

# Ý KIẾN CỦA GIÁO VIÊN VÀ HỌC SINH TẠI MỘT TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ TẠI VIỆT NAM VỀ NHỮNG THÁCH THỨC TRONG KỸ NĂNG NÓI TIẾNG ANH

Đỗ Thành Thái Hiền  
Trường Trung Học Cơ Sở Hồng Bàng  
Nguyễn Huỳnh Trang  
Trường Đại Học Ngân Hàng TP.HCM

**Tóm tắt:** Kỹ năng nói là một thành tố then chốt của năng lực giao tiếp trong dạy học tiếng Anh như một ngoại ngữ, tuy nhiên học sinh trung học cơ sở ở Việt Nam vẫn gặp nhiều khó khăn trong quá trình phát triển kỹ năng này. Nghiên cứu sử dụng thiết kế hỗn hợp hội tụ nhằm khảo sát những khó khăn trong kỹ năng nói theo cảm nhận của học sinh lớp 8 và góc nhìn của giáo viên tại Trường Trung học cơ sở Hồng Bàng, Thành phố Hồ Chí Minh. Dữ liệu được thu thập từ 808 học sinh thông qua bảng hỏi và từ bốn giáo viên thông qua thảo luận nhóm tập trung. Kết quả cho thấy học sinh gặp khó khăn ở mức độ trung bình trên các phương diện ngôn ngữ, tâm lý, mức độ tham gia trong lớp học và các yếu tố liên quan đến chương trình học, trong đó yếu tố ngôn ngữ nhỉnh hơn đôi chút. Sự khác biệt theo giới tính chỉ có ý nghĩa ở phương diện tâm lý, trong khi sự khác biệt giữa các lớp học được ghi nhận rõ hơn. Giáo viên chủ yếu cho rằng khó khăn của học sinh bắt nguồn từ những hạn chế về ngôn ngữ, cùng với việc thiếu cơ hội luyện nói và những ràng buộc trong quá trình giảng dạy. Nghiên cứu cho thấy cần có những cách tiếp cận sư phạm cân bằng hơn, đồng thời chú trọng cả yếu tố ngôn ngữ lẫn yếu tố cảm xúc.

**Từ khóa:** kỹ năng nói tiếng Anh; khó khăn trong kỹ năng nói; người học tiếng Anh như một ngoại ngữ; giáo dục trung học cơ sở; góc nhìn giáo viên – học sinh.

## TEACHERS' AND STUDENTS' PERSPECTIVES AT A LOWER SECONDARY SCHOOL IN VIETNAM ON CHALLENGES IN ENGLISH SPEAKING SKILLS

**Abstract:** Speaking is a key component of communicative competence in EFL education, yet Vietnamese lower-secondary students still face difficulties in developing speaking skills. This study used a convergent mixed-methods design to examine Grade-8 students' perceived speaking challenges and teachers' perspectives at Hong Bang Lower Secondary School in Ho Chi Minh City. Data were collected from 808 students through a questionnaire and from four teachers via a focus group discussion. Results showed moderate difficulties across linguistic, psychological, classroom participation, and curriculum-related domains, with slightly higher linguistic factors. Gender differences were significant only in the psychological domain, while class differences were notable. Teachers mainly attributed difficulties to linguistic limitations, along with limited speaking opportunities and teaching constraints. The study suggests the need for balanced pedagogical approaches addressing both linguistic and affective factors.

**Keywords:** English speaking skills; speaking difficulties; EFL learners; lower-secondary education; teacher-student perspectives.

Nhận bài: 03/03/2026

Phản biện: 05/04/2026

Duyệt đăng: 08/04/2026

### I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Kỹ năng nói là một kỹ năng thiết yếu trong tiếng Anh như một ngoại ngữ (EFL), giúp người học giao tiếp hiệu quả trong các tình huống thực tế. Tại Việt Nam, mặc dù giáo dục tiếng Anh ngày càng chú trọng đến năng lực giao tiếp, học sinh trung học cơ sở vẫn thấy kỹ năng nói là khó khăn nhất, thường gặp khó khăn dù đã học nhiều năm. Những khó khăn này xuất phát từ các yếu tố như lo lắng, vốn từ vựng và phát âm hạn chế, và cơ hội thực hành ít ỏi, trong khi các hoạt động trên lớp thường tập trung vào ngữ pháp và luyện thi hơn là giao tiếp. Mặc dù các nghiên cứu trước đây đã xác định được nhiều thách thức trong kỹ năng nói, nhưng các nghiên cứu xem xét cả quan điểm của học sinh và giáo viên trong cùng một bối cảnh vẫn còn hạn chế. Do đó, nghiên cứu này áp dụng phương pháp hỗn hợp để điều tra những khó khăn trong kỹ năng nói của học sinh lớp 8, khám phá nhận

thức của giáo viên và đề xuất các giải pháp sư phạm nhằm cải thiện việc dạy nói ở các trường trung học cơ sở tại Việt Nam.

Câu hỏi nghiên cứu:

- Học sinh lớp 8 học tiếng Anh như ngoại ngữ tại một trường THCS gặp phải những khó khăn nào trong kỹ năng nói?
- Giáo viên tiếng Anh nhận định như thế nào về khó khăn kỹ năng nói của học sinh lớp 8, và mức độ trùng khớp giữa nhận định này với quan điểm của học sinh ra sao?

### II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

#### 2.1. Cơ sở lý luận

2.1.1. Kỹ năng nói và các thành phần của kỹ năng nói

Kỹ năng nói được xem là một thành tố cốt lõi của năng lực giao tiếp trong dạy học tiếng Anh như một ngoại ngữ. Nếu chỉ nhìn từ góc độ sản sinh ngôn ngữ, kỹ năng này thường được hiểu là

khả năng tạo ra các phát ngôn có ý nghĩa. Tuy nhiên, cách hiểu đó chưa phản ánh đầy đủ bản chất của hoạt động giao tiếp trong thực tế. Trên thực tế, nói là một quá trình động, đòi hỏi người học không chỉ tạo lập lời nói mà còn phải thương lượng ý nghĩa, luân phiên lượt lời, lựa chọn cách diễn đạt phù hợp với ngữ cảnh và phản ứng linh hoạt trước người đối thoại. Trong bối cảnh dạy học tiếng Anh ở Việt Nam hiện nay, kỹ năng nói vẫn thường được xem là kỹ năng khó nhất, cho thấy khoảng cách giữa mục tiêu phát triển năng lực giao tiếp và thực tiễn lớp học. Theo khung lý thuyết của Canale và Swain, năng lực nói không chỉ bao gồm phương diện ngôn ngữ mà còn liên quan đến năng lực ngôn ngữ xã hội và chiến lược giao tiếp. Điều đó cho thấy hiệu quả nói không chỉ phụ thuộc vào độ chính xác mà còn gắn với tính phù hợp và khả năng thích ứng trong tương tác. Các nghiên cứu thường xác định bốn thành phần chính của kỹ năng nói gồm phát âm, ngữ pháp, sự trôi chảy và vốn từ vựng. Tuy nhiên, các thành phần này không tồn tại tách rời mà gắn bó chặt chẽ với nhau. Phát âm ảnh hưởng đến mức độ dễ hiểu, ngữ pháp góp phần tạo sự mạch lạc, sự trôi chảy phản ánh khả năng xử lý ngôn ngữ trong thời gian thực, còn vốn từ vựng quyết định mức độ biểu đạt ý nghĩa. Vì vậy, hạn chế ở bất cứ thành phần nào cũng có thể làm suy giảm chất lượng giao tiếp nói nói chung.

### *2.1.2. Các yếu tố gây khó khăn trong kỹ năng nói*

Các nghiên cứu trước đây thường chia khó khăn trong kỹ năng nói thành bốn nhóm chính: tâm lý, tham gia lớp học, ngôn ngữ và chương trình học. Cách phân loại này hữu ích nhưng nhiều công trình vẫn có xu hướng xem từng yếu tố riêng lẻ, chưa làm rõ mối liên hệ giữa chúng. Trong đó, yếu tố tâm lý như lo lắng, sợ sai, sợ bị đánh giá và thiếu tự tin luôn được xem là những rào cản lớn. Tuy nhiên, nếu chỉ quy nguyên nhân vào cảm xúc cá nhân thì sẽ bỏ qua những yếu tố cấu trúc của môi trường học tập. Sự lo lắng nhiều khi xuất phát từ cách tổ chức lớp học, từ việc ít có cơ hội luyện tập hoặc từ phương pháp dạy nặng tính đánh giá. Bên cạnh đó, sự tham gia trong lớp học cũng có ảnh hưởng quan trọng đến sự phát triển kỹ năng nói. Nhiều học sinh không hẳn thiếu kiến thức mà thiếu môi trường tương tác có ý nghĩa để thực hành. Trong các lớp học đông, lấy giáo viên làm trung tâm, cơ hội phát biểu thường không đồng đều, dẫn đến chênh lệch về mức độ thực hành. Ở phương diện ngôn ngữ, vốn từ hạn chế, lỗi ngữ

pháp và khó khăn về phát âm tác động trực tiếp đến khả năng diễn đạt. Tuy vậy, xem năng lực ngôn ngữ như điều kiện tiên quyết tuyệt đối cho việc nói cũng chưa thật thỏa đáng, bởi chính quá trình thực hành giao tiếp mới là cơ chế giúp phát triển những năng lực này. Ngoài ra, chương trình giảng dạy và tài liệu học tập cũng có thể làm suy giảm khả năng nói khi vẫn ưu tiên ngữ pháp, đọc viết và luyện thi hơn là giao tiếp thực tế. Dù định hướng giao tiếp đã được nhấn mạnh ở cấp chính sách, việc triển khai trong lớp học vẫn còn nhiều hạn chế do áp lực thể chế và cách thức đánh giá.

### *2.1.3. Các nghiên cứu liên quan*

Các nghiên cứu trước đây đã cung cấp nhiều góc nhìn quan trọng về khó khăn trong kỹ năng nói. Juhana nhấn mạnh vai trò của các biến số tâm lý, đặc biệt thông qua khung “sẵn sàng giao tiếp”, cho thấy yếu tố cảm xúc có tác động rõ rệt đến hành vi nói. Tuy nhiên, mô hình này cũng bị phê phán vì chưa chú ý đầy đủ đến các ảnh hưởng từ bối cảnh lớp học và điều kiện sư phạm. Tại Việt Nam, nhiều nghiên cứu cho thấy khó khăn trong nói xuất phát từ sự kết hợp giữa hạn chế ngôn ngữ, rào cản tâm lý và các yếu tố bối cảnh. Sự miễn cưỡng nói của người học thường gắn với nỗi sợ bị đánh giá, thiếu tự tin và môi trường học vẫn nặng về thi cử. Một số nghiên cứu gần đây cũng khẳng định tính đa diện của những khó khăn này. Tuy nhiên, phần lớn các công trình vẫn chỉ xem xét các yếu tố một cách tách biệt hoặc tập trung chủ yếu vào quan điểm của học sinh. Từ đó cho thấy vẫn còn một khoảng trống nghiên cứu đáng chú ý: thiếu các nghiên cứu tích hợp đồng thời nhiều khía cạnh của khó khăn trong kỹ năng nói, đồng thời kết hợp quan điểm của cả học sinh và giáo viên trong cùng một bối cảnh trường học. Chính vì vậy, nghiên cứu này lựa chọn cách tiếp cận hỗn hợp, kế thừa các nghiên cứu trước sử dụng bảng hỏi nhưng có điều chỉnh để phù hợp với học sinh lớp 8 Việt Nam. Cách tiếp cận này cho phép khám phá sâu hơn sự tương tác giữa các yếu tố khác nhau trong việc hình thành và duy trì khó khăn nói trong lớp học tiếng Anh ở cấp trung học cơ sở.

## **2.2. Phương pháp nghiên cứu**

Nghiên cứu sử dụng thiết kế phương pháp hỗn hợp hội tụ nhằm khảo sát những khó khăn trong kỹ năng nói của học sinh lớp 8 và đối chiếu với quan điểm của giáo viên trong cùng một bối cảnh trường học. Cách tiếp cận này được lựa chọn để khắc phục hạn chế của các nghiên cứu trước vốn thường chỉ dùng một phương pháp đơn lẻ và ít

tích hợp góc nhìn của cả học sinh lẫn giáo viên. Nghiên cứu được tiến hành tại một trường trung học cơ sở ở Thành phố Hồ Chí Minh, nơi tiếng Anh là môn học bắt buộc. Ở phần định lượng, 808 phản hồi hợp lệ từ học sinh lớp 8 được đưa vào phân tích sau khi loại trừ nhóm thí điểm gồm 48 em. Ở phần định tính, bốn giáo viên tiếng Anh có từ 8 đến 23 năm kinh nghiệm được chọn có chủ đích để tham gia thảo luận nhóm. Hai công cụ được sử dụng gồm bảng hỏi 20 mục theo thang Likert ba mức và một cuộc thảo luận nhóm bán cấu trúc. Dữ liệu được thu thập trong học kỳ I năm học 2025–2026. Phần định lượng được xử lý bằng SPSS với Cronbach's alpha, thống kê mô tả và ANOVA một chiều; phần định tính được phân tích chủ đề theo hướng suy diễn kết hợp quy nạp. Kết quả hai nguồn dữ liệu được tích hợp theo chiến lược so sánh song song nhằm tăng độ tin cậy diễn giải.

### 2.3. Kết quả nghiên cứu

#### 2.3.1. Khó khăn khi nói mà học sinh cảm nhận

##### 2.3.1.1. Phân tích độ tin cậy

Phân tích độ tin cậy được thực hiện bằng SPSS (Phiên bản 26) để kiểm tra tính nhất quán nội bộ của bốn lĩnh vực. Kết quả cho thấy độ tin cậy từ mức chấp nhận được đến tốt trên tất cả các thang đo phụ. Nhóm khó khăn thuộc tâm lý (A1) cho thấy độ tin cậy cao ( $\alpha = .822$ ), trong khi nhóm khó khăn thuộc tham gia trong lớp học (A2) thể hiện độ tin cậy chấp nhận được ( $\alpha = .753$ ). Nhóm thuộc về ngôn ngữ (A3) cũng đạt được tính nhất quán nội bộ tốt ( $\alpha = .806$ ). Nhóm thuộc về tài liệu chương trình học (A4) cho ra hệ số alpha thấp

hơn ( $\alpha = .616$ ), được coi là chấp nhận được do số lượng mục nhỏ.

##### 2.3.1.2. Thống kê mô tả kết quả bảng hỏi

Kết quả mô tả cho thấy cả bốn lĩnh vực đều nằm trong mức độ khó khăn trung bình (1,67–2,33). Lĩnh vực ngôn ngữ ghi nhận điểm trung bình cao nhất ( $M = 2,08$ ,  $SD = 0,54$ ), tiếp theo là sự tham gia trong lớp học ( $M = 2,00$ ,  $SD = 0,56$ ) và các yếu tố tâm lý ( $M = 1,94$ ,  $SD = 0,57$ ). Hạn chế về tài liệu chương trình học có điểm trung bình thấp nhất ( $M = 1,80$ ,  $SD = 0,51$ ). Kết quả này cho thấy học sinh nhận thức khó khăn trong việc nói là đa chiều, trong đó những thách thức về ngôn ngữ nổi bật hơn một chút nhưng không phải là quá áp đảo.

##### 2.3.1.3. Phân tích từng mục

Ở cấp độ từng mục, ngữ pháp nổi lên là khó khăn nổi bật nhất, với điểm trung bình cao nhất cho câu “Tôi không thể nói trôi chảy vì ngữ pháp của tôi yếu” ( $M = 2,38$ ), cho thấy mức độ khó khăn được nhận thức cao.

Các mục có điểm số tương đối cao khác bao gồm sợ mắc lỗi ( $M = 2,33$ ), ngại xung phong phát biểu trong lớp ( $M = 2,27$ ) và khó nhớ từ vựng ( $M = 2,26$ ). Những phát hiện này nhấn mạnh ảnh hưởng tổng hợp của những hạn chế về ngôn ngữ và rào cản tâm lý đối với khả năng nói của học sinh.

Điểm trung bình chung trên tất cả các mục là 1,98, cho thấy mức độ khó khăn vừa phải. Điều này cho thấy học sinh không coi những thách thức trong nói là quá nghiêm trọng, mà là những hạn chế dai dẳng và đa diện ảnh hưởng đến các khía cạnh khác nhau của giao tiếp.

Bảng 1. Kết quả mô tả ở cấp độ từng mục

Số	Nội dung câu hỏi	TB	ĐLC
1	Tôi cảm thấy lo lắng mỗi khi phải nói tiếng Anh trong lớp.	1.96	.760
2	Tôi sợ mắc lỗi khi nói tiếng Anh.	2.33	.786
3	Tôi cảm thấy xấu hổ khi người khác nghe tôi nói tiếng Anh.	2.00	.824
4	Tôi thiếu tự tin khi nói tiếng Anh.	2.12	.823
5	Tôi cảm thấy căng thẳng hơn trong giờ học tiếng Anh so với các môn học khác.	1.49	.691
6	Tôi thấy khó khăn trong việc nâng cao khả năng nói tiếng Anh của mình do nỗi sợ hãi.	1.73	.765
7	Tôi hiếm khi tham gia các hoạt động nói tiếng Anh trên lớp.	2.17	.781
8	Tôi thường im lặng thay vì trả lời hoặc đưa ra ý kiến bằng tiếng Anh.	1.98	.799
9	Tôi hiếm khi xung phong nói tiếng Anh trước lớp.	2.27	.777
10	Tôi thấy khó khăn khi chỉ sử dụng tiếng Anh để hoàn thành các bài tập nói.	1.98	.821

11	Tôi thấy khó khăn khi nói tiếng Anh trong các hoạt động theo cặp hoặc nhóm.	1.64	.766
12	Tôi gặp khó khăn trong việc nhớ những từ tiếng Anh mà tôi muốn nói.	2.26	.744
13	Tôi không thể nói trôi chảy vì ngữ pháp của tôi yếu.	2.38	.739
14	Tôi gặp khó khăn trong việc tạo thành câu hoàn chỉnh khi nói tiếng Anh.	2.15	.771
15	Tôi thấy việc phát âm khá khó khăn khi nói tiếng Anh.	1.74	.734
16	Tôi thấy khó hiểu các câu hỏi bằng tiếng Anh từ giáo viên hoặc bạn cùng lớp.	1.86	.765
17	Tôi không thể diễn đạt các ý tưởng một cách trôi chảy khi nói tiếng Anh.	2.13	.786
18	Trong các tiết học tiếng Anh không có nhiều hoạt động nói.	1.83	.728
19	Các bài tập nói trong sách giáo khoa tiếng Anh quá khó đối với tôi.	1.72	.685
20	Tôi không có đủ thời gian để luyện nói trong các giờ học tiếng Anh.	1.85	.716

#### 2.3.1.4. Mối tương quan giữa bốn nhóm khó khăn

Phân tích tương quan Pearson cho thấy mối quan hệ tích cực đáng kể giữa cả bốn lĩnh vực ( $p < .01$ ), cho thấy khó khăn trong nói có liên quan đến nhau chứ không phải là các cấu trúc độc lập.

Mối tương quan mạnh nhất được tìm thấy giữa các yếu tố tâm lý và khó khăn về ngôn ngữ ( $r = .701$ ), tiếp theo là các yếu tố tâm lý và sự tham gia trong lớp học ( $r = .683$ ), và khó khăn về ngôn

ngữ và sự tham gia ( $r = .662$ ). Các mối tương quan liên quan đến các hạn chế về tài liệu chương trình học yếu hơn nhưng vẫn có ý nghĩa thống kê ( $r = .377-.466$ ). Những kết quả này cho thấy rằng những hạn chế về ngôn ngữ, rào cản về mặt cảm xúc và những hạn chế về sự tham gia hoạt động theo cách củng cố lẫn nhau, ủng hộ quan điểm cho rằng khó khăn trong giao tiếp đóng vai trò như một hệ thống đa chiều và tương tác.

Bảng 2. Hệ số tương quan Pearson giữa bốn nhóm khó khăn

Tương quan	A1	A2	A3	A4
A1	1	.683**	.701**	.377**
A2	.683**	1	.662**	.411**
A3	.701**	.662**	1	.466**
A4	.377**	.411**	.466**	1

Ghi chú. N = 808.  $p < .01$ .

Nhìn chung, học sinh lớp 8 nhận thấy khó khăn trong việc nói tiếng Anh ở mức độ vừa phải trên tất cả các lĩnh vực, với các yếu tố ngôn ngữ nổi bật hơn một chút. Tuy nhiên, mối tương quan mạnh mẽ giữa các lĩnh vực cho thấy những khó khăn trong việc nói không phải là riêng lẻ, mà phát sinh từ sự tương tác của các yếu tố ngôn ngữ, tâm lý và ngữ cảnh.

#### 2.4. Nhận thức của giáo viên về khó khăn trong nói của học sinh lớp 8

Kết quả định tính cung cấp bối cảnh quan trọng cho các kết quả định lượng. Giáo viên xác định các yếu tố tâm lý, đặc biệt là lo lắng và thiếu tự tin, là những rào cản đáng kể, lưu ý rằng học sinh thường “sợ mắc lỗi” (GV1) và tránh tham gia vì sợ bị bạn bè đánh giá (GV4). Giáo viên cũng nhấn mạnh vai trò của phản hồi, cho rằng việc sửa lỗi

quá nghiêm khắc có thể làm tăng lo lắng, trong khi phản hồi mang tính hỗ trợ có thể khuyến khích sự tham gia (GV2). Đồng thời, các giáo viên nhấn mạnh những khó khăn về ngôn ngữ là những hạn chế chính, nêu bật phát âm, ngữ pháp và vốn từ vựng hạn chế là những trở ngại lớn đối với sự trôi chảy và dễ hiểu. Như một giáo viên đã nhận xét, “phát âm và ngữ pháp là những trở ngại lớn nhất”, trong khi một giáo viên khác quan sát thấy vốn từ vựng của học sinh “rất hạn chế”, làm giảm khả năng diễn đạt ý tưởng một cách rõ ràng (GV3).

Các giáo viên cũng nhấn mạnh những hạn chế về sự tham gia trong lớp học, đặc biệt là sĩ số lớp học lớn, điều này hạn chế cơ hội phát biểu. Trong các lớp học có 45-48 học sinh, nhiều học sinh vẫn thụ động, thường chờ được gọi tên hơn là xung phong phát biểu (GV1, 2, 3, 4). Ngay cả trong

hoạt động nhóm, sự tham gia cũng có xu hướng không đồng đều, với những học sinh tự tin hơn chiếm ưu thế trong tương tác (GV4).

Cuối cùng, những hạn chế về tài liệu chương trình học được xác định là những rào cản cấu trúc đáng kể. Giáo viên nhận thấy rằng các hoạt động hướng đến kỳ thi ưu tiên ngữ pháp và từ vựng hơn kỹ năng nói, làm giảm động lực tham gia giao tiếp bằng miệng của học sinh (GV2). Các chủ đề trong sách giáo khoa cũng được mô tả là không đủ liên quan hoặc quá khó, hạn chế sự tham gia của học sinh (GV3), trong khi những hạn chế về thời gian càng hạn chế thêm cơ hội thực hành (GV4).

Nhìn chung, các giáo viên cho rằng khó khăn trong kỹ năng nói xuất phát từ bối cảnh cụ thể, nảy sinh từ sự tương tác giữa khả năng của người học và điều kiện giảng dạy.

### 2.5. So sánh tương quan giữa quan điểm của giáo viên và học sinh

Sự tương đồng thể hiện rõ nhất ở lĩnh vực ngôn ngữ và tâm lý, nơi cả hai nhóm đều xác định những hạn chế về vốn từ vựng, khó khăn về ngữ pháp, vấn đề phát âm và nỗi sợ mắc lỗi là những rào cản chính. Sự nhất quán này giữa các nguồn dữ liệu củng cố độ tin cậy và tính hợp lệ của các phát hiện.

Tuy nhiên, sự khác biệt xuất hiện ở mức độ nhấn mạnh và diễn giải tương đối về nguyên nhân. Trong khi học sinh chủ yếu báo cáo những khó khăn ở cấp độ trải nghiệm cá nhân—đặc biệt là lo lắng và những hạn chế về ngôn ngữ được nhận thức—giáo viên lại nhấn mạnh hơn vào các hạn chế về cấu trúc và bối cảnh, chẳng hạn như sĩ số lớp học lớn, thời gian giảng dạy hạn chế và chương trình học tập định hướng thi cử. Sự khác biệt này không nên được hiểu là mâu thuẫn, mà

là những quan điểm bổ sung cho nhau. Học sinh diễn đạt cách họ trải nghiệm những khó khăn khi nói, trong khi giáo viên đưa ra những giải thích dựa trên thực tế lớp học. Cùng nhau, những quan điểm này mang lại sự hiểu biết toàn diện hơn về những thách thức khi nói, vừa là hiện tượng nội tại của người học vừa là hiện tượng nằm trong bối cảnh cụ thể.

### III. KẾT LUẬN

Kết quả nghiên cứu cho thấy học sinh gặp khó khăn ở mức độ vừa phải trong kỹ năng nói ở cả bốn lĩnh vực, với các yếu tố ngôn ngữ nổi bật hơn một chút. Ở cấp độ từng mục, khó khăn liên quan đến ngữ pháp đạt mức cao nhất, cho thấy các kỹ năng phụ cụ thể—đặc biệt là ngữ pháp, từ vựng và phát âm—đặt ra những thách thức đáng kể. Các yếu tố tâm lý, bao gồm lo lắng, sợ mắc lỗi và thiếu tự tin, cũng rất nổi bật.

Kết quả định tính cho thấy sự tương đồng đáng kể giữa quan điểm của giáo viên và học sinh. Cả hai nhóm đều xác định các yếu tố ngôn ngữ và tâm lý là những thách thức chính. Tuy nhiên, giáo viên nhấn mạnh hơn vào các hạn chế về ngữ cảnh, chẳng hạn như cơ hội nói hạn chế, phương pháp giảng dạy định hướng thi cử và thói quen học tập thụ động của học sinh.

Các nghiên cứu trong tương lai nên xem xét khó khăn trong kỹ năng nói ở nhiều ngữ cảnh khác nhau để nâng cao tính khái quát. Việc kết hợp quan sát lớp học và đánh giá dựa trên hiệu suất sẽ cung cấp sự hiểu biết toàn diện hơn về khả năng nói. Ngoài ra, nghiên cứu nên điều tra hiệu quả của các biện pháp can thiệp sư phạm, chẳng hạn như học tập dựa trên nhiệm vụ và các chiến lược giảm lo lắng, bằng cách sử dụng các thiết kế thực nghiệm.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Alhmadi, N. S. (2014). *English speaking learning barriers in Saudi Arabia: A case study of Tibah University*. Arab World English Journal, 5(2), 38–53.
- Amoah, P., & Yeboah, E. (2021). *Challenges in learning English speaking skills among students*. International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS), 5(5), 123–129.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching (5th ed.)*. Pearson Education.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Gan, Z. (2012). Understanding L2 speaking problems: Implications for ESL curriculum development in Hong Kong. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1), 43–59.
- Güneş, S., & Sarıgöz, O. (2021). Development of a foreign language speaking delay inventory for young learners of English. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1267–1308.
- Juhana, J. (2012). Psychological factors that hinder students from speaking in English class: A case study in a senior high school in South Tangerang, Banten, Indonesia. *Journal of Education and Practice*, 3(12), 100–110.
- Nguyen, L. M. (2024). Physical constraints in Vietnamese classrooms and their impact on communicative language teaching. *Hue University Journal of Education*, 14(1), 33–47.
- Nguyen, T. T., & Tran, M. H. (2015). Vietnamese learners' reluctance to speak English: An exploratory study. *VNU Journal of Foreign Studies*, 31(2), 56–68.
- Nguyen, T. T. M., & Le, T. T. H. (2020). Factors affecting EFL students' speaking performance at lower secondary schools in Vietnam. *VNU Journal of Foreign Studies*, 36(4), 67–79. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4552>
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. McGraw-Hill.
- Zhang, Y. (2019). An analysis of spoken English teaching in China. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(4), 850–855.