm xúc của từng cá nhân người học là rất đa dạng và rất khác nhau. Sự đa dạng này hoàn toàn trái ngược với quan điểm có tính định kiến, như “*SV các nước Không giáo là Nhật, Hàn Quốc, Trung Quốc có mức độ lo lắng khi nói tiếng Anh cao hơn*” (Malik et al., 2021, p. 734). Vì thế, các ý kiến gán ghép đặc điểm chung cho một nhóm đặc thù văn hóa là không phù hợp và không hoàn toàn thuyết phục. Người học ngoại ngữ, tùy thuộc vào thời gian và mức độ tiếp xúc với văn hóa mục tiêu đã có những thay đổi, chuyển biến, tiệm cận, hoặc chỉ ít cũng có sự giao thoa, hòa nhập giữa các thuộc tính văn hóa khác nhau.

Trải nghiệm TLLL của SV như vậy nên được xem là hiện tượng tự nhiên, tất yếu hiện hữu trong quá trình học tập, phát triển. Tuy nhiên TLLL có những cấp độ biến đổi theo từng thời điểm, tình huống ngay cả đối với một cá nhân riêng biệt. Các bên liên quan cần có thái độ phù hợp, thừa nhận sự tồn tại của trạng thái lo lắng này, vì đây là một trong những yếu tố thúc đẩy nỗ lực để học tập. Quan điểm này đồng nhất với nhận định của Đoàn Thanh Thư và cộng sự (2021) cho rằng, TLLL trong học ngoại ngữ ảnh hưởng đến người học theo cả hai chiều hướng: tiêu cực và tích cực. Thêm vào đó, TLLL dù được số đông xem là một tâm lí tiêu cực, nhưng mức độ ảnh hưởng đến người học có thể biến thiên, dao động. Đồng thời, nhiều loại tâm lí khác nhau, trái ngược nhau cũng có thể cùng tồn tại song song, tức là cùng lúc, một người có thể có nhiều cảm xúc trái ngược nhau, ví dụ: lo lắng (foreign language anxiety) và hứng thú (foreign language enjoyment) (Dewaele & MacIntyre, 2014).

3. Kết luận

Tóm lại, tình trạng lo lắng trong học ngoại ngữ theo quan điểm của lý thuyết văn hóa xã hội là một yếu tố tâm lý gắn với tình huống học tập và sử dụng ngoại ngữ khá phức tạp. Đặc điểm của tâm lý này trong thực tế không phải là bất biến, hoặc ngược lại có thể dễ dàng được loại trừ, triệt tiêu một cách nhanh chóng. Hơn nữa, TLLL trong lớp học ngoại ngữ không hẳn là hoàn toàn có hại. Trong một vài tình huống, đối với một số người học, đây lại là một yếu tố thúc đẩy sự nỗ lực, và là động lực tốt để học tập tích cực. Lí giải về nguyên nhân, nguồn gốc của TLLL dưới lăng kính của thuyết văn hóa xã hội, chúng ta thấy rằng GV và bạn cùng học chính là hai nhân tố có ảnh hưởng trực tiếp đến cảm xúc và tâm lý của một cá nhân trong lớp. Điều này cho thấy, để có một lớp học ngoại ngữ hiệu quả, thoải mái, thì việc GV quan tâm, động viên về mặt tâm lý, tình cảm cho người học là tối cần thiết.

Lời cảm ơn: Nhóm tác giả cảm ơn sự tài trợ của Trường Đại học Cần Thơ cho đề tài “Đặc điểm tâm lý lo lắng của sinh viên khi học tiếng Anh: Thực trạng và giải pháp”, mã số T2023-52.

Tài liệu tham khảo

- Cong-Lem, N. (2023). Emotion and its relation to cognition from Vygotsky's perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 38(2), 865-880. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00624-x>
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.
- Đoàn Thanh Thư, Nguyễn Hồ Hoàng Thủy, Phạm Thị Hồng Nhung (2021). EFL students' foreign language anxiety: An investigation into learners and teachers' attitudes. *Journal of Inquiry into Languages and Cultures*, 5(1), 84-94.
- Hồ Đình Phương Khanh, Trương Thị Như Ngọc (2022). Exploring Vietnamese non-English-majored freshmen's English-speaking anxiety at a public university in Vietnam. *VNU Journal of Foreign Studies*, 38(5), 105-125. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4789>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Lê Phạm Hoài Hương (2011). Ảnh hưởng của nhà tâm lý giáo dục Vygotsky đối với việc dạy - học ngôn ngữ trên toàn cầu. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, 68, 61-64.
- Lê Thị Phương Chi (2021). Đặc điểm tâm lý lo lắng của sinh viên trong lớp học kỹ năng nói tiếng Anh. *Ngôn ngữ & Đời sống*, 7(314), 82-88.
- MacIntyre, P. D. (1999). *Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers*. In D. J. Young (Ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere* (pp. 24-45). Boston: McGraw-Hill.
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 11-30). Multilingual Matters.
- Mahmoodzadeh, M., & Gkonou, C. (2015). A complex dynamic systems perspective on foreign language anxiety. *KSJ*, 3(1), 89-108.
- Malik, S., Qin, H., & Oteir, I. (2021). Perceived psychological, linguistic and socio-cultural obstacles: An investigation of English communication apprehension in EFL learners. *International Journal of Instruction*, 14(4), 733-752. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14442a>
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (2000). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational Research*, 94, 3-15.
- Papi, M., & Khajavy, H. (2023). Second language anxiety: Construct, effects, and sources. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1-13. <https://doi.org/10.1017/S0267190523000028>
- Phạm Thị Hoàng Ngân (2022). Causes of the first-year students' reticence in English speaking lessons at Nam Dinh University of Nursing. *TNU Journal of Science and Technology*, 227(04), 109-114.
- Trần Thị Trang Loan (2022). An investigation into the causes of students' anxiety in learning English speaking skills. *International Journal of TESOL & Education*, 2(3), 183-196. <https://doi.org/10.54855/ijte.222312>
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75, 42.