



Tạp chí Khoa học và Kinh tế Phát triển  
Trường Đại học Nam Cần Thơ

Website: [jsde.nctu.edu.vn](http://jsde.nctu.edu.vn)



## Khó khăn trong nghe hiểu tiếng Anh: Quan điểm của sinh viên chuyên ngành ngôn ngữ Anh tại khu vực Đồng bằng sông Cửu Long

Lê Thị Tường Duy<sup>1</sup>, Trần Thị Thùy<sup>1\*</sup>, Huỳnh Nguyễn Uyên Phương<sup>1</sup>, Bùi Kim Lượng<sup>1</sup>, Trần Nguyễn Phương Ngân<sup>1</sup>, Thái Thị Cẩm Giang<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Trường Đại học Nam Cần Thơ

\*Người chịu trách nhiệm bài viết: Trần Thị Thùy (email: [thuybate@gmail.com](mailto:thuybate@gmail.com))

Ngày nhận bài: 20/8/2023

Ngày phản biện: 15/9/2023

Ngày duyệt đăng: 5/11/2023

**Title:** Difficulty in listening and understanding English: perspectives of students major in English language in the Mekong Delta region

**Keywords:** english major students, listening comprehension, obstacles

**Từ khóa:** nghe hiểu, sinh viên tiếng anh, trở ngại

### ABSTRACT

*This study aimed to investigate the perceptions of English major students in the Mekong Delta regarding obstacles in listening comprehension. Both qualitative and quantitative methods were utilized, with data collected through a 49-item questionnaire and semi-structured interviews. The data were analyzed using IBM SPSS software. The survey results, which included responses from 357 English majors from three universities in the Mekong Delta, revealed that the most significant challenges reported by participants were related to context ( $M=3.9$ ) and speaker or input ( $M=3.81$ ). The least challenging cluster was task-related listening comprehension problems ( $M=3.37$ ). Additionally, interviews with six participants provided further clarification of the questionnaire results. Based on the findings, pedagogical implications and recommendations for students and lecturers were proposed.*

### TÓM TẮT

*Nghiên cứu này được thực hiện nhằm tìm hiểu nhận thức của sinh viên chuyên Anh về trở ngại nghe hiểu (nghe hiểu) ở Đồng bằng sông Cửu Long. Nghiên cứu sử dụng cả phương pháp định tính và định lượng. Cụ thể, dữ liệu được thu thập từ bảng câu hỏi gồm 49 mục và phỏng vấn bán cấu trúc. Gói thống kê cho chương trình Khoa học xã hội đã được sử dụng để phân tích dữ liệu. Kết quả khảo sát với 357 sinh viên chuyên ngành Tiếng Anh của 3 trường đại học ở ĐBSCL cho thấy, trong số 7 vấn đề được đề cập trong bảng câu hỏi, người tham gia gặp phải vấn đề đáng kể nhất*

liên quan đến ngữ cảnh ( $M=3,9$ ) và người nói hoặc đầu vào ( $M=3,81$ ). Trong khi đó, cụm được coi là ít thách thức nhất là các vấn đề nghe hiểu liên quan đến nhiệm vụ ( $M=3,37$ ). Ngoài ra, thông qua phỏng vấn 6 người tham gia, kết quả từ bảng câu hỏi đã được làm rõ một cách kỹ lưỡng. Trên cơ sở kết quả nghiên cứu đã đề xuất các hàm ý sư phạm và kiến nghị cho sinh viên và giảng viên.

## 1. GIỚI THIỆU

### 1.1 Cơ sở lý luận

Một mặt, trong bối cảnh toàn cầu ngày nay, không thể phủ nhận rằng tiếng Anh giữ vai trò rất quan trọng (Nishanthi, 2018) [34]. Ở Việt Nam, việc giảng dạy tiếng Anh rất phổ biến, kéo dài từ bậc tiểu học đến bậc đại học. Theo điều kiện tiên quyết để tốt nghiệp, sinh viên Việt Nam phải đạt Cấp độ 3 của VSTEP, song song với Cấp độ B1 của Khung chung Châu Âu (Sundkvist & Nguyen, 2020) [45]. Hơn nữa, tiếng Anh là ngôn ngữ được sử dụng rộng rãi trong các trường đại học, cơ quan và tập đoàn quốc tế, điều này nhấn mạnh hơn vai trò then chốt của tiếng Anh trên toàn cầu và ở Việt Nam (Ha & Nguyen, 2021) [22]. Mặt khác, Darti và Asmawati (2017) [10] cũng nhận định rằng kỹ năng nghe, trong số bốn kỹ năng chính trong tiếng Anh, là kỹ năng cơ bản nhất. Mendelsohn (1994) [31] khẳng định rằng việc nghe chiếm 40-50% thời gian giao tiếp, chứng minh vai trò quan trọng của nghe hiểu trong việc học ngôn ngữ. Đồng thời, người học tiếng Anh như một ngoại ngữ (EFL) phải tập trung vào việc nghe tiếng Anh hàng ngày để giao tiếp hiệu quả hơn (Doğan, 2016) [11]. Tuy nhiên, mặc dù giữ vai trò như kỹ năng cơ bản trong các kỹ năng, việc nghe thường được coi là kỹ năng ngôn ngữ khó nhất, do đòi hỏi người học phải tập trung cao độ và do cách phát âm tiếng Anh không nhất quán và có nhiều cách phát âm khác nhau

(Abdalhamid, 2012; Gilakjani & Ahmadi, 2011; Darti & Asmawati, 2017) [1],[17],[10]. Bên cạnh đó, dù giữ vai trò quan trọng nhưng kỹ năng nghe đôi khi không được chú trọng đúng mức ở các cơ sở và môi trường giáo dục khác nhau (Osada, 2001; Read, 2002; Vandergrift, 2007; Ulum, 2015; Gilakjani & Sabouri, 2016) [36],[39],[51],[48],[18]. Các phương pháp giảng dạy nghe hiểu truyền thống thường bỏ qua những khó khăn khác nhau trong kỹ năng nghe mà chỉ tập trung vào việc dạy kiến thức để thi (Field, 1998; Karami & Bagheri, 2014; Namaziandost, et al., 2019) [13],[26],[32]. Vấn đề này cũng dễ dàng nhận thấy ở bối cảnh Việt Nam, như Hamounda (2013) [23] đã từng nhấn mạnh việc chú trọng quá mức vào ngữ pháp, từ vựng và đọc mà bỏ qua khả năng nghe hiểu. Sự khác biệt này ở Việt Nam, nhấn mạnh sự cần thiết của nghiên cứu này, nhằm tìm ra những thách thức nghe hiểu mà sinh viên chuyên ngành tiếng Anh phải đối mặt.

### 1.2 Lược khảo tài liệu

#### 1.2.1 Nghe hiểu

Liu (2008) [28] cho rằng, sẽ rất khó để có thể khái niệm kỹ năng nghe hiểu một cách rõ ràng do các nhà nghiên cứu khác nhau đã đưa ra nhiều các định nghĩa khác nhau về nghe hiểu. Rost (2002) [40] và Hamouda (2013) [23] mô tả khả năng nghe hiểu là một quá trình tương tác

trong đó người nghe chủ động trong quá trình hiểu. Quan điểm này phù hợp với quan điểm của Chiang và Dunkel (1992) [7], Lynch (1997) [30] và Osada (2001) [36] khi tin rằng khả năng nghe hiểu là một nỗ lực có ý thức trong đó người nghe xây dựng ý nghĩa bằng cách sử dụng các tín hiệu ngữ cảnh kết hợp với thông tin và kiến thức hiện có của họ. Điều này cho thấy rằng ngoài việc chỉ nghe lời nói của người nói, người nghe còn cần phải hiểu chính xác thông điệp được truyền tải, một quá trình phụ thuộc rất nhiều vào kiến thức sẵn có của người nghe. Ví dụ, khi một người mẹ (người nói) nói: "con bé thật tuyệt", con trai (người nghe) sẽ trả lời: "Ừ, con nghĩ vậy". Tuy nhiên, người cha (một người nghe khác) có thể không nhận ra cô bé đang được nói đến là ai. Chỉ có cậu con trai mới hiểu được điều này vì cậu bé có thông tin liên quan về cô bé gái. Như vậy, con trai thể hiện khả năng nghe hiểu hiệu quả.

### *1.2.2 Trở ngại trong việc nghe hiểu*

Để thành thạo kỹ năng nghe hiểu là một điều đầy thách thức. Người học thường gặp phải nhiều trở ngại trong suốt quá trình nghe hiểu và người học cần phải nhận ra những vấn đề này và giải quyết chúng (Azmi Bingol và cộng sự, 2014) [3]. Các vấn đề về nghe có thể được phân loại thành khó khăn từ bên trong và khó khăn từ các yếu tố bên ngoài. Các vấn đề bên ngoài có thể cản trở việc nghe hiểu văn bản và quá trình giao tiếp thực tế, trong khi các vấn đề bên trong liên quan đến quá trình nhận thức phát sinh ở các giai đoạn nghe hiểu khác nhau (Goh, 2000) [20]. Ví dụ, tiếng ồn là một điển hình về một vấn đề khó khăn từ bên ngoài và sự thiếu hụt kiến thức từ vựng như một minh họa cho một vấn đề từ bên trong.

### *Trở ngại nghe hiểu liên quan đến quá trình:*

Các vấn đề về nghe hiểu liên quan đến quá trình đề cập đến cách người học sử dụng các tín hiệu khác nhau để diễn giải những gì họ nghe được. Những thách thức này chủ yếu xuất phát từ hai chiến lược. Chiến lược đầu tiên, siêu nhận thức, giải quyết những khó khăn trong việc dự đoán, xây dựng cá nhân, suy luận ngôn ngữ, tóm tắt, bối cảnh hóa và nhận thức rõ ràng ý chính. Thứ hai, chiến lược nhận thức, giải quyết những thách thức mà người học gặp phải khi thực hiện các kỹ thuật siêu nhận thức như lập kế hoạch, giám sát và đánh giá (Gilakjani & Sabouri, 2016) [18].

### *Trở ngại nghe hiểu liên quan đến nguồn âm thanh hoặc người nói:*

Underwood (1989) [49] cho rằng, người nghe không thể kiểm soát tốc độ của người nói, với tốc độ nói nhanh khiến việc hiểu bài trở nên đặc biệt khó khăn đối với sinh viên EFL. Tương tự, Graham (2006) [21] nhấn mạnh rằng người học gặp phải khó khăn trong việc phân biệt các từ khi phần nghe quá nhanh và trình độ của học sinh ảnh hưởng đến khả năng xử lý các đoạn văn dài, trong đó những học sinh kém thành thạo hơn sẽ gặp khó khăn trong việc xử lý các đoạn văn dài hơn ba phút. Goh (1999) [19] nhấn mạnh những khó khăn gây ra bởi các ngữ giọng khác nhau, do người nói bị ảnh hưởng bởi tiếng mẹ đẻ; ví dụ, người Ấn Độ phát âm "vitamin" khác với những người nói tiếng Anh giọng Mỹ. Bloomfield và cộng sự. (2010) [4] chỉ ra sự khác biệt trong cách phát âm, chẳng hạn như việc thiếu âm cuối, là một trở ngại cho việc hiểu. Hơn nữa, các đặc điểm của ngôn ngữ nói như sự nhấn mạnh, ngữ điệu và sức mạnh của từ ảnh hưởng đáng kể đến sự hiểu biết, bằng chứng là Gilakjani (2011) [16] minh họa tầm quan trọng của ngữ điệu trong việc diễn giải một câu nói dưới dạng một câu hỏi.

*Trở ngại nghe hiểu liên quan đến người nghe:*

Loại vấn đề nghe hiểu này xuất phát từ vô số yếu tố đan xen khác nhau. Điểm mấu chốt trong số này là trình độ ngôn ngữ của người nghe, trong đó từ vựng và ngữ pháp là then chốt. Vandergrift (2007) [51] khẳng định rằng vốn từ vựng hạn chế thường cản trở khả năng hiểu. Hơn nữa, các khả năng nhận thức như trí nhớ làm việc và kiểm soát sự chú ý là công cụ, Shin và cộng sự (2019) [44] lưu ý những khó khăn của người nghe có khả năng trí nhớ làm việc yếu hơn trong việc xử lý các câu nói phức tạp. Như Othman và Vanathas (2017) [38] đã nhấn mạnh rằng khả năng hiểu cũng bị ảnh hưởng bởi mức độ quen thuộc của người nghe với sự đa dạng văn hóa và chủ đề được nói đến. Các yếu tố cảm xúc, bao gồm mức độ lo lắng và động lực, ảnh hưởng sâu hơn đến khả năng hiểu, với các nghiên cứu như Elkhafeifi (2005) [12] minh họa tác động bất lợi của việc lo lắng tăng cao đối với người học ngoại ngữ là tiếng Anh. Những yếu tố đa dạng này nhấn mạnh tính chất phức tạp của các khó khăn trong nghe hiểu, vì thế cần có một biện pháp can thiệp toàn diện.

*Trở ngại nghe hiểu liên quan đến nhiệm vụ:*

Bản chất và yêu cầu của những bài tập sau khi nghe có tác động đến thách thức khi nghe hiểu. những bài tập phức tạp, chẳng hạn như ghi nhớ các chi tiết phức tạp hoặc chuỗi sự kiện, có thể gây khó khăn khi nghe hiểu (Saraswaty, 2018) [42]. Bài tập suy luận đòi hỏi kỹ năng nhận thức cấp cao hơn cũng có thách thức tương tự (Vandergrift, 2004) [50]. Các bài tập chuyển đổi, bao gồm việc tóm tắt lại thông tin, đòi hỏi khả năng ngôn ngữ tốt (Rost, 2002) [40]. Các bài tập như ghi chú, kết hợp nghe và viết, có thể gây khó khăn cho người học do đòi hỏi thực hiện nhiều hoạt động trong cùng một lúc, có khả năng dẫn đến tình

trạng quá tải về nhận thức (Flowerdew & Miller, 2005) [15]. Nói tóm lại, sự phức tạp của việc thiết kế bài tập trong quá trình dạy nghe có thể cản trở khả năng nghe hiểu.

*Trở ngại nghe hiểu liên quan đến những tác động:*

Các vấn đề về nghe hiểu bắt nguồn từ khía cạnh các yếu tố tác động bao gồm các khía cạnh cảm xúc, động lực và thái độ của quá trình nghe. Thái độ của người học đối với tiếng Anh hoặc người nói có thể tạo ra những rào cản tinh thần, ảnh hưởng đến khả năng hiểu. Động lực, đặc biệt là động lực nội tại, rất quan trọng cho sự gắn kết và hiểu biết. Hơn nữa, sự lo lắng tăng cao, đặc biệt liên quan đến việc lắng nghe, có thể chuyển hướng sự chú ý và cản trở khả năng hiểu. Việc thiếu tự tin có thể cản trở người học phát huy hết khả năng nhận thức, ảnh hưởng tiêu cực đến khả năng hiểu. Cuối cùng, việc ngại giao tiếp hoặc sợ mắc lỗi có thể cản trở nỗ lực xử lý những tài liệu đầy thách thức, cản trở tiến độ (Oteir & Abd Aziz, 2017; Hamri & Benzitouni, 2022; Wang & MacIntyre, 2021) [37],[24],[52].

*Trở ngại nghe hiểu liên quan đến ngữ cảnh:*

Các yếu tố bối cảnh đóng một vai trò quan trọng trong những thách thức về nghe hiểu. Các vấn đề bên ngoài, chẳng hạn như tiếng ồn và chất lượng ghi âm, là những trở ngại đáng kể theo ngữ cảnh. Ali (2020) [2] nhấn mạnh rằng gần 92% người học cho rằng khó khăn về nghe hiểu là do chất lượng ghi âm kém. Hamouda (2013) [23] cũng nhận thấy chất lượng thiết bị kém là một trở ngại. Gilakjani và Sabouri (2016) [18] đã lưu ý những hạn chế của radio vì chúng làm mất đi các tín hiệu thị giác như ngôn ngữ cơ thể và nét mặt của người học. Nhắc lại điều này, Sahlen và cộng sự (2020) [41] lần lượt nhấn mạnh tác động bất lợi của bản ghi chất lượng kém và tiếng ồn xung quanh. Những yếu

tổ này khiến sinh viên gặp khó khăn trong việc nhận ra ý định của người nói. Những tài liệu như vậy, có khả năng gặp phải các vấn đề về chất lượng ghi âm, chênh lệch tốc độ giọng nói, sự khác biệt về giọng nói hoặc âm thanh nền xâm nhập, làm tăng thêm những khó khăn mà sinh viên phải đối mặt.

*Trở ngại nghe hiểu liên quan đến kỹ năng sư phạm của giảng viên:*

Kỹ năng sư phạm của giảng viên đóng vai trò thiết yếu trong việc hình thành năng lực nghe hiểu của sinh viên. Liu (2016) [28] đã chỉ ra rằng việc không cung cấp các tín hiệu và ví dụ theo ngữ cảnh sẽ hạn chế khả năng hiểu của học sinh. Tương tự, Field (2008) [14] khẳng định rằng việc nhấn mạnh quá mức vào sản phẩm thay vì quá trình nghe sẽ làm giảm đi việc dạy bản thân hành động quan trọng của việc nghe. Các phương pháp sư phạm thiếu tính năng động hoặc không khai thác các công cụ đa phương tiện, như Harmer (2007) [25] đã quan sát, có thể làm cho nội dung kém hấp dẫn và dễ hiểu hơn. Theo Karimi (2019) [27], các hoạt động trước khi nghe tạo tiền đề cho quá trình hiểu bài và việc bỏ sót các hoạt động này sẽ khiến sinh viên mất đi lộ trình. Vandergrift (2007) [51] nêu bật một nhược điểm khác: khả năng nghe không kết nối với các kỹ năng ngôn ngữ khác, dẫn đến việc ứng dụng ngôn ngữ rời rạc.

## 2. PHƯƠNG TIỆN VÀ PHƯƠNG PHÁP

### 2.1 Thiết kế nghiên cứu

**Bảng 1. Mô tả người tham gia bảng câu hỏi**

Thông tin lai lịch		Tần số	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nam	103	28,95
	Nữ	254	71,15
Khóa học	Sinh viên năm nhất	50	14,00
	Sinh viên năm hai	49	13,73

Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu kết hợp (định lượng-định tính). Một mặt, theo Creswell (2003) [9], phương pháp định tính có thể được sử dụng để hỗ trợ, giúp hiểu sâu sắc nguyên nhân hoặc ý kiến của người trả lời về chủ đề quan tâm. Mặt khác, các phương pháp định lượng cho phép thu thập dữ liệu số để giải thích một số hiện tượng (Creswell, 1994) [8]. Nói một cách đơn giản, hai phương pháp này hỗ trợ lẫn nhau nên người nghiên cứu có cả góc nhìn rộng và thông tin chi tiết về vấn đề nghiên cứu. Cụ thể, bằng phương pháp định lượng, người nghiên cứu thu thập ý kiến của sinh viên chuyên Anh thông qua bảng câu hỏi. Đối với phương pháp định tính, những người tham gia bảng câu hỏi được mời tham gia phỏng vấn và đưa ra ý kiến chi tiết.

### 2.2 Khách thể nghiên cứu

#### 2.2.1 Người tham gia bảng câu hỏi

Khách thể nghiên cứu mục tiêu của nghiên cứu này bao gồm sinh viên chuyên ngành tiếng Anh tại các trường đại học khác nhau ở thành phố Cần Thơ. Người tham gia vào nghiên cứu này thuộc tất cả các năm học, từ năm nhất đến năm cuối. Nhóm khách thể nghiên cứu bao gồm 103 nam và 254 nữ, với điểm học tập từ xuất sắc đến trung bình. Để biết thêm về tổng quan thông tin của người tham gia, có thể tham khảo Bảng 1, thể hiện thông tin của người tham gia bảng câu hỏi.

Thông tin lai lịch		Tần số	Tỷ lệ (%)
	Sinh viên năm ba	138	38,66
	Sinh viên năm cuối	120	33,61
	Xuất sắc	26	7,28
	Giỏi	116	32,49
Phân loại thành tích học tập	Khá	180	50,42
	Trung bình	35	9,81
	Thi rớt	0	0,00
Trường đại học	Đại học Nam Cần Thơ (NCTU)	153	42,86
	Đại học Cần Thơ (CTU)	106	29,69
	Đại học Tây Đô (TDU)	98	27,45

### 2.2.2 Người tham gia phỏng vấn

Tổng cộng 357 học sinh đã hoàn thành toàn bộ bảng câu hỏi và 6 người tham gia được lựa chọn có chủ đích để phỏng vấn, những người được chọn dựa trên mức độ khó khăn của họ trong nghe hiểu (dự vào điểm trung bình) sau khi hoàn thành bảng câu hỏi. Các thành viên tham gia phỏng vấn được chia thành 2 nhóm,

trong đó 3 người được phỏng vấn có điểm trung bình cao nhất thuộc nhóm khó khăn nhiều hơn và những người có điểm trung bình thấp nhất thuộc nhóm ít khó khăn hơn. Để có cái nhìn tổng quan toàn diện về thông tin của người tham gia, Bảng 1 trình bày thông tin của người tham gia bảng câu hỏi. Thông tin về người được phỏng vấn được trình bày trong Bảng 2.

**Bảng 2. Mô tả người tham gia phỏng vấn**

Người được phỏng vấn	Giới tính	Cấp lớp (năm)	GPA	Trường	Điểm trung bình (M)
Sinh viên A (khó hơn)	Nam	Năm nhất	Khá	NCTU*	4,96
Sinh viên C (khó hơn)	Nữ	Năm hai	Khá	NCTU	4,95
Sinh viên E (khó hơn)	Nữ	Năm ba	Khá	NCTU	4,95
Sinh viên B (khó ít)	Nam	Năm nhất	Giỏi	NCTU	1,34
Sinh viên D (khó ít)	Nữ	Năm ba	Khá	CTU**	1,50
Sinh viên F (khó ít)	Nữ	Năm cuối	Khá	NCTU	1,25

Ghi chú: \*Trường Đại học Nam Cần Thơ, \*\*Trường Đại học Cần Thơ

## **2.3 Phương tiện**

### *2.3.1 Bảng câu hỏi*

Bảng câu hỏi được sử dụng trong nghiên cứu này chủ yếu được lấy từ Bảng câu hỏi về niềm tin của Lotfi về các vấn đề nghe hiểu tiếng Anh (Q-BELLP) (Lotfi, 2012) [29]. Tuy nhiên, bảng câu hỏi đã được điều chỉnh ở một số điểm để có thể phù hợp hơn với mục tiêu của nghiên cứu này. Cụ thể, nhà nghiên cứu đã bổ sung thêm những mục mới chưa có trong bảng câu hỏi của Lotfi (2012) [29]. Những mục bổ sung này được phát triển dựa trên Ba giai đoạn của hoạt động nghe (Brown, 2011) [5], tập trung vào các phương pháp mà giáo viên có thể sử dụng để hỗ trợ học sinh học kỹ năng nghe. Bảng câu hỏi bao gồm tổng cộng 49 khó khăn, được chia thành bảy cụm: (1) vấn đề nghe hiểu liên quan đến quá trình, (2) vấn đề nghe hiểu liên quan đến đầu vào/người nói, (3) vấn đề nghe hiểu liên quan đến người nghe, (4) vấn đề nghe hiểu liên quan đến nhiệm vụ, (5) vấn đề nghe hiểu liên quan đến “tác động”, (6) vấn đề nghe hiểu liên quan đến ngữ cảnh và (7) vấn đề nghe hiểu liên quan đến kỹ thuật sư phạm của giảng viên. Bảng câu hỏi được xây dựng bằng thang đo Likert 5 điểm, từ “hoàn toàn đồng ý” đến “hoàn toàn không đồng ý”. Loại thang đo này cho phép thu thập các mức độ ý kiến từ người trả lời, thay vì chỉ đơn thuần là các câu trả lời có/không nhị phân.

### *2.3.2 Phỏng vấn*

Phương pháp nghiên cứu định tính thường sẽ giúp nhà nghiên cứu và người tham gia gần gũi, thân thiết hơn so với nghiên cứu định lượng, cho phép người tham gia phản hồi chi tiết hơn. Để thu thập và khai thác sâu rộng hơn về nhận thức của người tham gia về các vấn đề trong khả năng nghe hiểu, các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc đã được thực hiện. Những cuộc phỏng vấn này nhằm mục đích thu thập thông tin chi tiết hơn về những thách thức của người tham gia trong việc

học các kỹ năng nghe hiểu và đề xuất cải thiện của họ. Các cuộc phỏng vấn cũng là công cụ để chứng thực kết quả từ bảng câu hỏi. Những người tham gia phỏng vấn bao gồm sáu sinh viên chuyên ngành tiếng Anh từ hai nhóm tham gia, được phân loại là “khó hơn” và “ít khó hơn” trong nghe hiểu. Mỗi cuộc phỏng vấn bao gồm sáu câu hỏi mở được thiết kế để gợi ra những câu trả lời sâu sắc nhất cho các tình huống cụ thể. Cuộc phỏng vấn được thực hiện trong vòng 20 đến 30 phút với mỗi người được phỏng vấn. Tất cả những người tham gia đều được phỏng vấn qua cuộc gọi video và với sự đồng ý của họ, tất cả các câu trả lời đều được nhà nghiên cứu ghi lại. Hơn nữa, những người được phỏng vấn được khuyến khích thoải mái thảo luận về những khó khăn và giải pháp tiềm năng của họ liên quan đến khả năng nghe hiểu. Để phân tích định tính, các câu trả lời bằng văn bản của người được phỏng vấn đã được kiểm tra kỹ lưỡng.

## **2.4 Phân tích dữ liệu**

### *2.4.1 Dữ liệu thu thập từ bảng câu hỏi*

Dữ liệu định lượng thu thập từ bảng câu hỏi được mã hóa số và phân tích bằng phần mềm IBM SPSS phiên bản 20.0. Ban đầu, kiểm tra độ tin cậy được thực hiện để xác minh tính nhất quán của bảng câu hỏi. Sau đó, kiểm tra thống kê mô tả đã được thực hiện để quan sát điểm trung bình, độ lệch tối đa, tối thiểu và độ lệch chuẩn cho cả nhóm và từng cụm.

### *2.4.2 Dữ liệu thu thập từ phỏng vấn*

Dữ liệu định tính được ghi lại từ các cuộc phỏng vấn trước tiên được nhà nghiên cứu xem xét để nắm bắt những ý tưởng chung được chia sẻ bởi những người tham gia. Sau đó, dựa trên các đoạn ghi âm và ghi chép trong quá trình phỏng vấn, nhà nghiên cứu đã chép lại câu trả lời của người tham gia bằng tiếng Việt để hiểu sâu sắc quan điểm của họ. Những bản ghi chép này sau đó được nhà nghiên cứu đọc lại một cách cẩn

thận và phân tích một cách nghiêm túc. Trong trường hợp có bất kỳ sự mơ hồ hoặc hiểu lầm nào, nhà nghiên cứu đã liên hệ với những người tham gia để yêu cầu làm rõ. Những bản phiên âm tiếng Việt này sau đó được nhà nghiên cứu dịch sang tiếng Anh và được người giám sát xem xét để đảm bảo tính chính xác và giải thích phù hợp. Cuối cùng, dữ liệu được dịch sẽ được diễn giải và phân tích sâu hơn để cung cấp những hiểu biết và phát hiện có ý nghĩa cho nghiên cứu. Quá trình tỉ mỉ này đảm bảo rằng dữ liệu định tính được khám phá kỹ lưỡng, trình bày chính xác và trình bày rõ ràng trong bối cảnh nghiên cứu.

### 3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

#### 3.1 Kết quả từ bảng câu hỏi

Bảng 3 trình bày nhận thức của sinh viên về những khó khăn trong nghe hiểu được thu thập từ 357 người tham gia thông qua bảng câu hỏi. Tổng điểm trung bình của tất cả các nội dung trong bảng câu hỏi có số điểm khá cao (M=3,59), trong đó điểm tối đa gần 5,0 (M=4,7) và điểm tối thiểu là 1,34. Có thể hiểu rằng các em gặp khá nhiều vấn đề trong nghe hiểu. Đặc biệt, những người tham gia có xu hướng chia thành 2 nhóm, nhóm “khó khăn hơn” và nhóm “ít khó khăn

hơn”. Cụ thể, trong số bảy loại vấn đề nghe hiểu, “ngữ cảnh” có giá trị trung bình cao nhất là 3,93, cho thấy đây là thách thức lớn nhất trong số tất cả các loại được điều tra. Tiếp theo đó, vấn đề “người nói/đầu vào” xếp thứ hai với điểm trung bình là 3,81, cho thấy các vấn đề bắt nguồn từ người nói hoặc nguồn dữ liệu nghe cũng là những mối quan tâm đáng kể. Ngược lại, “nhiệm vụ” có điểm trung bình thấp nhất (M=3,37) và cả “quy trình” và “kỹ thuật sư phạm của giảng viên” có điểm trung bình thấp thứ hai là 3,44, nổi lên là các lĩnh vực có vấn đề nghe hiểu ít được báo cáo nhất, ngụ ý rằng những lĩnh vực này ít nghiêm trọng hơn trở ngại cho người tham gia. Các vấn đề liên quan đến “quá trình nghe” và “tác động” có giá trị trung bình là 3,59 và 3,51, cho thấy những vấn đề này vẫn phổ biến, mặc dù ít hơn so với “ngữ cảnh” và “người nói/đầu vào”. Những phát hiện này nhấn mạnh sự phức tạp nhiều mặt trong các vấn đề nghe hiểu, trong đó “Ngữ cảnh” và “Người nói/đầu vào” là những yếu tố đóng góp chính cho những thách thức nghe hiểu mà những người tham gia gặp phải.

**Bảng 3. Nhận thức của sinh viên về những trở ngại trong nghe hiểu**

Những trở ngại nghe hiểu	Giá trị tối thiểu	Giá trị tối đa	Điểm trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)
Quá trình	1,17	4,92	3,44	0,87
Người nói/ nguồn dữ liệu nghe	1,33	4,89	3,81	0,79
Người nghe	1,22	4,89	3,59	0,87
Nhiệm vụ	1,33	4,67	3,37	0,89
Tác động	1,25	4,75	3,51	0,86
Bối cảnh	1,25	4,75	3,93	0,74
Kỹ năng sư phạm của giảng viên	1,25	4,88	3,44	0,88
Trung bình	1,34	4,73	3,59	0,72



### 3.2 Kết quả từ phỏng vấn

Các cuộc phỏng vấn cá nhân được thực hiện với 6 người tham gia, với 2 nữ và 4 nam. Trong số đó, 3 người nhận thấy mình gặp ít vấn đề nhất, trong khi 3 người còn lại cảm thấy họ gặp nhiều vấn đề nhất với nghe hiểu. Kết quả phỏng vấn hỗ trợ thêm cho kết quả từ bảng câu hỏi, trong đó phần lớn người được hỏi cho biết kỹ năng nghe hiểu của họ bị ảnh hưởng đáng kể bởi nhiều trở ngại khác nhau. Đáng chú ý, quan điểm chung của những người tham gia cho rằng nghe hiểu là kỹ năng khó thành thạo nhất. Ngược lại, chỉ có 1 trong 6 người được hỏi cho rằng nghe hiểu không gặp nhiều khó khăn. Các cuộc phỏng vấn tập thể chỉ ra:

...Đây là kỹ năng khó nhất trong số các kỹ năng tiếng Anh...

*(Sinh viên 2, dòng 2)*

... Tôi nhận thấy nghe hiểu là một trong những kỹ năng khó thành thạo nhất vì tôi phải đối mặt với nhiều khó khăn khác nhau mỗi khi thực hành nghe hiểu....

*(Sinh viên B, dòng 4-5)*

..... Tôi đã rất khó khăn để có thể thành thạo nghe hiểu, gặp phải nhiều trở ngại mỗi lần tôi cố gắng thực hành nó. Tôi tin rằng đó là một trong những kỹ năng khó nhất....

*(Sinh viên E, dòng 1-2)*

Về việc xác định các loại vấn đề ảnh hưởng đến nghe hiểu, phản hồi từ người trả lời cho thấy những thách thức mà hầu hết người được phỏng vấn gặp phải liên quan đến "bối cảnh" và "người nói/đầu vào". Đáng chú ý, hai loại khó khăn liên quan đến quá trình và tác không được nhắc đến trong câu trả lời của người tham gia. Kết quả từ bảng khảo sát cho thấy những kết quả tương tự như trong phỏng vấn, cho thấy những thách thức gắn liền với bối cảnh và các yếu tố liên

quan đến người nói được coi là những trở ngại đặc biệt đáng kể đối với người học trong việc học nghe hiểu.

...Ừ, mất đi sự chú ý và tiếng ồn xung quanh...

*(Sinh viên B, dòng 5,6)*

...và thiết bị nghe kém...

*(Sinh viên B, dòng 6)*

...Vấn đề lớn nhất đối với tôi là người nói.....

*(Sinh viên C, dòng 21)*

...Vấn đề khó nhất tôi nghĩ là ở người nói, không phải người nói nào cũng nói rõ ràng. Có những người là người nhấn mạnh, sử dụng ngữ điệu khi nói, khiến người nghe khó theo kịp...

*(Sinh viên C, dòng 15-16)*

Hơn nữa, những thách thức liên quan đến người nghe cũng là một vấn đề lớn trong việc học nghe hiểu theo những gì người được phỏng vấn đã báo cáo.

...Tôi nghĩ rằng bản thân tôi không có đủ vốn từ vựng.....

*(Sinh viên F, dòng 10)*

...Tôi đang gặp phải vấn đề là bản thân thiếu vốn từ vựng và mất tập trung khi học nghe...

*(Sinh viên A, dòng 4-5)*

### 3.3 Thảo luận

Những kết quả tìm được cung cấp những hiểu biết sâu sắc về sự phức tạp của những thách thức nghe hiểu mà sinh viên phải đối mặt. Kết quả từ nghiên cứu này giống với các kết quả từ những nghiên cứu đã từng thực hiện trước đây. Điểm trung bình tổng thể ( $M=3,59$ ) cho thấy rằng phần lớn học sinh nhận thấy nghe hiểu tương đối khó. Điều này phù hợp với phát hiện của các nhà nghiên cứu khác cho rằng nghe, về bản chất, là một nhiệm vụ đòi hỏi khắt khe đối với người học, thường do tính chất nhất thời của ngôn ngữ nói và các kỹ năng đa thành phần mà

nó yêu cầu (Nowrouzi và cộng sự, 2015; Ulum, 2015; Gilakjani & Sabouri, 2016; Saraswaty, 2018; Tran & Duong, 2020) [35],[48],[18], [42],[47].

Điều thú vị là dữ liệu nêu bật "Bối cảnh" là thách thức nổi bật trong nghe hiểu, được chứng minh bằng điểm trung bình là 3,93. Kết quả này giống với nghiên cứu của Shield and Dockrell (2004) [43], những người nhấn mạnh rằng những yếu tố gây phân tâm bên ngoài, đặc biệt là tiếng ồn môi trường, đóng một vai trò đáng kể trong việc cản trở khả năng hiểu. Tiếng ồn hoặc các yếu tố bên ngoài khác có thể cản trở sự rõ ràng của lời nói và có thể đặc biệt khó khăn đối với những người không hoàn toàn thông thạo ngôn ngữ. Tuy nhiên, phát hiện này trái ngược với nghiên cứu của Chao (2013) [6] vốn cho rằng "bối cảnh" là yếu tố ít thách thức nhất trong nghe hiểu.

Vấn đề liên quan đến "người nói/đầu vào" (M=3,81) là khó khăn được báo cáo nhiều thứ hai, kết quả này tương tự với khẳng định của Tran & Duong (2020) [47] rằng các yếu tố liên quan đến người nói như giọng nói, tốc độ nói và độ rõ ràng đóng vai trò then chốt trong việc nghe những thách thức. Sự thay đổi về đặc điểm của người nói có thể khiến học sinh khó hiểu được nội dung nói hơn, đặc biệt nếu họ hạn chế tiếp xúc với các giọng hoặc phong cách nói khác nhau (Rost, 2002) [40]. Mặt khác, một điều thật thú vị khi kết quả nghiên cứu cho thấy rằng "Nhiệm vụ", "quy trình" và "kỹ thuật sư phạm của giảng viên" là những yếu tố ít gây trở ngại hơn so với các yếu tố còn lại. Điều này hơi trái ngược với nghiên cứu của Vandergrift (2007) [51], người đã thừa nhận rằng sự phức tạp của nhiệm vụ và các kỹ thuật sư phạm ảnh hưởng đáng kể đến nghe hiểu. Lý do tiềm ẩn cho sự khác biệt này

có thể là do đặc điểm nhân khẩu học của người tham gia nghiên cứu hoặc các phương pháp được sử dụng trong giảng dạy nghe hiểu tại đơn vị được khảo sát trong nghiên cứu.

Cuối cùng, các vấn đề liên quan đến "người nghe" và "tác động", tuy không nổi bật như những thách thức nêu trên nhưng vẫn tạo ra những rào cản đáng kể cho việc lĩnh hội kỹ năng nghe hiểu. Điều này phù hợp với khám phá của Goh (2000) [20] về các chiến lược siêu nhận thức trong việc lắng nghe. Goh (2000) [20] nhấn mạnh rằng đặc điểm cá nhân của người nghe, kết hợp với các yếu tố cảm xúc như lo lắng hoặc tự tin vào năng lực bản thân, đóng một vai trò quan trọng trong quá trình lắng nghe.

#### **4. KẾT LUẬN VÀ ĐỀ NGHỊ**

Nghiên cứu này cung cấp những hiểu biết về những thách thức mà sinh viên phải đối mặt trong nghe hiểu. Kết quả chỉ ra rằng một tỷ lệ đáng kể học sinh cảm thấy nghe hiểu là một kỹ năng gây khó khăn cho người học, chủ yếu do các yếu tố liên quan đến bối cảnh, đặc biệt là tiếng ồn môi trường và các khía cạnh liên quan đến người nói như giọng nói, tốc độ nói và độ rõ ràng. Trong khi các bài tập nghe, quy trình và kỹ thuật sư phạm là những yếu tố gây ra ít vấn đề hơn dự đoán, thì những thuộc tính của người nghe và các yếu tố tác động, chẳng hạn như sự lo lắng, vẫn được coi là những rào cản đáng kể đối với nghe hiểu. Từ kết quả tìm được, tác giả đưa ra một số đề xuất dành cho giảng viên, cụ thể là cần nhấn mạnh việc tạo ra môi trường nghe đa dạng và giới thiệu cho học sinh các giọng và kiểu nói khác nhau để có thể giúp người học giải quyết những thách thức kể trên. Các tổ chức cũng có thể xem xét sửa đổi môi trường để người học có trải nghiệm nghe thuận lợi hơn. Những thách thức ít hơn liên quan đến độ phức tạp của bài tập và phương pháp giảng

dạy cho thấy khả năng thay đổi tiềm ẩn dựa trên nhân khẩu học hoặc phương pháp giảng dạy của người tham gia. Ngoài ra, tầm quan trọng của thuộc tính người nghe cá nhân cho thấy nhu cầu về các chương trình nhắm vào chiến lược cảm xúc và siêu nhận thức. Do một số kết quả trái

ngược với các nghiên cứu trước đây, nên tác giả khuyến khích các nghiên cứu trong tương lai có thể tập trung vào nghiên cứu sâu hơn, đặc biệt là khám phá vai trò của nhân khẩu học, thực tiễn thể chế và các khía cạnh văn hóa.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Abdalhamid, F. (2012). *Listening comprehension strategies of Arabic-speaking ESL learners* (Doctoral dissertation). Colorado State University.
- [2] Ali, Y. (2020). Difficulties faced by tertiary level EFL learners in listening. *British Journal of English Linguistics*, 8(2), 90-112.
- [3] Azmi, B. M., Celik, B., Yidliz, N., & Tugrul, M. C. (2014). Listening Comprehension Difficulties Encountered by Students in Second language Learning Class. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 4(4), 1-6.
- [4] Bloomfield, A., Wayland, S. C., Rhoades, E., Blodgett, A., Linck, J., & Ross, S. (2010). What makes listening difficult? Factors affecting second language listening comprehension. *University of Maryland Center for Advanced Study of Language*, 3-79.
- [5] Brown, S. (2011) *Listening Myths*. University of Michigan Press.
- [6] Chao, J. Y. G. (2013). Factors affecting college EFL learners' listening comprehension and listening problems. *NCUE Journal of Humanities*, 8(1), 71-84.
- [7] Chiang, C. S., & Dunkel, P. (1992). The effect of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL quarterly*, 26(2), 345-374.
- [8] Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Sage Publications, Inc.
- [9] Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- [10] Darti, D., & Asmawati, A. (2017). Analyzing students' difficulties toward listening comprehension. *English, Teaching, Learning, and Research Journal*, 3(2), 211-228.
- [11] Doğan, Y. (2016). *Listening education*. Ankara: Pegem Academy Publications.
- [12] Elkhafai, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The modern language journal*, 89(2), 206-220.
- [13] Field, J. (1998). Towards a new methodology for listening.
- [14] Field, J. (2008). Revising segmentation hypotheses in first and second language listening. *System*, 36(1), 35-51.
- [15] Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge university press.
- [16] Gilakjani, A. P. (2011). A study on the situation of pronunciation instruction in ESL/EFL classrooms. *Journal of studies in education*, 1(1), 1-15.

- [17] Gilakjani, A. P., & Ahmadi, M. R. (2011). A study of factors affecting EFL learners' English listening comprehension and the strategies for improvement.
- [18] Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review. *English language teaching*, 9(6), 123-133.
- [19] Goh, C. (1999). *Teaching Listening in the Language Classroom*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- [20] Goh, C. (2000). A Cognitive Perspective on Language Learners' Listening Comprehension Problems. *System*, 28, 55-75.
- [21] Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34(2), 165-182.
- [22] Ha, X. V., & Nguyen, L. T. (2021). Targets and sources of oral corrective feedback in English as a foreign language classrooms: are students' and teachers' beliefs aligned?. *Frontiers in Psychology*, 12, 697160.
- [23] Hamouda, A. (2013). An investigation of listening comprehension problems encountered by Saudi students in the EL listening classroom. *International journal of academic research in progressive education and development*, 2(2), 113-155.
- [24] Hamri, B. I., & Benzitouni, A. O. (2022). The Impact of listening comprehension difficulties on EFL students' motivation.
- [25] Harmer, J. (2007). *How to teach English- New edition*. Harlow: Pearson Education Limited.
- [26] Karami, S., & Bagheri, M. (2014). Operationalizing teachers' emotional attitudes towards their students, colleagues and workplace: Result from an EFL context. *Journal of Language & Literature*, 5(1), 140-149.
- [27] Karimi, F., Chalak, A., & Biria, R. (2019). Pedagogical Utility of Pre-Listening Activities for Improving Iranian Elementary EFL Learners' Listening Comprehension. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1127-1140.
- [28] Liu, J. (2016). Adaptation of authentic materials in English listening comprehension classes. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1774.
- [29] Lotfi, G. (2012). A questionnaire of beliefs on English language listening comprehension problems: Development and validation. *World applied sciences journal*, 16(4), 508-515.
- [30] Lynch, T. (1997). Life in the slow lane: Observations of a limited L2 listener. *System*, 25(3), 385-398.
- [31] Mendelsohn, D. J. (1994). Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner.
- [32] Namaziandost, E., Neisi, L., Mahdavi-rad, F., & Nasri, M. (2019). The relationship between listening comprehension problems and strategy usage among advance EFL learners. *Cogent Psychology*, 6(1), 1691338.
- [33] Ngoc Nguyen, C. T., & Nguyen, T. T. (2020). Non-Language-Major Students' Autonomy in Learning English in Vietnam. *Arab World English Journal (AWEJ) Volume*, 11.
- [34] Nishanthi, R. (2018). The Importance of Learning English in Today World.

- International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 3(1), 871-874.
- [34] Nowrouzi, S., Tam, S. S., Zareian, G., & Nimehchisalem, V. (2015). Iranian EFL students' listening comprehension problems. *Theory and Practice in language studies*, 5(2), 263.
- [36] Osada, N. (2001). What Strategy Do Less Proficient Learners Employ in Listening Comprehension?: A Reappraisal of Bottom-Up and Top-Down Processing. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 5(1), 73-90.
- [37] Oteir, I., & Abd Aziz, N. H. (2017). Effects of listening comprehension anxiety from Saudi EFL learners' perspectives. *International Journal of Linguistics*, 9(5), 113.
- [38] Othman, J., & Vanathas, C. (2017). Topic familiarity and its influence on listening comprehension. *The English Teacher*, 14.
- [39] Read, J. (2002). The use of interactive input in EAP listening assessment. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(2), 105-119.
- [40] Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.
- [41] Sahlén, B., Brännström, K. J., Lyberg Åhlander, V., & Rudner, M. (2020). Children listen: Psychological and linguistic aspects of listening difficulties during development. *Frontiers in Psychology*, 11, 584034.
- [42] Saraswaty, D. R. (2018). Learners' Difficulties & Strategies in Listening Comprehension. *English Community Journal*, 2(1), 139-152.
- [43] Shield, B., & Dockrell, J. E. (2004). External and internal noise surveys of London primary schools. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 115(2), 730-738.
- [44] Shin, J., Dronjic, V., & Park, B. (2019). The interplay between working memory and background knowledge in L2 reading comprehension. *TESOL quarterly*, 53(2), 320-347.
- [45] Sundkvist, P., & Nguyen, X. N. C. M. (2020). *English in Vietnam*. The handbook of Asian Englishes, 683-703.
- [46] Syadiah, S. S. (2016). Efl Learners–Faced Problems In Listening Comperhension. *Indonesian EFL Journal*, 2(1), 53-59.
- [47] Tran, T. Q., & Duong, T. M. (2020). Insights into Listening Comperhension Problems: A Case Study in Vietnam. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 59, 77-100.
- [48] Ulum, Ö. G. (2015). Listening: The Ignored Skill in EFL Context. *Online Submission*, 2(5), 72-76.
- [49] Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. New York: Longman Inc
- [50] Vandergrift, L. (2004). 1. Listening to learn or learning to listen?. *Annual review of applied linguistics*, 24, 3-25.
- [51] Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language teaching*, 40(3), 191-210.
- [52] Wang, L., & MacIntyre, P. (2021). Second language listening comprehension: The role of anxiety and enjoyment in listening metacognitive awareness. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(4), 491-515.