

XÂY DỰNG MÔI TRƯỜNG HỌC TẬP AN TOÀN VỀ TÂM LÝ DƯA TRÊN SEL NHẪM GIẢM LO ÂU NÓI CHO SINH VIÊN NGÀNH TIẾNG ANH NĂM THỨ NHẤT

LÊ THỊ XUÂN VŨ

TRẦN THỊ THANH TÚ

Trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa - Vũng Tàu

Nhận bài ngày 15/8/2026. Sửa chữa xong 16/9/2026. Duyệt đăng 25/9/2026.

Abstract

Anxiety about speaking English poses a significant barrier for first-year English majors, particularly when communicating in front of lecturers and peers. Drawing on foreign language speaking anxiety (FLSA), the affective filter hypothesis, psychological safety, and social and emotional learning (SEL), this paper proposes an SEL-based model for a psychologically safe speaking classroom. The model comprises four pillars: norms for respectful interaction; a classroom culture that accepts mistakes and provides supportive feedback; empathetic and supportive peer interaction; and the organization of speaking activities to promote psychologically safe participation. The model aims to encourage students to engage confidently in communication, accept mistakes, and seek support without undue fear of negative evaluation. The paper also outlines steps for implementing the model in speaking classes and emphasizes the need for further empirical research to validate it.

Keywords: English-speaking anxiety, first-year English majors, psychological safety, social and emotional learning (SEL), speaking classroom.

1. Đặt vấn đề

Việc bước vào môi trường giáo dục đại học/cao đẳng đánh dấu một cột mốc quan trọng đối với sinh viên (SV) năm thứ nhất, thường gắn liền với những kỳ vọng học thuật cao hơn và những xáo trộn lớn về mặt xã hội - cảm xúc. Đối với SV chuyên ngành Tiếng Anh, giai đoạn này đặc biệt áp lực vì ngoại ngữ vừa là phương tiện học tập, vừa là công cụ đánh giá chính. Trong đó, kỹ năng nói trở thành thách thức lớn do đòi hỏi xử lý ngôn ngữ nhanh, đồng thời đặt người học dưới sự quan sát và đánh giá thường xuyên từ giảng viên (GV) và bạn học (Steivick, 1980, trích trong (Tran, T. Y., Nguyen, T. M. H và cộng sự, 2024)). Việc thường xuyên so sánh năng lực của bản thân với bạn học, lo ngại về hình ảnh cá nhân và chưa hình thành được các mối quan hệ hỗ trợ trong lớp có thể làm gia tăng cảm giác bất an khi nói. Những gánh nặng tâm lý này có thể ảnh hưởng nghiêm trọng đến sức khỏe cảm xúc và khả năng hội nhập học thuật của SV trong thời gian đầu bước vào môi trường mới. Tuy nhiên, nhiều biện pháp giảm lo âu thường tập trung vào việc yêu cầu người học tự chuẩn bị tốt hơn, luyện tập nhiều hơn, suy nghĩ tích cực hoặc những lời khuyến khích chung chung như “đừng lo lắng” hoặc “đừng sợ mắc lỗi”. Những biện pháp này cần thiết nhưng có thể chưa đầy đủ nếu môi trường lớp học vẫn khiến SV cảm thấy rằng việc mắc lỗi, đặt câu hỏi, yêu cầu trợ giúp hoặc thể hiện sự thiếu chắc chắn sẽ dẫn đến sự chế giễu, phê bình hoặc đánh giá tiêu cực. Từ thực trạng đó, bài viết đề xuất mô hình lý thuyết tích hợp học tập cảm xúc – xã hội (Social and Emotional Learning - SEL) để xây dựng môi trường học tập an toàn về mặt tâm lý, qua đó góp phần giảm lo âu khi nói tiếng Anh của SV năm thứ nhất ngành Tiếng Anh.

Email: xvulethi@gmail.com

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tổng quan lý thuyết

2.1.1. Lo âu khi nói ngoại ngữ (FLSA)

Lo âu ngoại ngữ (Foreign Language Anxiety – FLA) là một trong những yếu tố cảm xúc được quan tâm rộng rãi trong nghiên cứu về học và sử dụng ngôn ngữ thứ hai/ngoại ngữ. Khác với lo âu như một đặc điểm tính cách nói chung, FLA thường được xem là một dạng lo âu mang tính tình huống, gắn với những đặc thù của quá trình học ngoại ngữ. Horwitz et al. (1986, dẫn theo (Karataş, H., Alci, B., Bademcioglu, M và cộng sự, 2016)) định nghĩa FLA là một phức hợp riêng biệt gồm những nhận thức về bản thân, niềm tin, cảm xúc và hành vi liên quan đến việc học ngôn ngữ trong lớp học, nảy sinh từ tính đặc thù của quá trình học ngoại ngữ.

Trong các hoạt động ngôn ngữ, nói thường là một trong những tình huống dễ khơi gợi lo âu nhất. Lo âu nói ngoại ngữ (Foreign Language Speaking Anxiety – FLSA) được khái niệm hóa là nỗi sợ hãi hoặc cảm giác căng thẳng của một cá nhân liên quan đến việc giao tiếp bằng lời nói – dù là thực tế hay dự kiến – bằng ngoại ngữ với một hoặc nhiều người khác (He, 2018).

Các nghiên cứu cho thấy FLSA không bắt nguồn từ một tác nhân đơn lẻ mà có thể được xem xét qua ba phương diện chính. Một là, những hạn chế về nguồn lực ngôn ngữ và sự chuẩn bị có thể làm gia tăng lo âu khi người học phải nói. Faqihi (2024) cho thấy vốn từ hạn chế khiến người học gặp khó khăn trong việc diễn đạt điều muốn nói và việc tham gia khi chưa chuẩn bị làm tăng sự lo lắng và né tránh hoạt động nói. Trong bối cảnh Việt Nam, Nguyen (2025) cũng ghi nhận vốn từ hạn chế, khó khăn về phát âm và sự phụ thuộc vào việc dịch từ tiếng Việt sang tiếng Anh là những yếu tố làm tăng FLSA. Hai là, FLSA còn gắn với cách người học nhìn nhận bản thân và những rủi ro mà họ cảm nhận khi nói trước người khác. Các hoạt động yêu cầu sự “phơi bày” công khai thường làm gia tăng căng thẳng và nỗi sợ bị đánh giá, khiến SV dù biết câu trả lời vẫn ngần ngại không dám phát biểu (Nguyen, 2025; Young, 1990). Ba là, những điều kiện tương tác và tổ chức của môi trường lớp học có thể làm gia tăng hoặc giảm bớt FLSA. Lo âu khi nói chịu tác động trực tiếp từ môi trường lớp học, nơi các hành vi như ép buộc tham gia, chỉ trích gay gắt hay đánh giá tiêu cực làm gia tăng căng thẳng, trong khi sự khuyến khích, tinh thần không phán xét, và các hình thức làm việc nhóm cởi mở lại giúp người học cảm thấy an tâm và tự tin hơn (Nguyen, 2025; Young, 1990).

Một SV có thể có đủ nguồn lực ngôn ngữ để tham gia nhưng vẫn lựa chọn im lặng nếu việc phát biểu được cảm nhận như một nguy cơ mắc lỗi công khai, trở thành tâm điểm chú ý hoặc nhận phản ứng tiêu cực từ GV và bạn học. Từ góc độ này, vấn đề không phải là loại bỏ mọi thách thức hay sai sót, mà là tạo ra môi trường nơi mà người học có thể mắc lỗi, thử nghiệm ngôn ngữ, yêu cầu hỗ trợ và tham gia giao tiếp mà không cảm thấy những hành vi đó đe dọa quá mức đến hình ảnh hoặc vị thế của mình trong lớp học.

2.1.2. Thuyết Bộ lọc tình cảm (Affective Filter Hypothesis - Krashen)

Giả thuyết Bộ lọc cảm xúc (Affective Filter Hypothesis) là một trong năm giả thuyết cốt lõi của lý thuyết Tiếp thụ Ngôn ngữ thứ hai (SLA) của Krashen (1982). Về nguồn gốc, khái niệm này được Dulay và Burt (Dulay, H và cộng sự, 1977) đề cập dưới thuật ngữ các yếu tố giới hạn cảm xúc (affective delimiters) và sau đó được Krashen phát triển thành mô hình “bộ lọc”.

Theo giả thuyết, các yếu tố cảm xúc như động lực, sự tự tin/lòng tự trọng và lo âu ảnh hưởng đến mức độ người học tiếp nhận đầu vào ngôn ngữ (Krashen, 1982). Khi người học có động lực cao, tự tin và ít lo âu, bộ lọc ở mức thấp, tạo điều kiện để đầu vào dễ hiểu (comprehensible input) được tiếp nhận hiệu quả. Ngược lại, lo âu cao, thiếu tự tin hoặc thiếu động lực làm bộ lọc tăng, cản trở quá trình tiếp thụ ngôn ngữ.

Do đó, mục tiêu của việc giảm bộ lọc cảm xúc không phải là thay đổi cách thức người học tiếp thu ngôn ngữ mà chủ yếu tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình tiếp nhận đầu vào. Bộ lọc cảm xúc được xem là một cơ chế tiềm thức và không phản ánh trí thông minh hay năng lực nhận thức của người học.

2.1.3. An toàn tâm lý trong lớp học nói tiếng Anh

Khái niệm an toàn tâm lý (psychological safety) được Edmondson (1999) phát triển trong nghiên

cứu về các nhóm làm việc và được hiểu là một niềm tin chung của các thành viên trong nhóm rằng nhóm là môi trường an toàn để chấp nhận rủi ro trong các tương tác giữa các cá nhân (interpersonal risk-taking). An toàn tâm lý không đồng nghĩa với một môi trường dễ dãi hoặc luôn duy trì cảm xúc tích cực, mà là một môi trường mà trong đó các thành viên cảm thấy an toàn khi chấp nhận những rủi ro liên cá nhân trong quá trình tương tác và học hỏi.

Khi khái niệm này được vận dụng vào môi trường học tập, Turner và Harder (2018) mô tả môi trường học tập an toàn tâm lý là môi trường trong đó người học cảm thấy được coi trọng và thoải mái, đồng thời có thể lên tiếng và chấp nhận rủi ro mà không quá lo ngại về những phản ứng tiêu cực, cảm giác xấu hổ, sự phán xét hoặc các hệ quả bất lợi. Ba đặc điểm chính của môi trường học tập an toàn tâm lý, gồm khả năng mắc lỗi mà không sợ hậu quả, phẩm chất của người hướng dẫn, và các hoạt động nền tảng như định hướng, chuẩn bị, mục tiêu và kỳ vọng rõ ràng (Turner, S. và cộng sự, 2018). Theo cách tiếp cận này, an toàn tâm lý không nhất thiết đồng nghĩa với việc loại bỏ những tình huống có tính thách thức. Điều quan trọng là các tình huống đó diễn ra trong một môi trường mà người học vẫn cảm thấy an toàn để tham gia và mắc lỗi. Trong môi trường như vậy, lỗi sai có thể được xem như một phần của quá trình học, qua đó tạo cơ hội để người học điều chỉnh và tiến bộ thay vì chỉ gấn gò sai với cảm giác thất bại hoặc những phản ứng tiêu cực.

2.1.4. Khung Giáo dục cảm xúc (SEL Framework - CASEL)

a. Khái niệm SEL

Học tập cảm xúc – xã hội (Social and Emotional Learning – SEL) không chỉ là một xu hướng giáo dục đương đại mà là một khung lý thuyết và thực hành giáo dục được hình thành trên cơ sở nhiều thập kỷ nghiên cứu về tâm lý học, hành vi và sự phát triển của người học. Năm 1994, Daniel Goleman cùng các cộng sự ở Hoa Kỳ thành lập Tổ chức Hợp tác về Học thuật, Xã hội và Cảm xúc (CASEL), một tổ chức phi lợi nhuận với mục tiêu là đưa SEL trở thành nền tảng giáo dục, qua đó hỗ trợ thành công học tập, phát triển cá nhân và hạnh phúc lâu dài của người học.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020) định nghĩa SEL là "quá trình mà tất cả thanh thiếu niên và người lớn tiếp thu và áp dụng kiến thức, kỹ năng và thái độ để xây dựng bản sắc khỏe mạnh, quản lý cảm xúc và đạt được các mục tiêu cá nhân và tập thể, cảm nhận và thể hiện sự đồng cảm với người khác, xây dựng và duy trì các mối quan hệ hỗ trợ và đưa ra các quyết định có trách nhiệm và quan tâm."

b. Năm năng lực cốt lõi của CASEL

CASEL (2020) (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020) và Pentón Herrera (2020) xác định năm năng lực xã hội và cảm xúc cốt lõi thúc đẩy sự phát triển trong các lớp học, trường học, gia đình và cộng đồng: (1) tự nhận thức (Self-Awareness) là khả năng nhận biết chính xác cảm xúc, suy nghĩ và giá trị của bản thân cũng như cách chúng ảnh hưởng đến hành vi; (2) tự quản lý (Self-Management) để cập đến khả năng điều chỉnh hiệu quả cảm xúc, suy nghĩ và hành vi của bản thân trong những tình huống khác nhau thông qua quản lý căng thẳng, kiểm soát sự bốc đồng và tự tạo động lực một cách hiệu quả; (3) nhận thức xã hội (Social Awareness) là khả năng nhìn nhận vấn đề từ quan điểm của người khác và thể hiện sự đồng cảm, kể cả đối với những cá nhân thuộc các nền tảng văn hóa và xã hội khác nhau; (4) kỹ năng xây dựng mối quan hệ (Relationship Skills) thể hiện khả năng thiết lập và duy trì các mối quan hệ lành mạnh, và hiệu quả với cá nhân cũng như các nhóm xã hội khác nhau và (5) ra quyết định có trách nhiệm (Responsible Decision-Making) là khả năng đưa ra những lựa chọn mang tính xây dựng về hành vi cá nhân và tương tác xã hội dựa trên các chuẩn mực đạo đức, mối quan tâm về an toàn và chuẩn mực xã hội.

2.2. Đề xuất mô hình lớp học nói an toàn tâm lý

Trên cơ sở tích hợp các khái niệm về lo âu nói ngoại ngữ, bộ lọc cảm xúc, an toàn tâm lý và học tập cảm xúc – xã hội, bài viết đề xuất *Mô hình lớp học Nói an toàn tâm lý dựa trên SEL*. Mô hình không nhằm giải quyết toàn bộ các nguồn tạo ra FLSA như hạn chế vốn từ, phát âm, kiến thức ngôn ngữ hoặc mức

độ chuẩn bị của cá nhân. Trọng tâm của mô hình là những điều kiện cảm xúc và tương tác được hình thành trong lớp học thông qua hành vi của GV và SV.

Trong mô hình này, SEL được xem là nền tảng để chuyển các năng lực cảm xúc – xã hội thành những hành vi và chuẩn mực tương tác cụ thể trong lớp học. Năm năng lực SEL không được tách thành năm thành phần độc lập mà được huy động ở những mức độ khác nhau trong từng trụ cột.

Trụ cột 1 – xây dựng chuẩn mực tương tác tôn trọng: vận dụng chủ yếu các năng lực nhận thức xã hội, kỹ năng quan hệ và kỹ năng ra quyết định có trách nhiệm của SEL. Các năng lực này được chuyển hóa thành chuẩn mực tương tác chung của lớp học, qua đó tạo nền tảng cho an toàn tâm lý.

Trụ cột 2 – xây dựng văn hóa lỗi sai và phản hồi hỗ trợ: kết hợp tự nhận thức, nhận thức xã hội, kỹ năng quan hệ và kỹ năng ra quyết định có trách nhiệm. Xây dựng một văn hóa lỗi sai mang tính học tập là văn hóa mà trong đó lỗi được xem là một phần bình thường của quá trình phát triển năng lực ngoại ngữ thay vì dấu hiệu để đánh giá năng lực chung của người học.

Trụ cột 3 – phát triển tương tác bạn học thấu cảm và hỗ trợ: dựa trực tiếp vào nhận thức xã hội và kỹ năng quan hệ của SEL. Trong lớp học Nói, người học không chỉ tương tác với GV mà thường xuyên phải giao tiếp trước hoặc cùng bạn học. Vì vậy, khả năng nhận biết cảm xúc và quan điểm của người khác, lắng nghe, hợp tác, đưa ra sự hỗ trợ và xử lý bất đồng một cách phù hợp có ý nghĩa trực tiếp đối với mức độ an toàn của môi trường giao tiếp.

Trụ cột 4 – tổ chức sự tham gia nói theo hướng an toàn tâm lý: huy động tự nhận thức, tự quản lý, nhận thức xã hội và kỹ năng quan hệ của SEL để hỗ trợ người học tham gia trong những tình huống giao tiếp có thể gây căng thẳng. Việc tổ chức sự tham gia không chỉ là lựa chọn một kỹ thuật dạy học mà còn là quá trình điều chỉnh tương tác dựa trên nhận thức về cảm xúc và nhu cầu của các thành viên trong lớp.

Bốn trụ cột của mô hình có mối quan hệ bổ trợ và cùng hướng đến việc chuyển các năng lực SEL thành những điều kiện tương tác cụ thể của một lớp học Nói an toàn tâm lý. Thông qua tự nhận thức và tự quản lý, người học được hỗ trợ nhận diện và điều chỉnh trạng thái cảm xúc của mình khi tham gia giao tiếp; thông qua nhận thức xã hội và kỹ năng quan hệ, GV và SV có thể nhận biết tác động của hành vi của mình đối với người khác, lắng nghe, hỗ trợ và phản hồi theo hướng tôn trọng; trong khi ra quyết định có trách nhiệm góp phần định hướng việc lựa chọn cách phản hồi và ứng xử phù hợp trong các tình huống lớp học. Khi các năng lực này được thể hiện nhất quán qua chuẩn mực tương tác, cách xử lý lỗi sai, quan hệ bạn học và cách tổ chức sự tham gia, chúng có thể góp phần hình thành một môi trường trong đó người học cảm nhận ít rủi ro liên cá nhân hơn khi phải lên tiếng, mắc lỗi hoặc thể hiện sự chưa chắc chắn. Do mô hình mang tính khái niệm và chưa được kiểm chứng thực nghiệm, các mối quan hệ trên được đề xuất như một cơ chế lý thuyết cần được tiếp tục kiểm định trong các nghiên cứu sau.

2.3. Các bước áp dụng thực tế trong lớp học Nói

Để chuyển mô hình lớp học Nói an toàn tâm lý dựa trên SEL thành thực hành, phần này đề xuất một quy trình có thể được tích hợp trực tiếp vào các lớp học Nói thông thường mà không cần xây dựng một chương trình SEL riêng biệt. Những hoạt động dưới đây mang tính gợi ý thực hành được phát triển từ mô hình đề xuất; GV có thể điều chỉnh tùy theo quy mô lớp học, trình độ người học và mục tiêu của từng nhiệm vụ.

2.3.1. Bước 1: Thiết lập bộ chuẩn mực tương tác của lớp học

Ngay trong buổi học đầu tiên, GV dành khoảng 10–15 phút để cùng SV thống nhất Bộ chuẩn mực tương tác trong lớp học Nói. Cả thành viên của lớp, và GV đều có trách nhiệm duy trì môi trường giao tiếp an toàn. Các chuẩn mực nên ngắn, dễ quan sát và mô tả hành vi cụ thể thay vì sử dụng những yêu cầu chung như “hãy tôn trọng bạn”. Việc làm rõ các kỳ vọng và quy tắc tương tác cũng phù hợp với vai trò của định hướng và kỳ vọng rõ ràng trong môi trường học tập an toàn tâm lý mà Turner và Harder (2018) đề cập. Ví dụ một số quy ước như sau: (1) khi một người đang nói: không ngắt lời, không cười vì lỗi ngôn ngữ, không đảo mắt hoặc thể hiện thái độ coi thường; (2) khi không đồng ý: phản hồi vào ý tưởng, không vào người nói: “I see your point, but I think...” thay vì “You are wrong.”; (3) khi bạn gặp khó khăn: cho bạn thời gian, không nói thay, hỗ trợ khi bạn yêu cầu; (4) khi bản thân chưa sẵn sàng trả lời: có thể xin thêm thời

gian hoặc yêu cầu làm rõ: “Could I have a moment to think?”/ “Could you repeat the question?”; (5) khi đưa ra phản hồi: nêu điểm đã hiểu/điểm tích cực trước, sau đó mới góp ý điều cần cải thiện...

Sau khi thống nhất, bộ chuẩn mực có thể được trình chiếu ở những buổi đầu hoặc đặt ở một vị trí dễ nhìn trong lớp. Khi một chuẩn mực bị vi phạm, GV không phê bình cá nhân trước lớp mà nhắc lại quy ước chung như “Remember our agreement: we give the speaker time to finish.” Điều này giúp chuẩn mực trở thành một phần của văn hóa lớp học thay vì chỉ là nội quy được giới thiệu ở buổi đầu.

2.3.2. Bước 2: Thực hiện kiểm tra cảm xúc ngắn trước hoạt động Nói

Trước hoạt động Nói chính, GV dành khoảng một đến hai phút cho một *emotional check-in*. Hoạt động này kích hoạt tự nhận thức trong SEL mà không biến giờ học thành một buổi chia sẻ cảm xúc kéo dài.

Một hình thức đơn giản là sử dụng ba mức: 1 – Ready: Tôi khá sẵn sàng để nói; 2 – A little nervous: Tôi hơi lo nhưng vẫn có thể tham gia; 3 – Very nervous: Tôi đang khá căng thẳng và có thể cần thêm hỗ trợ.

SV có thể thể hiện bằng ngón tay, thẻ số hoặc lựa chọn trên công cụ trực tuyến và không bị buộc phải giải thích lý do trước lớp. GV sử dụng thông tin này để nhận biết trạng thái chung. Nếu nhiều SV chọn mức 3, GV bắt đầu nhiệm vụ bằng trao đổi theo cặp trước khi chuyển sang toàn lớp. Nếu chỉ một số SV chưa sẵn sàng, GV cho họ thêm thời gian suy nghĩ trước khi mời phát biểu. Quan trọng hơn, GV cần truyền tải thông điệp rằng cảm thấy lo lắng không đồng nghĩa với việc không thể tham gia.

2.3.3. Bước 3: Sử dụng quy trình tham gia nói không tạo áp lực bất ngờ

Trong mỗi hoạt động Nói, GV nên sử dụng một quy trình nhất quán thay vì đặt câu hỏi rồi gọi ngay một SV trả lời. Điều này đặc biệt phù hợp với kết quả của Young (1990), trong đó người học không muốn bị đẩy vào thế khó và thường thoải mái hơn với hình thức phát biểu tự nguyện hoặc tương tác cặp/nhóm.

Một quy trình có thể áp dụng trực tiếp là: Câu hỏi/nhiệm vụ → thời gian suy nghĩ ngắn → trao đổi với một bạn → chia sẻ trong nhóm hoặc toàn lớp.

Ví dụ, What do you think about this problem? → Take a moment to think about your answer. → After you discuss in pairs, I will invite a few people to share.

Như vậy, SV vẫn có trách nhiệm tham gia nhưng không bị đặt vào tình huống phải tạo câu trả lời hoàn chỉnh ngay lập tức trước cả lớp.

2.3.4. Bước 4: Áp dụng quy trình phản hồi bạn học “Lắng nghe – Công nhận – Phản hồi”

Trong hoạt động cặp hoặc nhóm, không nên chỉ yêu cầu “Discuss with your partner” rồi giả định rằng SV tự biết cách tương tác hỗ trợ. GV có thể dạy một quy trình phản hồi gồm ba thao tác: Lắng nghe → Công nhận → Phản hồi. Cách tổ chức này cụ thể hóa nhận thức xã hội và kỹ năng quan hệ của SEL thành hành vi có thể quan sát được.

Trước hết, người nghe phải để người nói hoàn thành ý. Tiếp theo, người nghe cho thấy mình đã tiếp nhận ý tưởng của bạn bằng một câu ngắn như: “I see your point.”/ “That’s an interesting idea.” Sau đó mới bổ sung, đặt câu hỏi hoặc thể hiện sự bất đồng nếu có: “Can you explain a little more?”/ “I have a slightly different view.”. Nếu người nói gặp khó khăn, bạn học không lập tức hoàn thành câu thay mà có thể hỏi: “Do you want some help?”/ “Are you looking for the word...?”

2.3.5. Bước 5: Sử dụng quy trình sửa lỗi phù hợp với mục tiêu hoạt động

Trước mỗi nhiệm vụ Nói, GV cần xác định hoạt động ưu tiên độ trôi chảy (fluency) hay độ chính xác (accuracy), vì mục tiêu này quyết định thời điểm và cách thức phản hồi lỗi.

Với hoạt động fluency, GV nên hạn chế ngắt lời, chủ yếu quan sát và ghi nhận các lỗi phổ biến để phản hồi sau hoạt động. Một số lỗi tiêu biểu có thể được đưa ra để cả lớp cùng phân tích và tự điều chỉnh mà không nêu tên người mắc lỗi. Cách tiếp cận này giúp duy trì dòng giao tiếp mà vẫn tạo cơ hội học từ lỗi. Nếu SV dừng lại khi đang nói, GV nên tránh lập tức nói thay mà chờ một khoảng ngắn rồi sử dụng các câu hỗ trợ như: “Take your time.”/ “Would you like a word?”. SV cũng được phép sử dụng một số “câu cứu trợ giao tiếp” như “Could you give me a moment?”/ “What I mean is...”.

Với hoạt động accuracy, GV có thể phản hồi trong khi SV nói nhưng chỉ tập trung vào mục tiêu ngôn ngữ đã xác định trước. Nên ưu tiên cơ hội để SV tự sửa theo trình tự: gợi ý → tự sửa → hỗ trợ → cung

cấp đáp án, tránh việc biến phần sửa lỗi thành một cuộc giảng giải ngữ pháp.

Trong cả hai trường hợp, phản hồi vẫn cần cụ thể, tôn trọng và tập trung vào sản phẩm ngôn ngữ thay vì phản hồi về người học (“You’re wrong. Went not go.”).

2.3.6. Bước 6: Kết thúc bằng phản ánh nhanh về mức độ an toàn của tương tác

Cuối hoạt động hoặc cuối buổi học, thay vì chỉ hỏi “What did you learn today?”, GV có thể dành một đến hai phút để SV phản ánh về trải nghiệm tương tác. Có thể sử dụng ba câu hỏi cố định: 1. What helped you speak today?; 2. What made speaking difficult today?; 3. What can we do differently next time?

SV không nhất thiết phải trả lời công khai mà có thể viết một câu ngắn trên giấy hoặc biểu mẫu trực tuyến. GV sử dụng phản hồi để điều chỉnh cách tổ chức lớp ở những buổi sau.

Ví dụ, nếu nhiều SV viết rằng họ cảm thấy khó chịu khi bị sửa giữa câu, GV có thể chuyển nhiều phản hồi sang cuối hoạt động. Nếu SV cho rằng một số thành viên thường xuyên ngắt lời, chuẩn mực “let the speaker finish” nên được nhắc lại ở buổi sau. Nếu SV cho biết làm việc với cùng một bạn khiến họ ngại nói, GV có thể điều chỉnh cách phân nhóm.

Bước này giúp tự nhận thức và ra quyết định có trách nhiệm của SEL trở thành một phần của quá trình duy trì môi trường lớp học: SV nhận diện trải nghiệm của mình, xem xét ảnh hưởng của tương tác và cùng đóng góp vào việc điều chỉnh môi trường.

Sáu bước trên có thể được rút thành một chu trình cố định: 1. Đầu buổi: nhắc một chuẩn mực cần thiết → *emotional check-in* ngắn; 2. Trước nhiệm vụ: nêu nhiệm vụ → cho thời gian suy nghĩ → cặp/nhóm trước khi chia sẻ rộng hơn; 3. Trong nhiệm vụ: SV sử dụng quy trình *Listen – Acknowledge – Respond*; GV quan sát và ghi lỗi thay vì ngắt lời liên tục; 4. Sau nhiệm vụ: phản hồi lỗi chung, không chỉ đích danh người mắc lỗi; 5. Cuối buổi: phản ánh nhanh qua các câu hỏi cố định.

3. Kết luận

Để xây dựng hiệu quả môi trường học tập an toàn về tâm lý, GV cần xác định rõ bản chất của khái niệm này nhằm tránh các hiểu lầm phổ biến. An toàn tâm lý không đồng nghĩa với một môi trường dễ dãi, hạ thấp tiêu chuẩn học thuật, cũng không phải là việc duy trì cảm xúc tích cực một cách khiên cưỡng thông qua những lời khen ngợi sáo rỗng. Đồng thời, lớp học an toàn về tâm lý cũng không phải là không gian né tránh bất đồng ý kiến hay phản biện, mà là môi trường nơi các sự không đồng thuận được giải quyết trên tinh thần lắng nghe thấu cảm. Cuối cùng, xây dựng an toàn tâm lý không yêu cầu loại bỏ các tình huống thách thức hay rủi ro trong giao tiếp; trái lại, GV cần giữ vững các yêu cầu chuyên môn, đồng thời tạo điều kiện để SV tự tin đối diện và học hỏi từ những thử thách trong một không gian tôn trọng và hỗ trợ.

Tài liệu tham khảo

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL’s SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?*
- Dulay, H., & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finnochiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language* (pp. 95–126). Regents.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Faqihi, M. A. (2024). Triggers for foreign language speaking anxiety: Perceptions of Saudi EFL college students. *English Language Teaching*, 17(2), 1–17.
- He, D. (2018). *Foreign language learning anxiety in China: Theories and applications in English language teaching*. Springer Singapore.
- Karataş, H., Alci, B., Bademcioglu, M., & Ergin, A. (2016). An investigation into university students’ foreign language speaking anxiety. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 232, 382–388.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Nguyen, T. A. (2025). Addressing English-speaking anxiety in Vietnamese initial teacher education: Beyond coping strategies. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 10, Article 24.
- Pentón Herrera, L. J. (2020). Social-emotional learning in TESOL: What, why, and how. *Journal of English Learner Education*, 10(1), Article 1.
- Tran, T. Y., Nguyen, T. M. H., & Huynh, A. T. (2024). Exploring the social and emotional aspects of teaching and learning English as a foreign language. *VNU Journal of Foreign Studies*, 40(1), 166–187.
- Turner, S., & Harder, N. (2018). Psychological safe environment: A concept analysis. *Clinical Simulation in Nursing*, 18, 47–55.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students’ perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539–553.