Tạp chí Khoa học Đại học Huế: Khoa học Xã hội và Nhân văn
ISSN 2588-1213
Tập 135, Số 6A, 2026, *Tr. 131–162*; **DOI:** 10.26459/hueunijssh.v135i6A.7944

# CẢM XÚC TRONG HÀNH TRÌNH HỌC VÀ GIAO TIẾP NÓI TIẾNG ANH: GÓC NHÌN TỪ CÁC GIẢNG VIÊN TIẾNG ANH

**Phạm Thị Nguyên Ái*; Nguyễn Hoàng Anh**

Trường Đại học Ngoại Ngữ, Đại Học Huế, 57 Nguyễn khoa Chiêm, tp. Huế, Việt Nam,

*Tác giả liên hệ: **Phạm Thị Nguyên Ái** <ptnguyenai@hueuni.edu.vn>

(*Ngày nhận bài: 25-06-2025; Ngày chấp nhận đăng: 24-09-2025*)

**Tóm tắt.** Nghiên cứu này khám phá vai trò của cảm xúc trong hành trình học và sử dụng tiếng Anh của giảng viên tại một trường đại học ở Việt Nam, từ thời thơ ấu đến khi trở thành giảng viên chính thức trong môi trường đại học. Sử dụng thiết kế nghiên cứu phương pháp hỗn hợp (mixed methods research design), dữ liệu được thu thập từ bảng hỏi với 70 giảng viên và phỏng vấn bán cấu trúc cùng nhật ký chiêm nghiệm của 10 giảng viên. Phân tích dữ liệu cho thấy cảm xúc là yếu tố trung tâm chi phối động lực, bản ngã ngôn ngữ (language-self), và hành vi giao tiếp bằng tiếng Anh. Cảm xúc tích cực như biết ơn, tự hào và hứng khởi thường gắn liền với sự hỗ trợ từ gia đình, môi trường học tập tích cực, và những trải nghiệm giao tiếp thành công. Trong khi đó, cảm xúc tiêu cực như lo âu, áp lực thể diện và sợ bị đánh giá lại xuất hiện trong các tình huống giao tiếp mang tính xã hội cao, đặc biệt là trong các bối cảnh chuyên môn như hội thảo học thuật. Những cảm xúc này không chỉ phản ánh trải nghiệm cá nhân mà còn cho thấy ảnh hưởng sâu sắc của các giá trị văn hóa và kỳ vọng xã hội trong việc hình thành bản ngã nghề nghiệp của giảng viên. Nghiên cứu đề xuất tích hợp yếu tố cảm xúc vào đào tạo giáo viên và thiết kế chương trình giảng dạy, nhằm tạo ra môi trường học tập an toàn, giàu sự hỗ trợ và công nhận để nuôi dưỡng năng lực giao tiếp và phát triển bền vững giảng dạy ngoại ngữ.

**Từ khóa:** cảm xúc, giảng viên tiếng Anh, bản ngã ngôn ngữ, giao tiếp

# EMOTIONS IN THE JOURNEY OF LEARNING AND SPEAKING ENGLISH: PERSPECTIVES FROM ENGLISH LANGUAGE LECTURERS

**Pham Thi Nguyen Ai*; Nguyen Hoang Anh**

Hue University of Foreign Languages and International Studies,

57 Nguyen Khoa Chiem, Hue City, Vietnam

*Correspondence to **Pham Thi Nguyen Ai** <ptnguyenai@hueuni.edu.vn>

(*Received: June 25, 2025; Accepted: September 24, 2025*)

**Abstract.** This study explores the role of emotions in the English language learning and use journey of university teachers in Vietnam, tracing their experiences from childhood to becoming professional lecturers in higher education. Employing a mixed methods research design, data were collected through a questionnaire with 70 teachers and semi-structured interviews combined with reflective journals from 10 teachers. Data analysis reveals that emotions play a central role in shaping motivation, language self, and actual communication behavior in English. Positive emotions such as gratitude, pride, and excitement are often associated with family support, positive learning environments, and successful communication experiences. In contrast, negative emotions such as anxiety, face-related pressure, and fear of judgment tend to arise in socially demanding communicative situations, especially in professional contexts like academic conferences. These emotions not only reflect individual experiences but also highlight the deep influence of cultural values and social expectations in shaping teachers' professional identity. The study suggests that emotional dimensions should be integrated into teacher education and curriculum design to create emotionally safe, supportive, and affirming learning environments that foster communicative competence and sustainable professional development in language education.

**Keywords:** emotions, English language teachers, language self, oral communication

## 1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa ngày càng sâu rộng, năng lực sử dụng tiếng Anh trong giao tiếp chuyên môn đã trở thành yêu cầu thiết yếu đối với giảng viên đại học, đặc biệt là những người giảng dạy ngoại ngữ. Tuy nhiên, tiếng Anh không chỉ là công cụ truyền đạt tri thức mà còn là nguồn gốc của nhiều cảm xúc phức tạp trong giảng dạy, học tập và giao tiếp học thuật. Giảng viên có thể trải qua cảm giác lo lắng khi sử dụng tiếng Anh trước sinh viên hoặc đồng

nghiệp quốc tế, nhưng cũng có thể cảm nhận được niềm tự hào và hứng khởi khi đạt được thành tựu nghề nghiệp hoặc nhận được sự công nhận từ cộng đồng chuyên môn.

Nhiều nghiên cứu quốc tế đã chỉ ra rằng cảm xúc như lo âu (*anxiety*), thích thú (*enjoyment*), tự hào (*pride*) và căng thẳng (*stress*) đóng vai trò then chốt trong việc hình thành phong cách giảng dạy, mức độ tham gia và hiệu quả giao tiếp của giảng viên (Benesch, 2012; Dörnyei, 2005). Bên cạnh đó, Frenzel và cộng sự (2021) đã phát triển một mô hình lý thuyết toàn diện về cảm xúc của giáo viên trong lớp học, chỉ ra rằng cảm xúc không chỉ ảnh hưởng trực tiếp đến hành vi và thái độ sư phạm, mà còn tác động qua lại với kết quả học tập của sinh viên thông qua ba cơ chế: truyền cảm xúc giữa giáo viên và sinh viên, ảnh hưởng qua hành vi giảng dạy, và tác động ngược từ kết quả học tập của sinh viên tới cảm xúc của giáo viên.

Tại Việt Nam, các nghiên cứu gần đây cũng đã bắt đầu làm sáng tỏ vai trò của cảm xúc trong môi trường đại học. Ngô Thị Cẩm Thùy và Lê Phạm Hoài Hương (2024) phát hiện rằng giảng viên tiếng Anh thường gặp cảm xúc tiêu cực như tức giận và thất vọng khi đối mặt với hành vi không phù hợp hoặc kết quả học tập yếu kém từ sinh viên, đồng thời chỉ ra rằng các chiến lược chú ý có định hướng (*mindful attention*) giúp họ kiểm soát cảm xúc tốt hơn. Ngô Đức Huy (2024) cũng cho thấy rằng cảm xúc tích cực của giảng viên có liên quan chặt chẽ đến mức độ tham gia học tập của sinh viên và chất lượng tương tác lớp học. Đồng thời, nghiên cứu của Nguyễn Đức Phương Trang và Trần Ngọc Tiến (2025) nhấn mạnh rằng kết quả học tập của sinh viên là một yếu tố ảnh hưởng mạnh đến cảm xúc của giảng viên tiếng Anh, và giảng viên sử dụng nhiều chiến lược khác nhau để đối phó với phản ứng cảm xúc tiêu cực phát sinh từ áp lực nghề nghiệp.

Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu vẫn tập trung vào cảm xúc của giảng viên trong từng tình huống giảng dạy cụ thể. Rất ít nghiên cứu đi sâu vào hành trình cảm xúc dài hạn của giảng viên tiếng Anh – từ giai đoạn khởi đầu học tiếng Anh, đến các trải nghiệm giao tiếp chuyên môn trong giảng dạy đại học hoặc tương tác học thuật quốc tế. Các dữ liệu định tính dài hạn về sự hình thành, biến đổi và ảnh hưởng của cảm xúc đến năng lực giao tiếp nói tiếng Anh vẫn còn thiếu.

Vì vậy, nghiên cứu này nhằm trả lời hai câu hỏi nghiên cứu sau:

1. Giảng viên đại học trải nghiệm những cảm xúc gì trong quá trình học và giao tiếp nói bằng tiếng Anh trong các bối cảnh khác nhau?
2. Những yếu tố nào góp phần hình thành và định hình các cảm xúc đó?

Thông qua việc phân tích hành trình học và sử dụng tiếng Anh như một ngoại ngữ từ góc nhìn của chính người trong cuộc, nghiên cứu kỳ vọng sẽ đóng góp nền tảng lý luận và thực tiễn quan trọng cho lĩnh vực cảm xúc trong việc học và giảng dạy tiếng Anh, đồng thời hỗ trợ

việc thiết kế các chương trình phát triển năng lực giao tiếp chuyên môn và cảm xúc cho giảng viên đại học trong tương lai.

## 2. Cơ sở lý luận

**Định nghĩa cảm xúc**

Các nghiên cứu gần đây đã nhấn mạnh rằng cảm xúc không chỉ là trạng thái nội tâm mà còn là sản phẩm xã hội, được hình thành và biểu hiện thông qua bối cảnh tương tác và văn hóa. Theo Burkitt (2002, 2018), cảm xúc được định hình trong quá trình tương tác xã hội, mang tính lịch sử và gắn liền với các chuẩn mực biểu tượng trong văn hóa. Quan điểm từ lý thuyết xây dựng cảm xúc (constructed emotion theory) của Lindquist và cộng sự (2015) cũng cho rằng ngôn ngữ đóng vai trò trung tâm trong việc kết nối các cảm giác sinh lý với các khái niệm cảm xúc, từ đó hình thành nên trải nghiệm cảm xúc chủ quan. Trong khi đó, Ratner (2000) nhấn mạnh rằng cảm xúc là một phần không thể tách rời của quá trình tư duy – là "khía cạnh cảm xúc của suy nghĩ" (tr. 6) – phản ánh mối quan hệ mật thiết giữa cảm xúc, nhận thức và bối cảnh xã hội.

Theo Barrett (2017), cảm xúc không tự nhiên xuất hiện hay giống nhau ở mọi người, mà được hình thành dần qua những trải nghiệm trong đời sống xã hội và qua cách chúng ta hiểu và gọi tên thế giới xung quanh (tr. 35). Quan điểm này mở rộng góc nhìn về cảm xúc như một hiện tượng năng động, gắn liền với trải nghiệm cá nhân và văn hóa.

Trong lĩnh vực giáo dục ngôn ngữ, Benesch (2012) đã có đóng góp quan trọng khi tiếp cận cảm xúc như một thực thể xã hội, gắn liền với quyền lực và cấu trúc thể chế. Tác giả cho rằng cảm xúc không phải là những trạng thái bên trong cần được kiểm soát, mà là những trải nghiệm được hình thành trong các mối quan hệ và tình huống xã hội cụ thể như ở trường học hay nơi làm việc, nơi có những quy tắc và cách ứng xử nhất định (tr. 14). Với cách tiếp cận này, cảm xúc của giáo viên không chỉ là phản ứng cá nhân mà là kết quả của sự va chạm giữa mong đợi nghề nghiệp, điều kiện làm việc, mối quan hệ xã hội, và định chế giáo dục.

Dưới góc độ phát triển nghề nghiệp, Teng (2017) nhấn mạnh rằng cảm xúc là một phần cấu thành bản sắc nghề nghiệp của giáo viên. Giáo viên, đặc biệt là giáo viên tiếng Anh, thường xuyên trải qua nhiều cung bậc cảm xúc như lo lắng, hứng khởi, tự hào, thất vọng… trong quá trình giảng dạy và tương tác với người học.

Cảm xúc còn có vai trò trung gian trong việc điều phối động lực và hành vi giao tiếp. Theo Dörnyei (2005), động lực học ngôn ngữ không thể được tách rời khỏi cảm xúc, vì cảm xúc quyết định sự bền bỉ, mức độ đầu tư, và hiệu quả tương tác của người học cũng như giáo viên. Đồng quan điểm, MacIntyre và Gregersen (2012) cho rằng: "Cảm xúc có ảnh hưởng mạnh mẽ đến động lực, hành vi và giao tiếp trong lớp học của giáo viên ngôn ngữ" (tr. 105). Một giáo

viên có thể thành thạo tiếng Anh nhưng vẫn gặp khó khăn khi giao tiếp nếu cảm thấy lo âu, tự ti hay áp lực nghề nghiệp.

Nhằm tiếp nối những bước phát triển trong lý thuyết về cảm xúc, nghiên cứu này góp phần cung cấp bằng chứng về sự thay đổi cảm xúc trong quá trình học và sử dụng ngôn ngữ. Nghiên cứu tập trung vào các phản ứng cảm xúc liên quan đến ngôn ngữ đích, người đối thoại, cũng như bối cảnh văn hóa và tình huống cụ thể mà cảm xúc đó được trải nghiệm.

**Cảm xúc và giao tiếp nói**

Như Berscheid (1987) đã lập luận, giao tiếp bằng lời nói với người khác có thể đóng vai trò là một trong những động lực chính tạo nên trải nghiệm cảm xúc của người học ngôn ngữ, do cảm giác dễ bị tổn thương khi năng lực ngôn ngữ của họ bị đặt dưới sự quan sát và đánh giá của người khác. Người học thường phải "sử dụng các kỹ năng trong ngôn ngữ thứ hai mà họ tự ý thức là chưa thành thạo" để duy trì sự tương tác (MacIntyre & Legatto, 2011, tr. 149).

Thêm vào đó, giao tiếp nói là một hoạt động phức tạp, bao gồm nhiều khía cạnh như phát âm, lựa chọn từ vựng, năng lực diễn ngôn và năng lực tương tác, bao gồm kỹ năng nghe, trình bày cũng như ngữ dụng. Không giống như hình thức viết trong đó người học có nhiều thời gian để xử lý ngôn ngữ và chỉnh sửa, giao tiếp nói thường đòi hỏi phản ứng tức thì và tự nhiên, khiến người sử dụng ít có cơ hội điều chỉnh lời nói một cách kịp thời. Chính vì vậy, giao tiếp nói thường mang tính chất cảm xúc cao hơn so với các hình thức giao tiếp khác.

Trong bối cảnh sử dụng tiếng Anh như một ngoại ngữ, giao tiếp nói cả trong và ngoài lớp học tạo ra một môi trường đặc biệt dễ phát sinh cảm xúc. Điều này đặc biệt đúng đối với các giảng viên tiếng Anh ở bậc đại học, những người đồng thời đảm nhiệm vai trò người học, người sử dụng và người giảng dạy ngôn ngữ.

**Cảm xúc và động lực**

Việc tích hợp cảm xúc vào nền tảng lý thuyết về lĩnh vực thụ đắc ngôn ngữ thứ hai (SLA) đã dẫn dắt các nhà nghiên cứu xem xét mối liên hệ giữa cảm xúc và động lực, một khía cạnh của việc học ngôn ngữ.

Mối liên hệ giữa cảm xúc và động lực đã được công nhận trong nhiều lĩnh vực khác nhau, mặc dù các nhà tâm lý học giáo dục và các nhà ngôn ngữ học ứng dụng tiếp cận sự tích hợp giữa cảm xúc, động lực và nhận thức theo những cách khác nhau. Dörnyei (2014) cho rằng động lực có mối liên hệ chặt chẽ với cảm xúc. Khi người học trải qua một cảm xúc nhất định, ví dụ như tức giận, họ sẽ đánh giá tình huống một cách có nhận thức và điều chỉnh hành vi của mình theo hướng không muốn tiếp tục các hoạt động học tập nữa. Với mối liên hệ giữa động lực và cảm xúc, Dörnyei (2014) đã nhấn mạnh khía cạnh nhận thức của cảm xúc.

Để mở rộng phạm vi nghiên cứu về động lực học ngôn ngữ thứ hai (L2), Dörnyei (2009) đề xuất Hệ thống Bản ngã Động lực học Ngôn ngữ Thứ hai (L2 Motivational Self System) trong

khuôn khổ lý thuyết về bản ngã. Hệ thống này tập trung vào hình ảnh của người học về chính mình trong tương lai và bao gồm ba nguồn động lực chính để học một ngôn ngữ thứ hai: (1) Bản ngã lý tưởng trong ngôn ngữ thứ hai (ideal L2 self): liên quan đến hình ảnh người học mong muốn trở thành trong tương lai, ví dụ như một người nói ngôn ngữ thứ hai thành công; (2) Bản ngã nên có trong ngôn ngữ thứ hai (ought-to L2 self): liên quan đến những phẩm chất mà người học tin rằng họ cần phải có, xuất phát từ áp lực xã hội trong môi trường học tập; (3) Trải nghiệm học ngôn ngữ thứ hai (L2 learning experience): liên quan đến những trải nghiệm thành công của người học trong việc học ngôn ngữ và ảnh hưởng của môi trường học tập bao gồm chương trình học, giáo viên và bạn bè đồng trang lứa.

Yếu tố cuối cùng này có liên quan đến bối cảnh trong quá trình học ngôn ngữ. Đối với một số người học, động lực học ngôn ngữ có thể bắt nguồn từ sự yêu thích môi trường học tập. Một môi trường học tập thú vị có thể dẫn đến sự cải thiện trong thái độ hoặc kết quả học tập của người học. Do đó, thành phần này có liên hệ với động lực nội tại và mang tính nhận thức.

Lý thuyết này cũng cho thấy rằng áp lực xã hội nhằm đạt được "bản ngã nên có" có thể gây ra cảm giác căng thẳng – yếu tố này lại có thể trở thành động lực thúc đẩy người học.

**Cảm xúc của giáo viên trong giảng dạy ngôn ngữ**

Giảng dạy từ lâu đã được thừa nhận là một hoạt động có tính chất cảm xúc cao, liên quan mật thiết đến bản sắc nghề nghiệp, động lực, và mối quan hệ giữa giáo viên với người học (Hargreaves, 2000; Sutton & Wheatley, 2003). Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng cảm xúc đóng vai trò trung tâm trong thực hành giảng dạy, ảnh hưởng đến cách giáo viên xây dựng môi trường học tập, ra quyết định sư phạm và duy trì sự gắn kết nghề nghiệp (Hagenauer và cộng sự, 2015; Schutz & Zembylas, 2009). Tuy nhiên, như Becker và cộng sự (2014) nhận định, vẫn còn thiếu nghiên cứu thực nghiệm có hệ thống về cảm xúc của giáo viên, đặc biệt trong các lĩnh vực đặc thù như giảng dạy ngôn ngữ, nơi giáo viên vừa là người sử dụng, vừa là người truyền đạt ngôn ngữ trong một bối cảnh liên văn hóa và thường xuyên thay đổi.

Tương tự như cảm xúc của người học, cảm xúc của giáo viên cũng thể hiện dải phổ rộng từ tích cực đến tiêu cực, và chịu ảnh hưởng từ nhiều yếu tố như bối cảnh giảng dạy, đặc điểm sinh viên, văn hóa tổ chức và chính sách giáo dục (Fried và cộng sự, 2015; Cross & Hong, 2012). Những cảm xúc tích cực thường được ghi nhận bao gồm tình yêu nghề, sự quan tâm đến học trò, niềm vui khi giảng dạy, sự hài lòng với tiến bộ của sinh viên, và sự hứng thú trong quá trình truyền đạt tri thức (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; Sutton & Wheatley, 2003). Đặc biệt, sự hứng thú và đam mê giảng dạy được xem là nguồn động lực nội tại mạnh mẽ giúp giáo viên vượt qua những thách thức nghề nghiệp (Day & Qing, 2009).

Ngược lại, giáo viên cũng trải nghiệm nhiều cảm xúc tiêu cực như căng thẳng, mệt mỏi, giận dữ và thất vọng, đặc biệt trong những tình huống giảng dạy không hiệu quả, xung đột với sinh viên, hay khi phải áp dụng những chính sách giáo dục không phù hợp với triết lý dạy học

cá nhân (Fried et al., 2015; Yin, 2016). Sự miễn cưỡng đối với một số phương pháp giảng dạy, cảm giác thiếu kiểm soát, hoặc áp lực từ kỳ vọng của nhà trường cũng góp phần gây ra căng thẳng và kiệt sức (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011; Chang, 2009).

Trong lĩnh vực giảng dạy ngôn ngữ, cảm xúc của giáo viên càng trở nên quan trọng khi họ không chỉ là người truyền đạt kiến thức ngôn ngữ, mà còn đóng vai trò làm cầu nối văn hóa và tác nhân xã hội hóa trong lớp học. Các nghiên cứu gần đây trong ngôn ngữ học ứng dụng đã bắt đầu xem xét vai trò của cảm xúc trong hành vi giảng dạy, sự tương tác lớp học và bản sắc nghề nghiệp của giáo viên ngôn ngữ (Benesch, 2017; Golombek & Doran, 2014). Việc hiểu rõ hơn về trải nghiệm cảm xúc của giáo viên không chỉ giúp nâng cao chất lượng giảng dạy mà còn góp phần cải thiện sức khỏe tâm lý và sự phát triển nghề nghiệp bền vững trong môi trường giáo dục ngày càng có nhiều áp lực.

**Các yếu tố dẫn đến cảm xúc của giáo viên**

Cảm xúc của giáo viên là kết quả của nhiều yếu tố liên quan đến môi trường giảng dạy, trong đó nổi bật nhất là mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh/sinh viên. Các nghiên cứu trong lĩnh vực giáo dục cho thấy rằng những cảm xúc này có mối liên hệ chặt chẽ với hành vi, thái độ và sự tiến bộ học tập của người học (Chang, 2013; Hagenauer và cộng sự, 2015; Hargreaves, 2000). Hargreaves (2000), trong một nghiên cứu quy mô lớn với 53 giáo viên tiểu học và trung học, đã chỉ ra rằng những cảm xúc tích cực như sự hài lòng và niềm vui thường bắt nguồn từ sự tiến bộ và thái độ hợp tác của học sinh, trong khi các cảm xúc tiêu cực như tức giận và thất vọng thường liên quan đến hành vi thiếu tập trung, thiếu nỗ lực hoặc vi phạm nội quy lớp học. Tương tự, Chang (2013) cũng nhận thấy rằng những hành vi gây rối hoặc thiếu kỷ luật trong lớp học có liên quan chặt chẽ đến sự xuất hiện của các cảm xúc tiêu cực ở giáo viên, làm ảnh hưởng đến động lực dạy học cũng như sức khỏe tinh thần của họ.

Trong một nghiên cứu định tính với các giáo viên trung học có kinh nghiệm tại Úc, Hagenauer và cộng sự (2015) phát hiện rằng mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh là yếu tố chủ đạo chi phối trải nghiệm cảm xúc của giáo viên. Cụ thể, cảm xúc tích cực như niềm vui thường phát sinh từ những tương tác tích cực, trong khi sự lo lắng hoặc tức giận thường bắt nguồn từ sự thiếu kỷ luật hoặc hành vi không phù hợp của học sinh. Nghiên cứu này cũng nhấn mạnh rằng tính chất cá nhân và tương tác giữa các chủ thể trong lớp học – tức mối quan hệ mang tính con người (human-relatedness) – đóng vai trò cốt lõi trong việc hình thành cảm xúc của giáo viên.

Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu nêu trên tập trung vào bối cảnh giáo dục phổ thông, trong khi cảm xúc của giáo viên trong các lĩnh vực đặc thù như giảng dạy ngôn ngữ, đặc biệt là tiếng Anh như ngoại ngữ ở bậc đại học, vẫn chưa được nghiên cứu đầy đủ. Cowie (2011) là một trong số ít các học giả đã khai thác sâu khía cạnh cảm xúc trong giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ ở bối cảnh đại học. Thông qua các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc với chín giáo viên

tiếng Anh có kinh nghiệm tại Nhật Bản, Cowie đã phân tích các cảm xúc mà họ trải nghiệm trong mối quan hệ với sinh viên, đồng nghiệp và tổ chức giáo dục. Kết quả cho thấy, giáo viên thường có những nhận thức cảm xúc tích cực trong mối quan hệ với sinh viên – được thể hiện qua tình cảm ấm áp và sự quan tâm chân thành. Tuy nhiên, những cảm xúc tiêu cực như thất vọng và tức giận lại xuất hiện rõ rệt hơn trong mối quan hệ giữa giáo viên với đồng nghiệp và tổ chức.

Đáng chú ý, Cowie (2011) chỉ ra rằng sự tức giận đối với hành vi không phù hợp của sinh viên thường là ngắn ngủi và nhanh chóng được xoa dịu bởi mối quan hệ tích cực với sinh viên, trong khi sự tức giận phát sinh từ các xung đột với đồng nghiệp hoặc sự bất mãn với tổ chức lại có xu hướng kéo dài và dẫn đến cảm giác oán giận sâu sắc hơn. Điều này cho thấy rằng sự gắn bó về mặt cảm xúc giữa giáo viên và sinh viên đóng vai trò như một "lá chắn tâm lý" giúp giáo viên vượt qua những cảm xúc tiêu cực từ các nguồn khác trong môi trường làm việc. Kết quả này đồng thời làm nổi bật tầm quan trọng của bối cảnh văn hóa và tổ chức trong việc định hình trải nghiệm cảm xúc của giáo viên – một khía cạnh đang ngày càng thu hút sự quan tâm trong các nghiên cứu liên ngành về giáo dục, tâm lý học và ngôn ngữ học ứng dụng (Zembylas, 2005; Tsang, 2019).

Với sự phát triển nhanh chóng của giáo dục đại học quốc tế và việc dạy học trong các lớp học đa văn hóa, việc hiểu rõ các nguyên nhân dẫn đến cảm xúc của giáo viên – cả tích cực lẫn tiêu cực – không chỉ giúp cải thiện sức khỏe tinh thần cho đội ngũ giảng viên, mà còn đóng góp quan trọng vào việc xây dựng các chính sách hỗ trợ nghề nghiệp và nâng cao chất lượng giảng dạy trong bối cảnh toàn cầu hóa.

**Cảm xúc trong văn hoá Việt Nam**

Văn hóa Việt Nam chịu ảnh hưởng sâu sắc của tư tưởng Nho giáo và Phật giáo, cùng với các giá trị truyền thống như giữ thể diện, tôn trọng trật tự thứ bậc và hành xử theo lễ nghi. Những yếu tố này đã và đang định hình thái độ, hành vi cũng như trải nghiệm cảm xúc của người Việt Nam nói chung và của giáo viên nói riêng. Giáo viên, trong vai trò là người giữ gìn các giá trị đạo đức và văn hóa, thường được khuyến khích sống hòa nhã, bao dung với lỗi lầm của người khác và cư xử với thái độ tôn trọng – những đặc điểm có thể chi phối đáng kể đến cách họ cảm nhận và điều chỉnh cảm xúc trong các tương tác giao tiếp, bao gồm cả trong việc sử dụng tiếng Anh để giảng dạy.

Nghề giáo tại Việt Nam từ lâu được xem là nghề cao quý nhất trong số các nghề cao quý (Thùy Hương, 2011), một quan niệm mang tính biểu tượng nhưng cũng đồng thời tạo ra những kỳ vọng xã hội cao đối với người làm nghề giáo. Quan niệm về "thể diện" đóng vai trò đặc biệt quan trọng trong văn hóa Việt Nam. Thể diện không chỉ là hình ảnh cá nhân mà còn gắn với vai trò xã hội và sự kỳ vọng từ cộng đồng (Nguyễn Thị Quỳnh Trang, 2013, 2015; Phạm Thị Hồng Nhung, 2011). Giáo viên, do đó, phải duy trì thể diện không chỉ cho bản thân mà còn cho toàn

bộ hình ảnh nghề nghiệp mà họ đại diện. Việc phải tuân thủ kỳ vọng xã hội này dễ dẫn đến áp lực tâm lý và sự dao động cảm xúc trong các tình huống nghề nghiệp, đặc biệt khi họ giảng dạy bằng ngoại ngữ trong các bối cảnh công khai hoặc có sự đánh giá từ bên ngoài.

Trật tự thứ bậc là một đặc điểm văn hóa đặc trưng khác của xã hội Việt Nam, thể hiện rõ trong các mối quan hệ như cha mẹ – con cái, thầy cô – học sinh, cấp trên – cấp dưới (Signorini và cộng sự, 2009). Trong đó, mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh được coi là có tính phân cấp cao. Giáo viên được kỳ vọng không chỉ truyền đạt tri thức mà còn hướng dẫn học sinh về đạo đức và lối sống. Học sinh, ngược lại, được dạy phải tuyệt đối tôn trọng giáo viên và xem họ như là "hiện thân của tri thức" (Nguyễn Thị Cẩm Lệ, 2005). Việc học sinh đặt câu hỏi trái với ý kiến của giáo viên có thể bị xem là một hành động thách thức địa vị, từ đó dễ dẫn đến cảm xúc tiêu cực cho giáo viên như cảm giác bị xúc phạm, lo lắng hoặc tức giận. Những yếu tố này có thể khiến giáo viên cẩn trọng hơn trong cách thể hiện cảm xúc và phản ứng giao tiếp, đặc biệt là trong bối cảnh sử dụng tiếng Anh, một ngôn ngữ mà không phải ai cũng cảm thấy tự tin tuyệt đối khi sử dụng trong lớp học.

Dù cảm xúc của giáo viên là một lĩnh vực nghiên cứu ngày càng được quan tâm trên thế giới, trong bối cảnh Việt Nam, các nghiên cứu vẫn còn hạn chế. Một số công trình gần đây đã bắt đầu khám phá khía cạnh này trong điều kiện đặc biệt, chẳng hạn như nghiên cứu của Phạm Thị Thùy Linh và Phan Ngọc Quỳnh Anh (2021), tập trung vào trải nghiệm cảm xúc của giáo viên ngôn ngữ trong bối cảnh dạy học trực tuyến thời kỳ đại dịch COVID-19. Thông qua lăng kính hậu cấu trúc, nghiên cứu cho thấy việc chuyển đổi đột ngột sang dạy học trực tuyến đã tạo ra những thách thức không chỉ về mặt công nghệ và sư phạm mà còn làm phát sinh các trạng thái cảm xúc mới – bao gồm cả lo lắng, áp lực và cả sự thích thú khi khám phá những cách tiếp cận giảng dạy sáng tạo. Các giáo viên cũng phát triển một số chiến lược điều chỉnh cảm xúc để thích nghi với môi trường dạy học mới.

Tiếp nối hướng nghiên cứu này, Nguyễn Huy Hoàng và Phạm Thanh Thùy (2023) đã tiến hành khảo sát cảm xúc của chín giảng viên tiếng Anh trong quá trình chuyển đổi từ giảng dạy trực tiếp sang giảng dạy trực tuyến tại một trường đại học ở Việt Nam. Kết quả cho thấy sự phức tạp của cảm xúc trong giai đoạn khủng hoảng này, đồng thời nhấn mạnh vai trò của các chiến lược đối phó nhằm duy trì sức khỏe tâm lý và hiệu quả nghề nghiệp.

Những nghiên cứu kể trên cho thấy sự quan tâm ngày càng tăng đối với chủ đề cảm xúc trong giảng dạy ở Việt Nam, tuy nhiên chúng chủ yếu tập trung vào bối cảnh đặc thù là đại dịch và dạy học trực tuyến. Do vậy, cần có thêm các nghiên cứu sâu rộng hơn để khám phá cảm xúc của giáo viên trong bối cảnh giảng dạy bình thường, đặc biệt trong môi trường đa văn hóa và giảng dạy ngoại ngữ, nơi mà các yếu tố văn hóa, ngôn ngữ và quyền lực luôn đan xen phức tạp.

**Khoảng trống trong nghiên cứu**

Cho đến nay, các nghiên cứu về cảm xúc trong giáo dục chủ yếu tập trung vào người học, trong khi cảm xúc của giáo viên – đặc biệt là từ góc nhìn nhận thức của họ – vẫn chưa được khám phá đầy đủ. Phần lớn các nghiên cứu hiện tại chỉ giới hạn trong việc phân tích cảm xúc của giáo viên trong môi trường lớp học và mối quan hệ với học sinh/sinh viên hoặc cơ sở đào tạo. Tuy nhiên, cảm xúc của giáo viên có thể thay đổi, tích lũy và được định hình qua nhiều bối cảnh khác nhau trong suốt quá trình họ học, sử dụng và giảng dạy ngôn ngữ, cả trong và ngoài lớp học. Do đó, việc nghiên cứu cảm xúc từ trải nghiệm toàn diện của giáo viên, với tư cách là người học, người sử dụng và người giảng dạy tiếng Anh, có thể mang lại những hiểu biết sâu sắc hơn về bản chất phức tạp và đa tầng của cảm xúc. Cách tiếp cận này cũng cho phép xem xét cảm xúc từ cả khía cạnh nhận thức cá nhân và bối cảnh xã hội, nhằm làm rõ mối quan hệ hai chiều giữa cảm xúc và trải nghiệm ngôn ngữ của giáo viên. Khoảng trống này đặc biệt rõ rệt trong bối cảnh Việt Nam, nơi các nghiên cứu về cảm xúc của giáo viên tiếng Anh như một ngoại ngữ còn rất hạn chế và cần được quan tâm hơn trong tương lai.

## 3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp hỗn hợp nhằm thu thập và phân tích cả dữ liệu định lượng và định tính để khám phá trải nghiệm cảm xúc của giảng viên tiếng Anh trong quá trình học tập, sử dụng và giảng dạy ngôn ngữ. Dữ liệu được thu thập thông qua ba công cụ chính: bảng hỏi, phỏng vấn bán cấu trúc và nhật ký chiêm nghiệm.

**Bảng hỏi**

Một bảng hỏi được thiết kế dựa trên cơ sở lý thuyết về cảm xúc từ quan điểm nhận thức cá nhân và quan điểm xã hội – văn hoá, trong mối liên hệ với việc học và sử dụng ngôn ngữ. Nội dung bảng hỏi bao gồm các câu hỏi về thông tin nhân khẩu học, nền tảng ngôn ngữ, trải nghiệm cảm xúc trong quá trình sử dụng tiếng Anh, và cách giáo viên phản ứng cũng như điều chỉnh cảm xúc trong các tình huống giao tiếp cụ thể.

Bảng hỏi được phân phối đến 70 giảng viên tiếng Anh tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. Đối tượng tham gia có độ tuổi từ 26 đến 58, trong đó có 49 thạc sĩ và 21 tiến sĩ, gồm 61 nữ và 9 nam. Những đặc điểm này phản ánh cơ cấu giới tính đặc thù trong lĩnh vực giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ tại Việt Nam.

**Phỏng vấn bán cấu trúc**

Trong bảng hỏi, chúng tôi mời các giáo viên có nguyện vọng tiếp tục tham gia nghiên cứu cung cấp thông tin liên lạc. Mười giáo viên đầu tiên cung cấp thông tin này đã được mời tham gia phỏng vấn cá nhân nhằm khai thác sâu hơn trải nghiệm cảm xúc. Hai vòng phỏng vấn được thực hiện: vòng đầu sau khi hoàn tất bảng hỏi và vòng thứ hai sau khi hoàn thành nhật ký

chiêm nghiệm. Phỏng vấn tập trung vào những thay đổi cảm xúc trong hành trình học, giảng dạy và sử dụng tiếng Anh, cũng như tác động của cảm xúc lên giao tiếp nói từ nhận thức của giảng viên.

**Nhật ký chiêm nghiệm**

Sau vòng phỏng vấn đầu tiên, mười giảng viên tiếp tục tham gia giai đoạn viết hoặc ghi âm nhật ký chiêm nghiệm trong sáu tuần liên tiếp, với yêu cầu tối thiểu một nhật ký mỗi tuần. Hình thức ghi âm hay viết tay do giảng viên tự lựa chọn, tùy theo sở thích và điều kiện cá nhân. Công cụ này nhằm thu thập những phản ánh cá nhân về các trải nghiệm cảm xúc trong thời gian thực. Qua đó, dữ liệu cung cấp cái nhìn sâu sắc hơn về vai trò của cảm xúc trong giao tiếp nói tiếng Anh, dựa trên cách giảng viên diễn giải bối cảnh và phản ứng cá nhân.

Cả ba công cụ đều được thí điểm trên một nhóm nhỏ trước khi triển khai chính thức, nhằm đảm bảo tính phù hợp và hiệu quả trong việc thu thập dữ liệu.

**Phân tích dữ liệu**

Dữ liệu định lượng từ bảng hỏi được xử lý bằng phương pháp thống kê mô tả, thông qua việc mã hoá và tổng hợp dữ liệu trong bảng tính Excel. Tần suất và xu hướng cảm xúc được xác định nhằm phản ánh phổ cảm xúc và mức độ ảnh hưởng của chúng đến giao tiếp nói.

Dữ liệu định tính từ các câu hỏi mở, phỏng vấn và nhật ký được phân tích theo phương pháp mã nội dung. Các đơn vị ý nghĩa được mã hoá, phân loại và tổ chức thành các chủ đề nhằm xác định những mô hình và yếu tố cảm xúc nổi bật, phục vụ cho việc trả lời câu hỏi nghiên cứu.

## 4. Kết quả và thảo luận

Phần này trình bày các kết quả thu được từ bảng khảo sát với 70 giảng viên và phỏng vấn chuyên sâu với 10 giảng viên dạy tiếng Anh. Trước hết, kết quả khảo sát được phân tích để làm rõ cách các giáo viên nhìn nhận vai trò của cảm xúc trong quá trình học và sử dụng tiếng Anh. Tiếp theo, dữ liệu từ phỏng vấn và các nhật ký chiêm nghiệm được khai thác nhằm tái hiện những trải nghiệm cá nhân của giảng viên trong việc học và giao tiếp bằng tiếng Anh.

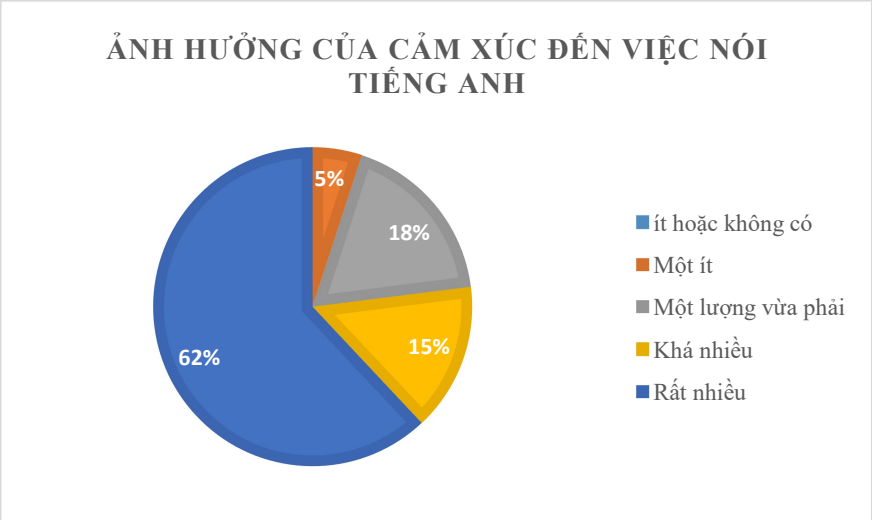
### 4.1. Nhận thức của giáo viên về cảm xúc trong các trải nghiệm sử dụng tiếng Anh: Dữ liệu từ bảng hỏi

***Nhận thức của giáo viên về ảnh hưởng của cảm xúc đến việc nói tiếng Anh của họ***

Khi được hỏi về nhận thức của họ đối với ảnh hưởng của cảm xúc đến việc nói tiếng Anh, tất cả các giáo viên tham gia khảo sát đều thừa nhận rằng cảm xúc đã tác động đến việc sử dụng tiếng Anh ở một mức độ nhất định. Kết quả này phản ánh sự đồng thuận rộng rãi trong

cộng đồng giáo viên về vai trò không thể bỏ qua của cảm xúc trong quá trình giao tiếp ngôn ngữ.

Cụ thể, Hình 1 cho thấy phần lớn giáo viên (77%) đánh giá rằng cảm xúc ảnh hưởng đến việc nói tiếng Anh của họ ở mức "khá nhiều" và "rất nhiều". Con số này cho thấy cảm xúc không chỉ đơn thuần là yếu tố bên lề, mà còn có tác động mạnh mẽ đến khả năng diễn đạt, sự tự tin, và mức độ lưu loát khi nói tiếng Anh. Bên cạnh đó, 18% giáo viên chọn "mức độ vừa phải", cho thấy mặc dù cảm xúc ảnh hưởng không quá lớn, nhưng vẫn hiện diện trong trải nghiệm nói của họ. Chỉ 5% giáo viên đánh giá mức ảnh hưởng là "một ít", và không có ai phủ nhận hoàn toàn ảnh hưởng của cảm xúc.




**Hình 1:** Nhận thức của giáo viên về ảnh hưởng của cảm xúc đến việc nói tiếng Anh

Sự phân bố này cho thấy cảm xúc là một yếu tố phổ biến và có ảnh hưởng rõ rệt trong quá trình giao tiếp nói tiếng Anh của giáo viên – những người vốn có trình độ ngôn ngữ cao và kinh nghiệm giảng dạy. Do đó, kết quả này càng nhấn mạnh tầm quan trọng của việc hiểu và điều tiết cảm xúc trong bối cảnh sử dụng ngôn ngữ thứ hai, kể cả với người dạy chứ không chỉ người học.

***Sự khác biệt trong cảm xúc của giáo viên giữa giai đoạn đầu và hiện tại khi sử dụng tiếng Anh***

Bảng 1 trình bày xu hướng tổng thể về cảm xúc mà các giáo viên trải qua trong hai giai đoạn: trải nghiệm ban đầu với tư cách là người học và trải nghiệm hiện tại với tư cách là giảng viên khi sử dụng tiếng Anh.

Trong trải nghiệm ban đầu, cảm xúc được nhiều giáo viên lựa chọn nhất là **lo lắng** (58/70), tiếp theo là **xấu hổ** và các cảm xúc tích cực như **phấn khích** (55), **tự tin** (53), **tự hào** (51), và **hài lòng** (50). **Bực bội** là cảm xúc ít được lựa chọn nhất (48). Tuy nhiên, ở giai đoạn

hiện tại, có sự phân hóa rõ rệt giữa các cảm xúc tích cực và tiêu cực. Nhiều giáo viên lựa chọn các cảm xúc tích cực, lần lượt là **tự tin** (58), **hài lòng** (56), **phấn khích** và **tự hào** (55). Ba cảm xúc tiêu cực gồm **xấu hổ**, **lo lắng**, và **bực bội** có cùng tần suất lựa chọn là 51.

Phản hồi từ giáo viên cho thấy rằng trong giai đoạn ban đầu sử dụng tiếng Anh, họ có xu hướng trải qua các cảm xúc tiêu cực với mức độ thấp, trong khi các cảm xúc tích cực xuất hiện với mức độ cao hơn. Cụ thể, **84%** giáo viên cho biết họ **ít hoặc không cảm thấy bực bội**, trong khi mức độ này đối với cảm xúc **lo lắng** là **56%** và **xấu hổ** là **51%**. Về cảm xúc tích cực, **59%** giáo viên cho biết họ **khá hoặc rất phấn khích**, gần một nửa (**48%**) cảm thấy **hài lòng**, trong khi mức độ của cảm xúc **tự tin** và **tự hào** được phân bổ đồng đều hơn và không thể hiện xu hướng rõ ràng.

| | **Trải nghiệm ban đầu** | | | | **Trải nghiệm hiện tại** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | Ít hoặc không (%) | Ở mức trung bình (%) | Khá và rất (%) | N | Ít hoặc không (%) | Ở mức trung bình (%) | Khá và rất (%) |
| Hài lòng | 50 | 14 | 38 | 48 | 56 | 0 | 3 | 97 |
| Tự tin | 53 | 32 | 30 | 38 | 58 | 0 | 0 | 100 |
| Phấn khích | 55 | 11 | 30 | 59 | 55 | 0 | 17 | 83 |
| Tự hào | 51 | 25 | 42 | 33 | 55 | 6 | 25 | 69 |
| Xấu hổ | 55 | 51 | 31 | 18 | 51 | 95 | 5 | 0 |
| Lo lắng | 58 | 56 | 25 | 19 | 51 | 94 | 6 | 0 |
| Bực bội | 48 | 84 | 9 | 7 | 51 | 97 | 3 | 0 |

**Bảng 1:** Mức độ cảm xúc tự nhận thức của giáo viên trong các trải nghiệm nói tiếng Anh ở giai đoạn đầu và hiện tại

Trong trải nghiệm hiện tại, mức độ của các cảm xúc tích cực **tăng lên đáng kể**. Tất cả giáo viên (**100%**) cho biết họ **khá hoặc rất tự tin**, và **97%** cảm thấy **hài lòng** khi sử dụng tiếng Anh. Ngoài ra, **83%** giáo viên cảm thấy **phấn khích** và **69%** cảm thấy **tự hào**. Ngược lại, phần lớn giáo viên (**94–97%**) cho biết họ **không còn cảm thấy lo lắng, xấu hổ hay bực bội** trong quá trình sử dụng tiếng Anh ở thời điểm hiện tại.

Tóm lại, số liệu cho thấy sự khác biệt rõ rệt về mức độ của cả cảm xúc tích cực và tiêu cực giữa hai giai đoạn. Trong khi các cảm xúc tiêu cực phổ biến hơn trong giai đoạn đầu thì các cảm xúc tích cực lại chiếm ưu thế trong trải nghiệm hiện tại.

Mức độ thoải mái của giáo viên khi nói tiếng Anh trong giai đoạn đầu và hiện tại

| | **Giai đoạn đầu** | | **Hiện tại** | |
|---|---|---|---|---|
| | (%) | Tổng (%) | (%) | Tổng (%) |
| Không thoải mái | 3 | 16 | 0 | 0 |
| Hơi thoải mái | 13 | | 0 | |
| Thoải mái ở mức trung bình | 38 | 38 | 6 | 6 |
| Thoải mái | 43 | | 44 | |
| Rất thoải mái | 3 | 46 | 50 | 94 |

**Bảng 2: Mức độ thoải mái của giáo viên khi nói tiếng Anh trong giai đoạn đầu và hiện tại**

Bảng 2 cho thấy một xu hướng: tỷ lệ cảm xúc tích cực của giáo viên trong giảng dạy hiện tại cao hơn so với giai đoạn đầu sự nghiệp. Trong những năm đầu giảng dạy, một số giáo viên (16%) cho biết họ cảm thấy không thoải mái hoặc chỉ hơi thoải mái khi nói tiếng Anh. Hơn một phần ba (38%) cho biết cảm thấy thoải mái ở mức trung bình, trong khi chưa đến một nửa (46%) cảm thấy thoải mái hoặc rất thoải mái.

Tuy nhiên, ở thời điểm hiện tại khi đã có nhiều kinh nghiệm hơn, số lượng giáo viên cảm thấy thoải mái hoặc rất thoải mái khi nói tiếng Anh đã tăng đáng kể, chiếm tới 94%. Chỉ còn 6% giáo viên cho biết cảm thấy thoải mái ở mức trung bình, và không có ai còn cảm thấy không thoải mái hoặc chỉ hơi thoải mái.

Bảng dữ liệu này phản ánh một quá trình phát triển rõ rệt trong mức độ tự tin và sự thoải mái khi sử dụng tiếng Anh của giáo viên qua thời gian. Sự gia tăng đáng kể này có thể được lý giải bằng nhiều yếu tố, bao gồm việc tích lũy kinh nghiệm giảng dạy, cải thiện năng lực ngôn ngữ, và khả năng điều tiết cảm xúc hiệu quả hơn trong các tình huống sử dụng ngôn ngữ thứ hai. Điều này cũng cho thấy rằng sự thoải mái khi nói tiếng Anh không phải là một trạng thái cố định, mà là một quá trình có thể phát triển thông qua thực hành, chiêm nghiệm, và sự hỗ trợ trong môi trường nghề nghiệp.

### 4.2. Diễn biến cảm xúc trong hành trình học và sử dụng tiếng Anh: Góc nhìn từ phỏng vấn và nhật ký chiêm nghiệm của giáo viên

Phần này trình bày những cảm xúc mà các giáo viên đã chia sẻ khi trải nghiệm trong các bối cảnh khác nhau như ở nhà, ở trường phổ thông và tại đại học. Tiếp đó, phần này phân tích các trải nghiệm giảng dạy, phát triển nghề nghiệp và giao tiếp trong những tương tác không chính thức của họ.

***Sự hỗ trợ từ gia đình***

Năm trong số chín giáo viên tham gia nghiên cứu cho biết họ nhận được sự hỗ trợ từ gia đình trong việc học tiếng Anh từ sớm, thông qua việc được tiếp xúc với tiếng Anh tại nhà hoặc có cơ hội học tập bên ngoài. Sự hỗ trợ và định hướng từ cha mẹ đã góp phần hình thành niềm yêu thích chung đối với tiếng Anh. Hai giáo viên chia sẻ rằng việc được tiếp xúc với tiếng Anh qua cha mẹ hoặc người thân đã giúp họ phát triển thiện cảm và cảm xúc tích cực đối với việc học ngôn ngữ này, từ đó thúc đẩy họ lựa chọn tiếng Anh làm chuyên ngành đại học sau này.

GV6 khẳng định rằng khi còn nhỏ, những cơ hội được nói tiếng Anh với cha đã truyền cảm hứng cho cô và đặt nền tảng vững chắc để cô trở thành một giáo viên tiếng Anh. Cha cô là người thầy tiếng Anh đầu tiên, một người hướng dẫn và đồng hành trong hành trình học tiếng Anh của cô. Cô chia sẻ rằng: "Mình từng luyện nói tiếng Anh với cha gần như mỗi ngày. Mình vẫn nhớ rõ câu nói lặp đi lặp lại của ông: "Bất cứ điều gì con học, con cần phải nói ra. Đặc biệt với tiếng Anh, nếu con không mở miệng để nói thì mãi mãi sẽ không thể nói được"" (GV6, Phỏng vấn 1).

Tầm quan trọng của gia đình trong việc khơi dậy cảm hứng học tiếng Anh cũng thể hiện rõ trong trải nghiệm của GV10, mặc dù cô lớn lên trong bối cảnh Việt Nam sau giải phóng những năm 1970 – thời kỳ mà tiếng Anh không phải là ngoại ngữ được ưu tiên giảng dạy tại trường học. Trong buổi phỏng vấn đầu tiên, cô cho biết rất ít người học tiếng Anh vào thời điểm đó do tiếng Nga chiếm ưu thế. Học sinh không có nhiều cơ hội cũng như sự khuyến khích để học tiếng Anh. Tuy nhiên, cô yêu thích tiếng Anh vì được sống trong môi trường tiếng Anh tại gia đình, nơi mọi thành viên thường xuyên hát, nghe nhạc tiếng Anh và đọc truyện bằng tiếng Anh. Các anh chị em của cô cũng thường trò chuyện với nhau bằng tiếng Anh. Cô lý giải rằng cha mẹ cô từng học ở các trường phương Tây từ khi còn nhỏ, nên đã giáo dục con cái theo hướng đó – thông qua tiếng Anh. Nhờ vậy, tất cả anh chị em trong nhà đều yêu thích tiếng Anh và lựa chọn chuyên ngành tiếng Anh ở bậc đại học.

Việc được tiếp xúc và sử dụng tiếng Anh trong gia đình ngay từ nhỏ là một lợi thế rõ rệt đối với những người lớn lên trong môi trường có sự hiện diện mạnh mẽ của ngôn ngữ này.

Với một số giáo viên tham gia nghiên cứu, do cha mẹ không biết nói tiếng Anh, họ đã được gia đình cho theo học tại các trung tâm ngoại ngữ. Việc được cha mẹ quan tâm đến việc học ngôn ngữ từ sớm đã nuôi dưỡng những cảm xúc tích cực đối với tiếng Anh.

Đối với GV4, niềm yêu thích tiếng Anh lớn dần lên cùng với sự hỗ trợ từ cha mẹ và phương pháp giảng dạy truyền cảm hứng từ giáo viên. Khi nhớ lại những trải nghiệm đầu tiên trong việc học tiếng Anh, GV4 chia sẻ rằng cô cảm thấy mình rất may mắn khi có một "người cha tận tâm" và một "người thầy đầy nhiệt huyết".

Bên cạnh niềm yêu thích đối với tiếng Anh, cảm giác thích thú và hạnh phúc cũng được GV8 nhắc đến trong những năm đầu học ngôn ngữ này. Tương tự như GV4, GV8 được cha mẹ cho theo học tại một trung tâm tiếng Anh dành cho trẻ em khi cô học lớp 4, nơi cô được giảng dạy bởi hai giáo viên giàu kinh nghiệm. Mặc dù mỗi buổi học cô chỉ được học những từ đơn lẻ như *book* (cuốn sách) và *boy (bé trai)*, nhưng cô chia sẻ rằng mình thực sự rất thích thú với việc học tiếng Anh vào thời điểm đó. Cô cũng kể rằng mình cảm thấy vô cùng hạnh phúc khi được trao giải là một trong những học viên giỏi tiếng Anh nhất lớp vào cuối khóa học (GV8, Phỏng vấn 1).

***Ở trường phổ thông***

Khi các giáo viên tham gia nghiên cứu bước vào độ tuổi bắt đầu học tiếng Anh một cách chính thức tại trường, cũng như các bạn cùng lớp, họ trải nghiệm các phương pháp giảng dạy truyền thống, chẳng hạn như phương pháp ngữ pháp – dịch. Điều này đồng nghĩa với việc việc học và dạy tiếng Anh chủ yếu tập trung vào kỹ năng đọc hiểu, làm bài tập từ vựng và ngữ pháp, thay vì kỹ năng nói. Sự thất vọng do phương pháp giảng dạy truyền thống là cảm xúc chiếm ưu thế đối với phần lớn giáo viên trong giai đoạn học phổ thông. Tuy nhiên, sự quan tâm đến kỹ năng nói tiếng Anh cùng với nỗ lực cá nhân đã thúc đẩy họ tìm kiếm cơ hội thực hành tiếng Anh bên ngoài lớp học với người nói tiếng Anh, từ đó dẫn đến những cảm xúc đan xen, phức tạp.

GV8 và GV9 chia sẻ rằng, ngay cả trong các lớp tiếng Anh chuyên dành cho học sinh giỏi, giáo viên cũng chỉ tập trung vào kỹ năng viết và từ vựng, chứ không chú trọng đến kỹ năng nói. T9 cụ thể hóa điều này như sau:

> *Vào lớp 9, tôi bắt đầu tham gia lớp tiếng Anh chuyên dành cho học sinh giỏi. Tuy nhiên, suốt ba năm học trung học phổ thông, kỹ năng nói bị hạn chế rất nhiều. Chúng tôi chủ yếu được dạy theo phương pháp truyền thống. Ngoài ra, lẽ ra mỗi tuần phải có một tiết [45 phút] luyện nói, nhưng đôi khi hoàn toàn không có. Thật ra, với kỹ năng nói, chúng tôi chỉ chép các đoạn hội thoại từ sách tiếng Nga viết bằng tiếng Anh, rồi đọc to và học thuộc lòng (GV9, Phỏng vấn 1).*

GV5 chia sẻ:

> *Ở trường trung học, tôi chỉ được dạy ngữ pháp, viết và đọc mà không hề có bất kỳ sự tương tác giao tiếp nào. 'Lớp học có bao nhiêu học sinh?' – cô giáo hỏi. Học sinh giơ tay trả lời. Cô giáo nhận xét: 'Tốt / sai / đúng / không đúng'. Cô giáo không đưa ra thêm phản hồi nào khác hay bất kỳ hoạt động nào để chúng tôi tham gia (GV5, Phỏng vấn 1).*

Việc thiếu thực hành kỹ năng nói ở trường cũng được xác nhận trong buổi phỏng vấn đầu tiên với một giáo viên trẻ hơn, người bắt đầu học tiếng Anh muộn hơn khoảng mười năm so với các giáo viên khác trong nghiên cứu. Cô tiết lộ rằng giáo viên của mình vẫn tập trung phần lớn vào ngữ pháp. Dù học trong lớp chuyên tiếng Anh, GV2 chỉ có cơ hội luyện viết chứ

không phải luyện nói. Ký ức về các tiết học tiếng Anh ở trường của cô bao gồm cả việc thắng các trò chơi về từ vựng, vì cô biết và viết được nhiều từ hơn các bạn khác – và cô nhớ rõ cảm giác tự hào vì điều đó.

Những gì các giáo viên có thể nhớ về việc học tiếng Anh tại trường phần lớn xoay quanh ngữ pháp, đọc hiểu, viết và từ vựng. Tuy nhiên, sự yêu thích và hứng thú của họ đối với ngôn ngữ này đã thúc đẩy họ chủ động tìm kiếm cơ hội để luyện nói tiếng Anh bên ngoài lớp học. Việc này cũng phản ánh một xu hướng phổ biến trong cộng đồng người học tiếng Anh tại Việt Nam, và sẽ được trình bày chi tiết hơn trong phần tiếp theo.

Cơ hội luyện nói tiếng Anh bên ngoài lớp học

Mặc dù các giáo viên tham gia nghiên cứu cảm thấy rằng họ không được tạo đủ điều kiện để luyện nói tiếng Anh trong lớp, phần lớn cho biết họ đã tự tìm kiếm cơ hội thực hành bên ngoài lớp học, đặc biệt là với khách du lịch nước ngoài.

Một trong những minh chứng rõ nét cho tính chủ động và động lực nội tại của người học được thể hiện qua câu chuyện của GV1, người đã tích cực tìm kiếm môi trường để thực hành nói tiếng Anh ngoài lớp học. Cô kể lại:

> *Tôi có một người bạn, bố bạn ấy thường chở bạn đến phố đi bộ và quán cà phê gần đó, nơi bạn ấy có thể luyện nói tiếng Anh với người nước ngoài gần như mỗi tối. Tôi kể chuyện này với bố mẹ, nhưng họ không có thời gian đưa tôi đi. Thế là tôi rủ bạn bè cùng đi. Chúng tôi đạp xe đến đó mỗi tối mùa hè, bắt đầu từ những cuộc trò chuyện rất đơn giản. Khi lên lớp 9, tôi đã có thể nói tiếng Anh (GV1, Phỏng vấn 1).*

Mặc dù GV1 rất tích cực trong việc tìm kiếm cơ hội để tương tác và phát triển kỹ năng nói, cô cũng chia sẻ rằng ban đầu bản thân thường xuyên cảm thấy lo lắng. Sự lo âu của cô chủ yếu bắt nguồn từ những phản hồi đột ngột và không thân thiện, chẳng hạn như những cái lắc đầu hoặc câu trả lời "không" từ phía người bản ngữ khi cô chủ động bắt chuyện. Tuy nhiên, cảm xúc tiêu cực này không khiến cô bỏ cuộc. Ngược lại, nó còn thúc đẩy cô tiếp tục tìm kiếm những người nói tiếng Anh khác để luyện tập: "Lúc đầu tôi cũng sợ, vì có người từ chối thẳng, không muốn nói chuyện. Nhưng tôi nghĩ, không phải ai cũng vậy. Tôi cứ tìm người khác thôi" (GV1, Phỏng vấn 2).

Trải nghiệm của GV1 là minh chứng cho **khả năng tự điều chỉnh cảm xúc trong học tập ngôn ngữ** (*emotion regulation*) – một yếu tố ngày càng được ghi nhận trong các nghiên cứu về cảm xúc trong việc học ngoại ngữ. Việc cô chuyển hóa cảm giác lo lắng thành động lực để tiếp tục hành động cho thấy mức độ **kiên trì** và **niềm tin vào khả năng phát triển của bản thân**. Những trải nghiệm như thế này đóng vai trò quan trọng không chỉ trong việc hình thành kỹ năng nói mà còn trong **xây dựng bản sắc người học ngôn ngữ** – vốn là yếu tố nền tảng đối với các giáo viên tương lai.

***Tại trường đại học***

Giai đoạn học đại học được các giáo viên tham gia nghiên cứu mô tả như một bước ngoặt quan trọng trong hành trình phát triển kỹ năng nói tiếng Anh của họ. Tuy nhiên, những cảm xúc gắn với trải nghiệm này lại rất phân hóa từ lo lắng, thiếu tự tin đến niềm tự hào, hứng thú và tự khẳng định. Mức độ cảm xúc dường như phụ thuộc đáng kể vào nền tảng học tiếng Anh trước đó, cũng như vào sự hỗ trợ cảm xúc từ giảng viên và bạn bè trong môi trường đại học.

Một ví dụ tiêu biểu về cảm xúc tiêu cực là trường hợp của GV5. Không giống như nhiều giáo viên khác có nền tảng tiếng Anh từ nhỏ, GV5 chỉ học tiếng Anh từ lớp 6 đến lớp 9. Từ lớp 10 đến lớp 12, cô chuyển sang học tiếng Nga vì đó là ngoại ngữ duy nhất được giảng dạy ở trường phổ thông lúc bấy giờ. Sau ba năm thi trượt đại học, cô mới quay lại học tiếng Anh ở bậc đại học. Do nền tảng yếu và là sinh viên lớn tuổi hơn bạn cùng lớp, GV5 ban đầu gặp nhiều khó khăn và áp lực trong các giờ học nói tiếng Anh.

> *Vì tôi là sinh viên lớn tuổi, học kém, hay ngồi bàn cuối, nên thầy giáo hay gọi tôi lên phát biểu bằng tiếng Anh trong giờ học. Từ từ, tôi bắt đầu nói được. Đến năm thứ ba, tôi đã vươn lên đứng thứ 10 trong lớp. Tôi ra trường gần được bằng giỏi vì điểm hai năm đầu thấp quá. Nhưng tôi vẫn được đánh giá cao, là sinh viên lớn tuổi xuất sắc (GV5, Phỏng vấn 2).*

Câu chuyện của GV5 cho thấy rằng dù trải nghiệm ban đầu có thể gây lo lắng hoặc tự ti, nhưng nếu có cơ hội tiếp cận thực hành giao tiếp một cách thường xuyên – dù là bị yêu cầu – thì người học vẫn có thể cải thiện và phát triển. Trong trường hợp của cô, chính những lời gọi lên phát biểu đã trở thành động lực cho sự tiến bộ, dần chuyển đổi từ lo âu sang tự tin.

Ngược lại, GV8 lại mô tả môi trường đại học là không gian nuôi dưỡng cảm xúc tích cực, sự hứng thú và khẳng định năng lực cá nhân. Với nền tảng tiếng Anh vững vàng từ nhỏ, cô cảm thấy vui vẻ mỗi khi được nói tiếng Anh, và điều này càng được củng cố bởi sự công nhận và khen ngợi từ giảng viên:

> *Ở đại học, tôi thuộc dạng học khá. Tôi thấy vui mỗi khi nói tiếng Anh nên thường tìm cơ hội để nói. Tôi cũng thấy tự hào vì mình nói tốt hơn các bạn trong lớp. Tôi còn nhớ cô giáo dạy môn nói từng ví giọng tôi như tiếng họa mi. Tôi biết là cô nói đùa thôi nhưng tôi vẫn thấy vui. Có thầy khác còn mời tôi đọc mẫu cho cả lớp nghe. Hầu hết thầy cô đều khuyến khích tôi, làm tôi càng muốn nói tiếng Anh hơn (GV8, Phỏng vấn 2).*

Những trải nghiệm của GV8 phản ánh vai trò quan trọng của **sự công nhận và hỗ trợ cảm xúc từ phía giảng viên** trong việc thúc đẩy động lực và niềm tin vào khả năng sử dụng ngôn ngữ (*self-efficacy*). Theo Dewaele và Li (2020), cảm xúc tích cực như tự hào và được tôn trọng trong lớp học có thể làm tăng mức độ tham gia và phát triển kỹ năng ngôn ngữ theo hướng bền vững. Trong khi đó, câu chuyện của GV5 cho thấy vai trò của **việc vượt qua rào cản**

**cảm xúc ban đầu**, và rằng môi trường đại học, dù thách thức, vẫn có thể là bệ phóng nếu người học có cơ hội được "đặt vào vị trí phải nói".

Tóm lại, trải nghiệm tại đại học là giai đoạn củng cố và bộc lộ rõ sự khác biệt cảm xúc giữa các người học dựa trên nền tảng trước đó, cũng như mức độ hỗ trợ từ môi trường xung quanh. Sự kết hợp giữa các yếu tố nội tại (động lực, lòng kiên trì) và ngoại tại (sự công nhận, khích lệ) đóng vai trò thiết yếu trong việc hình thành bản sắc người nói tiếng Anh cũng như định hình hành trình phát triển nghề nghiệp của các giáo viên sau này.

Giao tiếp với người nói tiếng Anh bên ngoài lớp học

Bên cạnh việc tìm kiếm cơ hội luyện nói tiếng Anh với khách du lịch khi còn là học sinh phổ thông, các giáo viên tham gia nghiên cứu xác nhận rằng mong muốn được nói chuyện với người bản ngữ trở nên rõ ràng hơn khi họ là sinh viên chuyên ngành tiếng Anh tại đại học. Không giống với những trải nghiệm lần đầu tiếp xúc khi còn nhỏ, họ mô tả cảm giác háo hức, phấn khích và thích thú khi chủ động sắp xếp các buổi gặp gỡ với người bản ngữ để luyện nói.

GV3 chia sẻ rằng cô thường chủ động tiếp cận người nước ngoài trên đường phố. Cô nói:

> *Mình thường bắt đầu bằng cách hỏi họ đến từ đâu, rồi từ đó có thể chuyển sang bất kỳ chủ đề nào. Mình thậm chí còn mời họ về nhà chơi vì mình nghĩ rằng người bản ngữ sẽ thích khám phá đời sống gia đình của người bản địa – điều này cũng mang lại cho mình cơ hội thực hành tiếng Anh (GV3, Phỏng vấn 1).*

Việc chủ động tìm người bản ngữ để luyện nói tiếng Anh cũng được GV9 đề cập. Tuy nhiên, khác với các giáo viên trẻ tuổi hơn, GV9 chia sẻ rằng: "Đến năm thứ ba hoặc thứ tư đại học tôi mới có cơ hội giao tiếp với người nói tiếng Anh, và tôi rất yêu thích điều đó". GV9 kể: "Mỗi khi gặp người nước ngoài, tôi thường tìm cách gặp lại họ vài lần nữa. Sau lần đầu, tôi hay rủ họ đi ăn hoặc uống cà phê" (GV9, Phỏng vấn 1). GV9 còn cho biết thầy thường chuẩn bị trước một số cụm từ hoặc thành ngữ bằng cách tra từ điển hoặc hỏi những người học giỏi hơn. Điều này phản ánh thực tế rằng cơ hội tiếp xúc với người bản ngữ là rất hiếm, và vì thế thầy muốn tận dụng tối đa để cải thiện khả năng nói tiếng Anh.

Sự háo hức và phấn khích của GV9 khi được giao tiếp với người bản ngữ cũng được củng cố qua trải nghiệm của GV10. Cô chia sẻ:

> *Năm tôi vào đại học cũng là lúc đất nước bắt đầu đón khách nước ngoài. Việc được gặp người Mỹ hay người Anh là điều rất quý giá. Vì thế mỗi khi thấy họ trên đường, chúng tôi thường 'đuổi theo' để luyện nói. Tôi còn tham gia các tour của trường và làm tình nguyện viên hướng dẫn khách nước ngoài (T10, Phỏng vấn 1).*

Hình ảnh bản thân như người học tiếng Anh thành công

Mặc dù các giáo viên đều công nhận vai trò quan trọng của môi trường đại học đối với việc cải thiện kỹ năng nói tiếng Anh, **nhận thức của họ về bản thân như những người học thành công** mới là yếu tố có ảnh hưởng sâu sắc đến thành công sau này.

Sáu trong số các giáo viên đã chia sẻ về sự thành công của mình ở các giai đoạn khác nhau trong quá trình học tiếng Anh. Bốn giáo viên cho biết họ từng tham gia các lớp tiếng Anh dành cho học sinh giỏi – được tuyển chọn từ nhiều trường trong tỉnh nhờ thành tích cao sau vài năm học tiếng Anh một cách bài bản và có định hướng. Trong môi trường này, họ có nhiều cơ hội tiếp xúc với tiếng Anh hơn và thường đạt thành tích vượt trội so với bạn bè cùng trang lứa.

GV1 là một ví dụ điển hình. Trong buổi phỏng vấn đầu tiên, cô kể rằng cô đã hoàn thành trình độ tiếng Anh C, chứng chỉ quốc gia cao nhất lúc bấy giờ, khi mới học lớp 8. Những năm sau đó, cô liên tiếp giành được các giải thưởng về tiếng Anh. Với nền tảng vững chắc từ thời phổ thông, GV1 cảm thấy tự tin và dễ dàng hòa nhập khi vào đại học.

GV3 mô tả hành trình thành công của mình phức tạp hơn, gắn liền với niềm tự hào cá nhân và sự nỗ lực không ngừng. Cô nói rằng mỗi khi có thể sử dụng tiếng Anh hiệu quả, cô cảm thấy tự hào, và điều đó khiến cô càng học chăm chỉ hơn. Nhờ vậy, cô đã giành được nhiều giải thưởng ở cấp tỉnh, khu vực, cũng như điểm cao trong các kỳ thi tiếng Anh ở trường. Điều này củng cố **hình ảnh tích cực về bản thân** – một yếu tố quan trọng trong học tập ngôn ngữ như đã được khẳng định bởi các nghiên cứu trước đây (xem Mercer, 2011).

GV6 lại cho rằng thành công của mình xuất phát từ môi trường học tập cạnh tranh. Cô được chọn vào lớp chuyên Anh khi học lớp 9 và được xem là giỏi tiếng Anh nhất lớp. Tuy nhiên, cô cho biết mình không nói nhiều cho đến khi có một bạn cùng lớp nói rất nhiều, từ đó cô cảm thấy bị "thách thức" và dần trở nên “nhiều lời” hơn trong các hoạt động nói tiếng Anh.

Ngay cả những giáo viên không tham gia lớp chuyên cũng ghi nhận thành tích của mình trong quá trình học. GV4 nhớ lại rằng nhờ sự hỗ trợ từ gia đình, cô có thể học chương trình tiếng Anh của lớp 9 khi mới chỉ học lớp 6: “Lên lớp 6 là tôi đã có thể học lớp 9 rồi” (GV4, Phỏng vấn 1).

Kinh nghiệm giảng dạy và chuyên môn

Môi trường mà các giáo viên này sử dụng tiếng Anh nhiều nhất chính là lớp học. Mặc dù tại thời điểm phỏng vấn họ đều cho biết cảm thấy khá tự tin khi nói tiếng Anh, họ cũng thừa nhận rằng cảm xúc khi sử dụng ngôn ngữ này vẫn thay đổi tùy theo người giao tiếp, bối cảnh, và chủ đề. Những cảm xúc đó có ảnh hưởng nhất định đến việc họ sử dụng và giảng dạy tiếng Anh trong thực tế.

GV10 cũng chia sẻ sự phấn khởi và tự tin tương tự khi giảng dạy cho học viên cao học. Trong buổi phỏng vấn thứ hai, cô kể:

*Tuần trước tôi đến thành phố C để giảng dạy một khóa cao học – môn Dạy viết bằng tiếng Anh. … Khi tôi đang giảng và đặt một số câu hỏi để kiểm tra mức độ hiểu bài của học viên, họ trả lời rất nhiệt tình và tham gia vào bài học như học sinh trung học vậy. Kết quả là tôi có thể nói tiếng Anh với họ một cách hứng khởi và tự tin hơn" (GV10, Phỏng vấn 2).*

Tương tự, GV4 cũng chia sẻ cảm xúc tích cực và sự hứng thú khi giảng dạy học phần Phương pháp giảng dạy ngôn ngữ cho sinh viên năm cuối. Sự tham gia tích cực của sinh viên trong giờ học đã tiếp thêm động lực cho cô:

*Sau khi giảng một phần bài, tôi đặt một số câu hỏi. Các em xung phong trả lời rất nhiệt tình và thể hiện sự quan tâm đến bài học. Sự nhiệt tình của các em khiến tôi cảm thấy rất vui và hào hứng. Tôi đã mở rộng bài giảng, giải thích thêm ngoài những gì đã chuẩn bị trước. Lúc đó, tôi nói tiếng Anh rất trôi chảy. (T4, Phỏng vấn 2).*

Cũng giống như GV10 và GV4, GV5 kể lại một câu chuyện cho thấy sự thay đổi cảm xúc rõ rệt của cô trong quá trình giảng dạy. Cô bước vào lớp học buổi sáng với tâm trạng vui vẻ, đầy hy vọng có thể chia sẻ với sinh viên những gì đã chuẩn bị. Tuy nhiên, sự hào hứng ban đầu nhanh chóng chuyển sang cảm giác bực bội và nhận thức tiêu cực về sự "lười biếng và thiếu trách nhiệm" của sinh viên, khi một nửa lớp không hoàn thành bài tập về nhà. Điều này đã ảnh hưởng đến cách cô truyền đạt bài học: cô bắt đầu nói nhỏ, ngập ngừng và đưa ra phản hồi tiêu cực cho sinh viên. GV5 cho biết thái độ tiêu cực này còn kéo dài đến lớp học buổi chiều. Tuy nhiên, nhờ sự chuẩn bị kỹ lưỡng của sinh viên và tinh thần học tập tích cực trong lớp chiều, cảm xúc của cô đã thay đổi đáng kể. Cô viết:

*Sự chăm chỉ của các em khiến tôi vui trở lại. Tôi lấy lại được tâm trạng tốt và bắt đầu nói nhiều hơn. Tôi lắng nghe sinh viên nhiều hơn và đưa ra những nhận xét mang tính xây dựng. Khả năng nói tiếng Anh của tôi cũng chính xác và trôi chảy hơn (GV5, Nhật ký chiêm nghiệm 1).*

Tương tự như trải nghiệm của GV5, GV1 cũng nhận ra sự khác biệt rõ rệt trong cảm xúc và cách sử dụng tiếng Anh khi dạy hai lớp trong cùng một ngày. Sự chán nản của cô trong lớp sáng xuất phát từ việc sinh viên thiếu sự tương tác: họ không trả lời câu hỏi và không thể hiện liệu có hiểu bài học hay không. Kết quả là, GV1 đã chuyển sang sử dụng một phần tiếng Việt thay vì tiếng Anh. Ngược lại, lớp học buổi chiều với sự tham gia tích cực của sinh viên đã làm cô cảm thấy hào hứng khi nói tiếng Anh. Cô đưa ra ví dụ cụ thể: trong lớp sáng, cô phải sử dụng tiếng Việt để giải thích từ vựng, nhưng trong lớp chiều, cô có thể trình bày mọi thứ hoàn toàn bằng tiếng Anh. Những cảm xúc như chán nản, hào hứng và tự hào được thể hiện rõ ràng trong nhật ký chiêm nghiệm của cô.

Đặc biệt hơn, ở phần cuối nhật ký, GV1 đã phân tích nguyên nhân dẫn đến sự thay đổi trong việc sử dụng tiếng Anh của mình. Cô viết:

*Việc tôi có cảm thấy hứng thú khi nói hay không phụ thuộc vào trình độ tiếng Anh và thái độ học tập của sinh viên. Tôi đã giảng bài vào buổi sáng rồi, nên đến buổi chiều tôi có sự hiểu biết sâu hơn, kiến thức vững vàng hơn và nhiều kinh nghiệm hơn. Vì vậy, tôi nói thoải mái và tự tin hơn (GV1, Nhật ký chiêm nghiệm 3).*

Bên cạnh ảnh hưởng từ thái độ học tập và mức độ tham gia của sinh viên, dữ liệu cũng cho thấy cảm xúc của các giáo viên còn bị chi phối bởi năng lực tiếng Anh của người học. Phần tiếp theo sẽ thảo luận chi tiết hơn về điều này.

Trình độ tiếng Anh của sinh viên

Mặc dù tất cả các giáo viên đều cho biết họ cảm thấy thoải mái khi sử dụng tiếng Anh trong lớp học, dữ liệu cho thấy có hai nhóm giáo viên phản ứng cảm xúc trái ngược nhau khi làm việc với sinh viên có trình độ tiếng Anh thấp. Bốn giáo viên ít kinh nghiệm cho biết họ cảm thấy an toàn khi nói tiếng Anh với những sinh viên này. Trong khi đó, ba giáo viên có kinh nghiệm hơn lại bày tỏ sự căng thẳng và thất vọng khi phải điều chỉnh cách sử dụng ngôn ngữ để phù hợp với khả năng tiếp nhận hạn chế của sinh viên. Những cảm xúc này có mối liên hệ chặt chẽ với ý thức nghề nghiệp và bản ngã chuyên môn của giáo viên dạy ngoại ngữ.

Bốn giáo viên trẻ thừa nhận rằng họ cảm thấy thoải mái khi nói chuyện với sinh viên trình độ thấp. Hai giáo viên trong số đó (GV1 và GV8) giải thích rằng họ có thể dễ dàng kiểm soát ngôn ngữ sử dụng trong lớp vì vốn từ vựng bị giới hạn trong các chủ đề quen thuộc của chương trình giảng dạy. GV1 cho biết cô cảm thấy yên tâm và không căng thẳng vì sinh viên của mình không đủ trình độ để nhận ra lỗi sai về ngôn ngữ của giáo viên. Cô nói:

*Khác với những ngữ cảnh khác, ngôn ngữ được sử dụng trong lớp học không quá phức tạp vì nền tảng tiếng Anh của sinh viên của chúng tôi còn hạn chế. Vì chủ đề bài học không quá phức tạp nên tôi hầu như không gặp vấn đề gì khi nói tiếng Anh với các em. Các em nói được rất ít, nên cũng không thể nhận ra lỗi khi tôi nói. Tôi nói thế nào các em cũng nghĩ là đúng, nên tôi không có gì phải lo lắng. Tôi cảm thấy an toàn và không sợ bị đánh giá (GV1, Phỏng vấn 1).*

Trái lại, ba giáo viên dày dạn kinh nghiệm lại bày tỏ cảm giác thận trọng và căng thẳng khi phải điều chỉnh mức độ phức tạp của ngôn ngữ để đảm bảo truyền đạt hiệu quả. Điều này được cho là ảnh hưởng tiêu cực đến sự trôi chảy và độ linh hoạt trong phát ngôn của họ. GV7 nêu rõ:

*Trình độ tiếng Anh của sinh viên hiện nay nhìn chung rất thấp. Việc dạy các em ảnh hưởng đáng kể đến khả năng nói tiếng Anh của tôi. Khi tôi nói, tôi không biết các em có hiểu hay không vì không thấy biểu hiện gì trên mặt. Dù tôi hỏi cũng không thấy trả lời. Vì thế, đôi khi tôi phải nhắc lại hoặc giải thích lại bằng tiếng Việt vì sợ các em không hiểu. Điều này khiến tôi nói không trôi chảy vì phải ngắt câu – một phần bằng tiếng Anh, một phần bằng tiếng Việt. Hoặc tôi buộc phải*

*nói đơn giản hơn, không thể nói tự nhiên như thường lệ, và điều đó ảnh hưởng đến độ trôi chảy (GV7, Phỏng vấn 1).*

Tương tự như GV7, GV10 cũng chia sẻ cảm giác thận trọng khi giảng dạy bằng tiếng Anh cho sinh viên có trình độ thấp, và ảnh hưởng tiêu cực của điều này đến khả năng diễn đạt bằng tiếng Anh của cô:

*Khi tôi yêu cầu sinh viên làm một hoạt động nào đó, ví dụ như làm việc nhóm, sau khi tôi hướng dẫn bằng tiếng Anh thì nhận ra các em không hiểu, nên phải giải thích lại bằng tiếng Việt. Tôi nghĩ chuyên ngành của các em là tiếng Anh nên tôi cứ tiếp tục nói tiếng Anh... Nhưng sinh viên thường ấp úng, nên tôi cũng bị ảnh hưởng. Vì trình độ của các em thấp, tôi phải nói chậm hơn để các em có thể hiểu. Điều đó ảnh hưởng đến độ trôi chảy của tôi (GV10, Phỏng vấn 1).*

Thêm vào xu hướng này, GV5 cũng mô tả cảm giác lo lắng và căng thẳng khi sử dụng tiếng Anh trong một buổi tập huấn dành cho giáo viên tiểu học có năng lực tiếng Anh yếu. Cô phàn nàn về việc học viên khó hiểu các khái niệm, thuật ngữ và câu phức tạp, khiến cô phải sử dụng ngôn ngữ đơn giản hơn. Cô nhận thấy dù cố gắng sử dụng các ví dụ minh họa rõ ràng, học viên vẫn không có phản ứng gì, khiến cô thêm áp lực khi lựa chọn từ vựng và diễn đạt phù hợp với trình độ người học, từ đó làm giảm độ trôi chảy trong phát ngôn của mình (GV5, Phỏng vấn 2).

Mặc dù có cảm giác không thoải mái và đôi lúc thất vọng, hầu hết giáo viên vẫn cho biết họ cảm thấy an toàn, thoải mái và tự tin khi sử dụng tiếng Anh trong lớp với những sinh viên trình độ thấp, do không lo ngại bị đánh giá. Cảm xúc và cách họ sử dụng tiếng Anh khi bước ra khỏi "vùng an toàn" của lớp học sẽ được trình bày trong phần tiếp theo.

Hội thảo và Workshop

Mặc dù nhiều giáo viên cho biết họ cảm thấy tự tin và thoải mái khi sử dụng tiếng Anh trong lớp học – một môi trường quen thuộc và ít rủi ro – thì khi bước ra khỏi không gian giảng dạy, đặc biệt trong các hội thảo và workshop chuyên môn, họ thường đối mặt với nhiều cảm xúc tiêu cực như lo lắng, hồi hộp và sợ hãi. Những tình huống này không chỉ đòi hỏi kiến thức chuyên môn mà còn tạo áp lực về khả năng ngôn ngữ và cách thể hiện bản thân trước khán giả.

Một số giáo viên mô tả rõ rệt các phản ứng thể chất đi kèm với lo âu dự đoán (anticipatory anxiety). GV10 chia sẻ:

*Tôi cảm thấy như có bươm bướm trong bụng. Cảm giác dạ dày trống rỗng như thể phần dưới bị cắt mất. Tay chân của tôi lạnh và run. Tôi cảm thấy sợ hãi… Khi tôi bắt đầu nói và nói được vài câu, tôi lại thấy tự tin, không biết lo lắng đã biến mất lúc nào (GV10, Phỏng vấn 2).*

Không chỉ yếu tố ngôn ngữ, nhiều giáo viên cho biết cảm giác lo lắng đến từ sự hiện diện và kỳ vọng của khán giả – đặc biệt trong môi trường học thuật nơi họ cảm thấy bị đánh giá không chỉ về nội dung mà còn về năng lực trình bày. GV3 mô tả:

*Tôi cảm thấy mình phải làm thật chính xác, thật trôi chảy. Tôi phải đúng trong ý tưởng. Tôi sợ nói sai, và cảm giác này không xuất phát từ ngôn ngữ, mà là từ mối quan hệ (GV3, Phỏng vấn 2).*

GV8 chia sẻ trải nghiệm lo lắng khi lần đầu tham gia workshop cùng đồng nghiệp:

*Miệng mở ra nhưng đầu không hoạt động theo. Tôi nói ra điều ngớ ngẩn dù đã chuẩn bị kỹ… Tôi có ba ý tưởng, nhưng khi trình bày chỉ nhớ được một và quên hai. Tôi vẫn cảm thấy lo lắng ngay cả sau khi trình bày (GV8, Phỏng vấn 2).*

Sau nhiều năm giảng dạy, cảm giác này vẫn không mất đi hoàn toàn. Cô chia sẻ thêm:

*Tôi rất lo lắng… Giọng nói tôi nghe như đang khóc. Tôi không thể nói nhiều. Tôi không thể mở rộng hay giải thích ý tưởng của mình (GV8, Phỏng vấn 2).*

GV8 lý giải cảm xúc lo lắng của mình đến từ kỳ vọng phải thể hiện tốt và sự sợ hãi bị đánh giá tiêu cực:

*Tôi nghĩ mình muốn làm tốt mà sợ mình không làm được… Tôi nghĩ mình không giỏi nói và sợ bị đánh giá. Họ có thể nói: 'À, người này không giỏi. Cô ấy không nói trôi chảy và vốn từ nghèo' (GV8, Phỏng vấn 2).*

Đáng chú ý, một số giáo viên còn đề cập đến áp lực đặc biệt khi trình bày tại các hội thảo có khán giả là người Việt. GV9 cho biết:

*Tôi cảm thấy vô cùng lo lắng… vì họ thường phê bình tiêu cực… Ví dụ, tại hội thảo CamTESOL gần đây, tôi cảm thấy lo lắng hơn khi tôi thấy rất nhiều người Việt Nam ở đó. Họ đưa ra câu hỏi không có cơ sở khoa học và mang tính destructive (GV9, Phỏng vấn 1).*

GV10 cũng có nhận định tương tự:

*Tôi không thấy hào hứng như khi nói trước nhiều người bản xứ, vì các câu hỏi từ người Việt thường rất thách thức… Không phải tất cả, nhưng hầu hết khán giả có cảm giác đó (GV10, Phỏng vấn 2).*

Theo GV10, những thách thức tiêu cực này bắt nguồn từ sự hoài nghi và thái độ kém xây dựng trong cộng đồng học thuật, đặc biệt khi thiếu nền tảng nghiên cứu. Những cảm xúc này không chỉ ảnh hưởng đến sự tự tin mà còn định hình cách giáo viên tương tác với môi trường học thuật bên ngoài lớp học.

Tóm lại, kết quả định lượng và định tính cho thấy những giáo viên tham gia nghiên cứu đã trải qua nhiều cung bậc cảm xúc trong suốt quá trình học và sử dụng tiếng Anh. Cảm xúc của họ được hình thành, tích lũy và thay đổi theo thời gian, trong nhiều bối cảnh khác nhau kể từ khi họ bắt đầu học tiếng Anh. Trong mỗi bối cảnh, họ có cả những cơ hội tích cực và tiêu cực để học và sử dụng tiếng Anh thông qua tương tác với người khác, từ đó trải nghiệm các cảm

xúc khác nhau đối với ngôn ngữ này. Cảm xúc của họ dao động theo hành trình ngôn ngữ, gắn liền với cách họ lý giải các tương tác và mối quan hệ xã hội mà họ tham gia.

### 4.3. Thảo luận

Tại Việt Nam, sự quan tâm và hỗ trợ của cha mẹ được xem là một giá trị văn hóa cốt lõi, gắn liền với đời sống cảm xúc của mỗi cá nhân. Gia đình, như thường được nhắc đến trong văn học Việt, đóng vai trò là "ngôi trường đầu tiên", nơi trẻ em học những bài học đầu đời. Trong bối cảnh đó, hình ảnh cha mẹ là người "ươm mầm tình yêu trong lòng con trẻ" hay "con cò miệt mài kiếm ăn nuôi con" (Lê Văn Siêu, 1993) thể hiện sâu sắc sự hy sinh và chăm sóc, mang đậm ý nghĩa văn hóa. Các giáo viên tham gia nghiên cứu đều thể hiện sự trân trọng sâu sắc đối với sự hỗ trợ từ cha mẹ trong hành trình học tiếng Anh của họ. Chẳng hạn, GV4 kể lại việc cha cô dành thời gian, tài chính và công sức để hỗ trợ cô học tiếng Anh, điều này không chỉ thể hiện sự quan tâm đến giáo dục mà còn khơi dậy trong cô lòng biết ơn sâu sắc và cảm xúc tích cực đối với ngôn ngữ. Những cảm xúc này, như chính các giáo viên mô tả, đã "nuôi dưỡng" và "phát triển" đam mê học tiếng Anh, đồng thời tạo nên nền tảng vững chắc cho sự nghiệp giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ của họ.

Khi bước ra khỏi bối cảnh nhà trường, những giáo viên tham gia nghiên cứu bước vào một thế giới nói tiếng Anh, nơi họ có thể tương tác với cả người bản ngữ và không bản ngữ. Việc tiếp cận phụ thuộc vào năng lực hành động của chính họ, và trong một số tình huống, họ gặp phải sự từ chối. Tuy nhiên, ở những bối cảnh khác, sự chấp nhận và cơ hội ít rủi ro hơn. Trong thế giới này, những cảm xúc đan xen giữa lo lắng và hào hứng xuất hiện, bắt nguồn từ năng lực hành động của người tham gia và cảm giác được chấp nhận, được thuộc về. Phân tích hiện tượng này, nghiên cứu dựa trên định nghĩa về "năng lực hành động" (agency) của Duff (2012), hiểu như khả năng lựa chọn, tự điều chỉnh và theo đuổi các mục tiêu cá nhân dẫn đến sự chuyển hóa. Trong cách tiếp cận này, người học là chủ thể có thể hành động trong bối cảnh học tập nhằm khẳng định bản thân. van Lier (2008) nhấn mạnh rằng năng lực hành động không phải là thứ người học sở hữu, mà là những gì họ thực hiện. Điều này giúp giải thích các hành vi chủ động của người tham gia nghiên cứu – như việc tự tìm kiếm du khách nước ngoài để luyện nói tiếng Anh, một hành động mang tính chiến lược và có mục đích rõ ràng. Ví dụ, GV1 chủ động tiếp cận khách du lịch, sử dụng một đoạn văn được chuẩn bị kỹ lưỡng để mở đầu cuộc trò chuyện, nhằm giữ thể diện cá nhân. Việc sử dụng tiếng Anh thành công trong bối cảnh thực tế này đã góp phần củng cố niềm tin của cô vào năng lực bản thân với tư cách người học tiếng.

Tuy nhiên, bên cạnh cảm giác phấn khích và hứng khởi, các giáo viên cũng trải qua cảm xúc lo lắng do nguy cơ bị từ chối. Một số giáo viên phản ánh bị từ chối thẳng thừng, điều này có thể bắt nguồn từ sự khác biệt văn hóa trong cách tương tác nơi công cộng. Trong bối cảnh địa phương tại Việt Nam, việc tiếp cận người lạ trên phố có thể là điều thường thấy, nhưng với người nước ngoài, điều này có thể bị xem là không phù hợp, thậm chí là đe dọa. Dù vậy, các

giáo viên vẫn kiên trì và ghi nhận rằng mỗi lần tương tác thành công đều củng cố thêm năng lực hành động và động lực học tập của họ.

Trong lớp học đại học, cảm xúc của người học cũng chịu ảnh hưởng từ phương pháp giảng dạy, tương tác với giảng viên và bạn học, cũng như cảm giác được trân trọng và giữ thể diện. Nhóm giáo viên có kinh nghiệm chia sẻ cảm giác thất vọng khi hồi tưởng lại việc học trong môi trường truyền thống, thiếu nguồn tài liệu và ít tương tác. Tuy nhiên, họ không hoàn toàn đánh giá tiêu cực những trải nghiệm đó. Ngược lại, các giáo viên trẻ cảm thấy may mắn khi được học trong môi trường áp dụng phương pháp giao tiếp, tạo cơ hội sử dụng tiếng Anh trong lớp. Những môi trường giàu tính tương tác này góp phần thúc đẩy cảm giác tích cực về năng lực và sự chấp nhận trong lớp học.

Tình huống của GV5 là một ví dụ điển hình về ảnh hưởng của thể diện trong môi trường lớp học. Khác với những giáo viên có nền tảng tiếng Anh vững chắc, GV5 bắt đầu học lại tiếng Anh sau một thời gian theo đuổi lĩnh vực khác. Cô trải qua cảm giác lo âu khi phải phát biểu bằng tiếng Anh, do cảm nhận bản thân yếu kém so với bạn học nhỏ tuổi hơn. Trong văn hóa Việt Nam, người lớn tuổi hơn thường được kỳ vọng là có nhiều kiến thức hơn, và GV5 cảm thấy áp lực phải thể hiện tốt để giữ được sự tôn trọng từ người trẻ. Tuy nhiên, cô cũng nhận được sự thấu hiểu và động viên từ bạn học và giảng viên, điều này mang lại cảm giác được trân trọng và thúc đẩy sự cam kết nghề nghiệp của cô.

Khác biệt giữa hai thế hệ giáo viên thể hiện rõ trong cách họ nhìn nhận bản thân và sử dụng phương pháp giảng dạy. Giáo viên trẻ tận dụng phương pháp giao tiếp và được tiếp cận với tài liệu phong phú, và được tạo điều kiện phát triển cảm xúc tích cực thông qua sự công nhận từ giảng viên và bạn học. Trong khi đó, với những giáo viên có kinh nghiệm, sự cam kết với nghề là trung tâm của khái niệm bản ngã. Họ thể hiện sự tận tụy thông qua việc chuẩn bị kỹ lưỡng và mong muốn được sinh viên công nhận – điều này phản ánh rõ khái niệm "bản ngã nên có" (ought-to self) (Dörnyei, 2009). Cảm xúc tích cực như hứng khởi, nhiệt tình trong giảng dạy được xem là bằng chứng cho sự tự tin và khái niệm bản ngã tích cực.

Các giáo viên tham gia nghiên cứu đều cảm thấy thoải mái khi sử dụng tiếng Anh, điều này được lý giải bằng niềm tin vào năng lực ngôn ngữ của bản thân. Tuy nhiên, trong giảng dạy với sinh viên có trình độ thấp, họ gặp khó khăn trong việc lựa chọn từ vựng, điều chỉnh tốc độ nói và đảm bảo sinh viên hiểu bài. Điều này tạo nên áp lực và thách thức khái niệm bản ngã như là người nói tiếng Anh có năng lực, từ đó làm giảm sự sẵn sàng sử dụng tiếng Anh. Một số giáo viên thừa nhận họ chọn dùng tiếng Việt thay vì diễn đạt dài dòng bằng tiếng Anh, nhằm tránh cảm giác không hiệu quả.

Sự đối lập giữa cảm giác căng thẳng và thoải mái cũng phản ánh ảnh hưởng của văn hóa phân cấp và khái niệm “bản ngã nên có”. GV1, giáo viên trẻ, cho biết cô cảm thấy thoải mái khi sinh viên không nghi ngờ năng lực tiếng Anh của cô. Trong khi đó, GV6, giáo viên có kinh

nghiệm, luôn cẩn trọng để giữ gìn hình ảnh bản thân như một hình mẫu tri thức, do đó trải qua nhiều lo lắng hơn. Điều này phù hợp với khái niệm "bản ngã nên có", trong đó người sử dụng ngôn ngữ cảm thấy áp lực phải đáp ứng kỳ vọng xã hội và duy trì hình ảnh bản ngã lý tưởng (Dörnyei, 2009).

Dữ liệu từ các bối cảnh chuyên môn ngoài lớp học cho thấy vai trò mở rộng của cảm xúc trong hệ thống động lực học ngôn ngữ thứ hai, đặc biệt liên quan đến khái niệm "bản ngã nên có" và ảnh hưởng của văn hóa đối với khả năng sử dụng ngôn ngữ. Mặc dù một số phát hiện chỉ đến từ trải nghiệm của một giáo viên, chúng cung cấp góc nhìn quan trọng cho lĩnh vực ngôn ngữ ứng dụng, đáng được nghiên cứu sâu hơn.

Ví dụ, trải nghiệm của GV8 tại hội thảo chuyên môn cho thấy cảm xúc căng thẳng có thể phát sinh từ nhận thức về kỳ vọng của người khác. GV8 cảm thấy cần phải duy trì hình ảnh bản thân như một người sử dụng tiếng Anh thành thạo trước đồng nghiệp. Áp lực này dẫn đến sự lo lắng cao độ và cản trở khả năng trình bày ý tưởng bằng tiếng Anh. Trường hợp này cho thấy khái niệm "bản ngã nên có" không chỉ là một nguồn động lực mà còn có thể là nguồn gốc của những cảm xúc tiêu cực, ảnh hưởng đến hiệu suất ngôn ngữ.

Tóm lại, các yếu tố như cảm xúc, động lực, văn hóa, quan hệ xã hội và sự công nhận từ người khác đã đan xen phức tạp và định hình hành trình học tập và giảng dạy tiếng Anh của những giáo viên tham gia vào nghiên cứu này. Văn hóa Việt Nam, với những kỳ vọng và chuẩn mực xã hội riêng, đóng vai trò trung tâm trong việc hình thành khái niệm bản ngã và cảm xúc của giáo viên. Cảm giác được chấp nhận, cảm nhận về năng lực, và khả năng chủ động tiếp cận các cơ hội sử dụng tiếng Anh ngoài lớp học đều góp phần xây dựng hình ảnh tích cực về bản thân như những giáo viên tiếng Anh có năng lực và là thành viên tích cực của cộng đồng sử dụng tiếng Anh rộng lớn hơn.

## 5. Kết luận và đề xuất

Nghiên cứu này cho thấy hành trình học và sử dụng tiếng Anh của các giáo viên Việt Nam được hình thành và định hình sâu sắc qua các trải nghiệm cảm xúc đa dạng, bắt đầu từ thời thơ ấu cho đến khi họ trở thành những giảng viên sử dụng tiếng Anh trong môi trường chuyên môn. Tình cảm gia đình, đặc biệt là sự quan tâm và hy sinh của cha mẹ, khơi dậy trong họ những cảm xúc tích cực như biết ơn và yêu thích ngôn ngữ, trở thành nền tảng cảm xúc nuôi dưỡng động lực học tập lâu dài.

Khi bước vào môi trường học tập và sử dụng tiếng Anh thực tế, các giáo viên trải qua sự đan xen giữa lo lắng, hào hứng và tự hào. Những trải nghiệm trong lớp học, sự tương tác với giảng viên, bạn học và sinh viên, cũng như các tình huống giao tiếp ngoài xã hội, đều tạo ra những phản ứng cảm xúc gắn liền với cảm giác được công nhận, giữ thể diện và cảm nhận về năng lực bản thân. Trong các bối cảnh chuyên môn như hội thảo, cảm xúc lo lắng do áp lực duy

trì hình ảnh nghề nghiệp cũng nổi bật, đặc biệt khi giáo viên cảm thấy cần phải đáp ứng kỳ vọng của đồng nghiệp và cộng đồng chuyên môn.

Từ cảm giác được trân trọng đến lo âu vì bị đánh giá, từ đam mê giảng dạy đến áp lực giữ vững hình ảnh cá nhân, nghiên cứu này nhấn mạnh rằng cảm xúc không chỉ là hệ quả mà là yếu tố trung tâm trong việc hình thành bản sắc nghề nghiệp và phát triển năng lực ngôn ngữ của giáo viên trong một bối cảnh văn hóa đặc thù. Việc hiểu rõ các nguồn gốc cảm xúc, như văn hóa thể diện, quan hệ xã hội, môi trường học tập và năng lực hành động cá nhân, là điều thiết yếu để hỗ trợ giáo viên trở thành những người sử dụng tiếng Anh tự tin và có bản lĩnh trong giảng dạy.

Dựa trên kết quả nghiên cứu, cảm xúc đóng vai trò trung tâm trong hành trình học và sử dụng tiếng Anh của các giáo viên Việt Nam, từ thời thơ ấu cho đến khi trở thành những giảng viên chuyên nghiệp trong môi trường học thuật. Những trải nghiệm cảm xúc từ biết ơn và tự hào đến lo âu và áp lực thể diện không chỉ ảnh hưởng đến động lực học tập mà còn định hình bản ngã ngôn ngữ và khả năng sử dụng tiếng Anh trong các bối cảnh thực tế. Do đó, các chương trình đào tạo giáo viên cần tích hợp yếu tố cảm xúc vào quá trình học tập, tạo điều kiện để người học được nhận diện, chiêm nghiệm về cảm xúc cá nhân, đặc biệt trong mối liên hệ với sự phát triển bản thân và bản ngã nghề nghiệp. Một môi trường học tập an toàn về mặt cảm xúc, giàu tương tác và không phán xét sẽ giúp củng cố niềm tin vào năng lực ngôn ngữ và thúc đẩy sự tự tin khi giao tiếp.

Bên cạnh đó, giáo viên và sinh viên cần được trang bị kỹ năng điều hướng cảm xúc trong các tình huống giao tiếp có yếu tố văn hóa – nơi cảm giác lo lắng, áp lực giữ thể diện hay mong muốn được công nhận thường xuyên xuất hiện. Các trải nghiệm giao tiếp thực tế như trò chuyện với người nước ngoài hay trình bày tại hội thảo đóng vai trò như chất xúc tác cho sự phát triển năng lực sử dụng tiếng Anh và bản ngã nghề nghiệp, do vậy cần được tích cực đưa vào chương trình đào tạo. Cuối cùng, việc giảm bớt áp lực từ "bản ngã nên có" – vốn gắn với kỳ vọng văn hóa về hình ảnh người thầy lý tưởng – là điều cần thiết để tạo điều kiện cho sự phát triển ngôn ngữ bền vững. Khuyến khích sự chấp nhận bản thân, tập trung vào quá trình thay vì chỉ chú trọng vào kết quả sẽ giúp giáo viên xây dựng một bản ngã linh hoạt hơn, đồng thời nâng cao hiệu quả giảng dạy trong môi trường đa văn hóa và nhiều kỳ vọng xã hội.

# TÀI LIỆU THAM KHẢO


1. Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
2. Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, *43*, 15–26. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002.
3. Benesch, S. (2012). *Considering emotions in critical English language teaching: Theories and praxis*. Routledge.
4. Benesch, S. (2017). *Emotions and English language teaching: Exploring teachers' emotion labor*. Routledge.
5. Berscheid, E. (1987). Emotion and interpersonal communication. In M. E. Roloff & G. R. Miller (Eds.), *Interpersonal processes: New directions in communication research* (pp. 77-88). Sage.
6. Burkitt, I. (2002). *Complex emotions: Relations, feelings and images in emotional experience*. *Sociological Review, 50*(2), 49–66. https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2002.tb03596.x.
7. Burkitt, I. (2018). *The emotional self: Embodiment, reflexivity, and emotion regulation*. *Social and Personality Psychology Compass, 12*(5), e12389. https://doi.org/10.1111/spc3.12389.
8. Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, *21*(3), 193–218. https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y.
9. Chang, M.-L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, *37*(4), 799–817. https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0
10. Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about student behaviour. *Teaching and Teacher Education*, *27*(1), 235–242. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.006.
11. Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957–967. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001.

12. Day, C., & Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well-being and effectiveness. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 15–31). Springer.

13. Dewaele, J.-M., & Li, C. (2020). Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language World*, *196*(1), 34–49.

14. Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.

15. Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.

16. Dörnyei, Z. (2014). Motivation in second language learning. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed., pp. 518-531). National Geographic Learning.

17. Duff, P. A. (2012). Identity, agency, and second language acquisition. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 410-426). Routledge.

18. Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. Educational Psychologist, 56(4), 250–264. https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501.

19. Fried, L., Mansfield, C. F., & Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, *25*(4), 415–441.

20. Golombek, P. R., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, *39*, 102–111. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002.

21. Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, *30*, 385–403. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0.

22. Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, *16*(8), 811–826. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7.

23. Lê Văn Siêu (1993). *Nếp sống tình cảm của người Việt Nam*. Mũi Cà Mau.

24. Lindquist, K. A., MacCormack, J. K., & Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology, 6*, 444. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00444.

25. MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 2*(2), 193–213. https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4.

26. MacIntyre, P. D., & Legatto, J. J. (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics, 32*(2), 149-171.

27. Mercer, S. (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept*. Springer.

28. Ngô Thị Cẩm Thuỳ, & Lê Phạm Hoài Hương (2024). An EFL lecturer's negative emotion regulation in the classrooms: A case study at a university in Vietnam. *Hue University Journal of Science: Social Sciences and Humanities*, *133*(6B), 5-22. https://doi.org/10.26459/hueunijssh.v133i6B.7477

29. Ngô Đức Huy (2024). Understanding Vietnamese EFL teacher emotion in relation to student-related factors. *Revolutionizing Linguistics: Navigating Language Teaching and Acquisition in the Digital Age, 3*(1), 300–316. https://doi.org/10.60087/jklst.vol3.n1.p316.

30. Nguyễn Đức Phương Trang, & Trần Ngọc Tiến (2025). Impact of student outcomes on EFL teacher emotions and their strategies to cope with emotional responses. *rEFLections*, *32*(1), 28–50. https://doi.org/10.61508/refl.v32i1.278151.

31. Nguyễn Huy Hoàng, & Phạm Thanh Thuỳ (2023). EFL teachers' emotions at online teaching throughout the Covid-19 pandemic: Changes and Coping strategies. *The Electronic Journal for English as a Second Language, 26*(4), 1-21.

32. Nguyễn Thị Cẩm Lệ (2005). From passive participant to active thinker: A learner-centred approach to materials development. *English Teaching Forum, 43*(3), 2-8.

33. Nguyễn Thị Quỳnh Trang (2013). *Thể Diện: The Vietnamese concept of face – perceptions of college teachers from Nha Trang* (Doctoral thesis, La Trobe University, Melbourne, Australia). Retrieved from http://arrow.latrobe.edu.au:8080/vital/access/manager/Repository/latrobe:37751.

34. Nguyễn Thị Quỳnh Trang (2015). The influence of traditional beliefs on Vietnamese college lecturers' perceptions of face. *Journal of Education for Teaching, 41*(2), 203. doi:10.1080/02607476.2015.1031542.

35. Pham Thị Hồng Nhung (2011). *Communicating with Vietnamese in intercultural contexts: Insights into Vietnamese values*. Giáo dục Việt Nam.

36. Phạm Thị Thùy Linh, & Phan Ngọc Quỳnh Anh (2021). "Let's accept it": Vietnamese university language teachers' emotion in online synchronous teaching in response to COVID-19. *Educational and Developmental Psychologist, 40*(1), 115-124.

37. Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, *36*(7), 799–813. https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483279.
38. Ratner, C. (2000). A cultural-psychological analysis of emotions. *Culture & Psychology, 6*(1), 5–39. https://doi.org/10.1177/1354067X0061001.
39. Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.). (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Springer.
40. Signorini, P., Wiesemes, R., & Murphy, R. (2009). Developing alternative frameworks for exploring intercultural learning: A critique of Hofstede's cultural difference model. *Teaching in Higher Education, 14*(3), 253-264. doi:10.1080/13562510902898825.
41. Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, *15*(4), 327–358. https://doi.org/10.1023/A:1026131715856.
42. Teng, M. F. (2017). Emotional development and construction of teacher identity: Narrative interactions about the pre-service teachers' practicum experiences. *The Australian Journal of Teacher Education, 42*(11), 117–134. https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.8.
43. Thuy Huong. (2011). "Tôn sư, trọng đạo" xưa và nay ["Respecting teachers, respecting moral" then and now]. *Việt Báo*. Retrieved from http://www.hcmup.edu.vn/index.php?option=com_content&view=article&id=3732%3Aton-su-trong-dao&catid=899%3Atin-giao-duc-dao-tao&Itemid=3937&lang=vi&site=89.
44. Tsang, K. K. (2019). *Teachers' work and emotions: A sociological analysis*. Routledge.
45. van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. In J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 163-186). Equinox.
46. Yin, H. B. (2016). *Knife-like mouth and tofu-like heart: Emotion regulation by Chinese teachers in classroom teaching*. *Social Psychology of Education, 19*(1), 1–22. https://doi.org/10.1007/s11218-015-9319-5.
47. Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Information Age Publishing.