

ENHANCING WILLINGNESS TO COMMUNICATE IN THE ENGLISH CLASSROOM THROUGH VISIBLE THINKING ROUTINES

Nguyen Thi Huong Lan¹, Pham Gia Hien^{*2}

* Corresponding author
Email: hienpg@fe.edu.vn

¹ Email: lannt@hnue.edu.vn
Hanoi National University of Education
136 Xuan Thuy street, Cau Giay,
Hanoi, Vietnam

² FPT University
Km29 Thang Long Avenue, Hoa Lac ward,
Hanoi, Vietnam

Received: 09/3/2025

Revised: 06/6/2025

Accepted: 23/5/2025

Published: 20/7/2025

Abstract: Willingness to communicate, a key factor in successful language learning, is often hindered by psychological barriers such as fear of making mistakes and lack of confidence. Visible thinking routines, which are structured activities designed to promote deep thinking, provide opportunities for learners to reflect on their thought processes and offer scaffolds that help them organize their thinking, engage in reasoning, and communicate effectively. This study explores the benefits of visible thinking routines in enhancing learners' willingness to communicate. The paper introduces the concept of visible thinking routines and then analyzes their positive impact on learners' communicative readiness. The findings underscore the potential of visible thinking routines as a pedagogical tool for creating interactive learning environments that encourage learners to actively use the target language in communication. The paper also offers suggestions for future research and broader applications in English language teaching.

Keywords: *Thinking, thinking routines, visible thinking routines, willingness to communicate, communication.*

NÂNG CAO SỰ SẴN SÀNG GIAO TIẾP TRONG LỚP HỌC TIẾNG ANH THÔNG QUA THÓI QUEN TƯ DUY HỮU HÌNH

Nguyễn Thị Hương Lan¹, Phạm Gia Hiền^{*2}

* Tác giả liên hệ
Email: hienpg@fe.edu.vn

¹ Email: lannt@hnue.edu.vn
Trường Đại học Sư phạm Hà Nội,
136 Xuân Thủy, Cầu Giấy,
Hà Nội, Việt Nam

² Trường Đại học FPT
Km29 Đại lộ Thăng Long, xã Hòa Lạc,
Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài: 09/3/2025

Chỉnh sửa xong: 06/6/2025

Chấp nhận đăng: 23/5/2025

Xuất bản: 20/7/2025

Tóm tắt: Sự sẵn sàng giao tiếp, một yếu tố quan trọng trong thành công của việc học ngôn ngữ, thường bị cản trở bởi các rào cản tâm lý như sợ mắc lỗi và thiếu tự tin. Bên cạnh đó, thói quen tư duy hữu hình là các hoạt động có cấu trúc khuyến khích suy nghĩ sâu sắc và tạo cơ hội để người học phản ánh về quá trình tư duy, cung cấp các khung hỗ trợ để người học sắp xếp tư duy của mình, tham gia phản biện và giao tiếp hiệu quả. Nghiên cứu này khám phá lợi ích của thói quen tư duy hữu hình trong việc nâng cao sự sẵn sàng giao tiếp của người học. Bài viết giới thiệu các khái niệm về thói quen tư duy hữu hình, sau đó phân tích các ảnh hưởng tích cực của thói quen tư duy hữu hình tới sự sẵn sàng giao tiếp. Kết luận của bài báo nhấn mạnh tiềm năng của thói quen tư duy hữu hình như một công cụ sư phạm giúp tạo ra môi trường học tập tương tác, khuyến khích người học chủ động sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp, đồng thời đưa ra các gợi ý cho nghiên cứu trong tương lai và ứng dụng rộng rãi hơn trong dạy học tiếng Anh.

Từ khóa: *Tư duy, thói quen tư duy, thói quen tư duy hữu hình, sự sẵn sàng giao tiếp, giao tiếp.*

1. Đặt vấn đề

Trong những năm gần đây, việc nâng cao sự sẵn sàng giao tiếp của người học đã trở thành mục tiêu quan trọng trong việc giảng dạy tiếng Anh, đặc biệt là ở các quốc gia mà tiếng Anh vẫn được coi là ngoại ngữ. MacIntyre và cộng sự (1998) đã định nghĩa sự sẵn sàng giao tiếp là: "Sự sẵn sàng tham gia vào cuộc thảo luận tại một thời điểm cụ thể với một hoặc nhiều người cụ thể, sử dụng ngoại ngữ hoặc ngôn

ngữ thứ hai". Sự sẵn sàng giao tiếp chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố, bao gồm năng lực ngôn ngữ, sự sẵn sàng về mặt tâm lý và bối cảnh, tình huống giao tiếp. Hiện nay, sự sẵn sàng giao tiếp được coi là một yếu tố quan trọng ảnh hưởng tới khả năng thụ đắc ngôn ngữ thứ hai vì nó phản ánh sự tham gia tích cực của người học vào các cơ hội giao tiếp (Peng & Woodrow, 2010).

Tuy nhiên, nhiều người học ở Việt Nam phải vật lộn với môn tiếng Anh vì chưa có sự sẵn sàng giao tiếp. Nghiên cứu chỉ ra rằng, các yếu tố như sợ mắc lỗi, vốn từ vựng hạn chế và thiếu tự tin cản trở đáng kể sự sẵn sàng giao tiếp bằng tiếng Anh của người học (Trang & Baldauf, 2007). Những rào cản tâm lý này càng trở nên phức tạp hơn do các hoạt động trong lớp học truyền thống lấy giáo viên làm trung tâm, thường hạn chế các cơ hội giao tiếp thực thụ. Ví dụ, trong các môi trường lớp học truyền thống, phần lớn thời lượng tiết học được dành cho việc truyền đạt kiến thức từ người dạy đến người học. Việc này góp phần làm giảm thời gian người học tương tác và giao tiếp, từ đó dẫn tới tâm lý sợ sệt và không muốn giao tiếp của người học khi cần phải nói. Bên cạnh đó, việc sĩ số lớp quá đông trong các mô hình lớp học tại nhiều cấp học cũng phần nào cản trở sự tự tin của người học khi cố gắng giao tiếp bằng ngoại ngữ, do tâm lý ngại phát biểu trước đám đông cũng như sự bị đánh giá vì vốn từ vựng và ngữ pháp hạn chế. Vì vậy, tuy giáo viên đã áp dụng nhiều phương pháp khác nhau như trình tự Trình bày - Luyện tập - Vận dụng (Present-Practice-Perform) hoặc dạy học dựa trên nhiệm vụ (Task-based learning), các tiết học vô hình chung vẫn lấy người dạy làm trung tâm và cung cấp ít thời lượng cũng như môi trường để khuyến khích người học tự tin giao tiếp.

Nhiều nghiên cứu đã áp dụng các phương pháp dạy và học khác nhau nhằm nâng cao sự sẵn sàng giao tiếp của người học đã cho thấy hiệu quả. Áp dụng phương pháp tiếp cận dựa trên công nghệ Freiermuth và Jarrell (2006) phát hiện ra rằng, trò chuyện trực tuyến (Chat online) qua các nền tảng mạng xã hội mang lại tâm lý thoải mái hơn cho người học, từ đó khuyến khích người học tương tác tích cực hơn so với khi người học tương tác trực tiếp. Tương tự như vậy, Fathi, Rahimi và Derakhshan (2024) đã chứng minh rằng, khi trò chuyện cùng trí tuệ nhân tạo (AI), người học có tâm lý thoải mái hơn, từ đó nâng cao sự sẵn sàng giao tiếp. Về các yếu tố tâm lý và động lực, Munezane (2015) tiết lộ rằng, phương pháp hình dung (Visualization) kết hợp với việc đặt mục tiêu (Goal-setting) đã nâng cao đáng kể sự sẵn sàng giao tiếp của người học, trong khi Rahimi và Fathi (2022) phát hiện ra rằng, việc trò chuyện với người nước ngoài qua các nền tảng trò chuyện ngẫu nhiên (E-Tandem) giúp người học có thành tích tốt hơn học sinh trong các lớp học truyền thống, về cả kỹ năng nói và sự sẵn sàng giao tiếp. Những phát hiện này làm nổi bật bản chất đa diện của sự sẵn sàng giao tiếp và tầm quan trọng của việc tích hợp công

nghệ và các phương pháp tăng cường động lực học trong các lớp học ngôn ngữ.

Trong khi các nghiên cứu hiện tại chủ yếu tập trung vào các công cụ công nghệ và các biến động lực để nâng cao sự sẵn sàng giao tiếp thì việc áp dụng các thói quen tư duy hữu hình đã nổi lên như một công cụ sư phạm tiềm năng và đầy hứa hẹn nhằm tác động vào khả năng tư duy của người học, từ đó thúc đẩy sự sẵn sàng giao tiếp. Được khởi xướng từ Dự án Zero của Đại học Harvard, thói quen tư duy hữu hình là các hoạt động có cấu trúc được thiết kế để thúc đẩy tư duy phản biện, sự hợp tác và sự tham gia của người học trong lớp học (Ritchhart, Church và Morrison, 2011). Ritchhart và Perkins (2008) đã chứng minh rằng, thói quen tư duy hữu hình giúp tăng cường sự tự tin và mong muốn thể hiện suy nghĩ của bản thân thông qua cách khuyến khích người học sắp xếp suy nghĩ, suy ngẫm về các ý tưởng và chia sẻ trong một môi trường học tích cực.

Bài viết này xem xét lợi ích của thói quen tư duy hữu hình đối với việc tăng cường sự sẵn sàng giao tiếp trong lớp học tiếng Anh của người học tại Việt Nam. Bên cạnh việc đưa ra khái niệm của sự sẵn sàng giao tiếp và thói quen tư duy hữu hình, tác giả nêu bật lợi ích của thói quen tư duy hữu hình cũng như các hoạt động triển khai thực tế trong lớp học tiếng Anh. Thông qua nghiên cứu này, tác giả mong muốn làm nổi bật cách thói quen tư duy hữu hình có thể thu hẹp khoảng cách giữa học tập thụ động và giao tiếp chủ động, bên cạnh đó đưa ra một số gợi ý để áp dụng hiệu quả thói quen tư duy hữu hình nhằm gia tăng sự sẵn sàng giao tiếp của người học trong lớp học tiếng Anh.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu lý thuyết, tập trung vào việc phân tích, tổng hợp và hệ thống hóa các quan điểm, cơ sở lý luận liên quan đến thói quen tư duy hữu hình và vai trò của nó trong việc nâng cao mức độ sẵn sàng giao tiếp của người học. Thông qua việc khai thác có chọn lọc các nền tảng lý thuyết, tài liệu khoa học và kết quả nghiên cứu đã được công bố, nghiên cứu nhằm làm rõ mối liên hệ giữa thói quen tư duy hữu hình và hành vi ngôn ngữ trong quá trình học ngoại ngữ. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất định hướng ứng dụng bốn thói quen tư duy hữu hình như một công cụ sư phạm hỗ trợ nhằm phát triển năng lực giao tiếp và nâng cao sự sẵn sàng giao tiếp của người học trong bối cảnh dạy và học tiếng Anh, đồng thời đề xuất các hướng ứng dụng và nghiên cứu trong tương lai.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Các khái niệm liên quan

3.1.1. Sự sẵn sàng giao tiếp

Sẵn sàng giao tiếp là một phương diện đã thu hút được sự chú ý đáng kể trong nghiên cứu về thụ đắc ngôn ngữ thứ hai. MacIntyre và cộng sự (1998) định nghĩa sự sẵn sàng giao tiếp như sự sẵn sàng sử dụng ngoại ngữ hoặc ngôn ngữ thứ hai của người nói khi tham gia vào cuộc trò chuyện tại một thời điểm cụ thể với một hoặc nhiều người cụ thể.

Định nghĩa này nhấn mạnh bản chất tự nguyện của giao tiếp và coi sẵn sàng giao tiếp như một yếu tố then chốt trong việc chủ động sử dụng ngoại ngữ và ngôn ngữ thứ hai. Không giống như năng lực ngôn ngữ đơn thuần trong tiếng mẹ đẻ, sự sẵn sàng giao tiếp phản ánh sự chuẩn bị về mặt tâm lý của người học để tham gia giao tiếp và có thể thay đổi tùy theo các yếu tố chủ quan và khách quan.

Dựa trên định nghĩa cơ bản này, Cao và Philp (2006) nhấn mạnh tính biến thiên của sự sẵn sàng giao tiếp trong môi trường lớp học. Họ cho rằng, sự sẵn sàng giao tiếp của người học chịu ảnh hưởng của cả các yếu tố chủ quan như động lực hay sự lo lắng của người học cũng như các yếu tố khách quan như quy mô nhóm và loại nhiệm vụ được giao. Tương tự như vậy, Peng và Woodrow (2010) mô tả sự sẵn sàng giao tiếp là một cấu trúc được hình thành bởi năng lực nhận thức của người học, sự lo lắng trong giao tiếp cũng như bối cảnh xã hội và văn hóa cụ thể. Bên cạnh đó, họ nhấn mạnh sự tương tác giữa các yếu tố và động lực bên trong và bên ngoài lớp học, khiến sự sẵn sàng giao tiếp của người học trở thành một hiện tượng biến thiên phụ thuộc nhiều vào ngữ cảnh.

Hơn nữa, MacIntyre (2007) đề xuất rằng, sự sẵn sàng giao tiếp của người học không chỉ là một phương diện mà còn còn là mục tiêu cuối cùng của việc giáo dục ngoại ngữ và ngôn ngữ thứ hai. Ông cho rằng, mục tiêu cuối cùng đối với việc học một ngôn ngữ là sự sẵn sàng giao tiếp bằng ngôn ngữ đó. Như vậy, sự sẵn sàng giao tiếp của người học đã được đặt vào trọng tâm của phương pháp sư phạm ngôn ngữ hiệu quả, từ đó ủng hộ các phương pháp giảng dạy giúp giảm lo lắng trong giao tiếp, tăng sự tự tin của người học và thúc đẩy các cơ hội giao tiếp có ý nghĩa.

Tóm lại, sự sẵn sàng giao tiếp đại diện cho sự sẵn sàng và ý định của người học trong việc tham gia giao tiếp ngôn ngữ thứ hai. Điều này được hình thành bởi sự tương tác phức tạp của các đặc điểm cá nhân (Ví dụ: động lực, năng lực được nhận thức),

trạng thái tâm lý (Ví dụ: lo lắng, tự tin) và các yếu tố tình huống chủ quan (Ví dụ: thiết kế nhiệm vụ, tương tác nhóm). Việc hiểu các chiều hướng này là rất quan trọng để tạo ra môi trường học tập hỗ trợ nuôi dưỡng sự sẵn sàng của học sinh trong việc sử dụng ngoại ngữ hoặc ngôn ngữ thứ hai một cách tích cực.

Trong các lớp học tiếng Anh của người học, sự sẵn sàng giao tiếp của người học phụ thuộc nhiều vào tình huống và chịu ảnh hưởng của động lực hạn chế của người học khi sử dụng tiếng Anh, vì người học thường coi việc sử dụng tiếng Anh là không quá quan trọng và cần thiết. Theo Peng (2014), người học sẵn sàng giao tiếp hơn khi các nhiệm vụ liên quan đến lĩnh vực hoặc sở thích của họ, chẳng hạn như trò chơi nhập vai hoặc hoạt động giải quyết vấn đề. Tuy nhiên, lo lắng trong giao tiếp là rào cản phổ biến trong nhóm người học này, thường đến từ nỗi sợ mắc lỗi hoặc bị bạn bè đánh giá (Cao, 2011). Trong trường hợp này, giảng viên đóng vai trò quan trọng trong việc giảm bớt sự lo lắng này bằng cách thúc đẩy môi trường học tập tích cực và cung cấp phản hồi mang tính xây dựng. Các kỹ thuật như thói quen tư duy hữu hình có thể giúp người học thể hiện ý tưởng của mình theo cách có cấu trúc và ít áp lực, hướng tới dần dần nâng cao sự sẵn sàng giao tiếp của người học.

3.1.2. Thói quen tư duy

Thói quen tư duy là các hoạt động có cấu trúc, lặp đi lặp lại được thiết kế nhằm thúc đẩy sự tham gia trí tuệ, siêu nhận thức và tư duy phản biện của người học. Được khởi xướng từ dự án Project Zero của Harvard, các thói quen này cung cấp cho người học các phương pháp tiếp cận có hệ thống để sắp xếp suy nghĩ, giải quyết vấn đề và tạo ra hiểu biết sâu sắc. Ritchhart và cộng sự (2011) mô tả thói quen tư duy là các công cụ không chỉ hỗ trợ việc học mà còn nuôi dưỡng "Văn hóa tư duy" trong lớp học. Theo ông, các thói quen này giúp cấu tạo nên cách học sinh tiếp cận các nhiệm vụ học tập và tương tác với các ý tưởng, thúc đẩy sự tham gia phản biện và sáng tạo với nội dung. Điều này khiến thói quen tư duy có thể trở thành thói quen mà người học có thể áp dụng trong nhiều lĩnh vực khác nhau. Như vậy, thói quen tư duy không chỉ bồi dưỡng kỹ năng tư duy của người học thông qua sự thúc đẩy việc tham gia chủ động vào tiết học mà còn giúp học sinh hiểu sâu và nâng cao hiểu biết về nội dung bài học. Nhìn chung, phương pháp giảng dạy này cho phép người dạy quan sát quá trình tư duy của người học, từ đó hiểu

hơn về kiến thức nền tảng, khả năng lí luận cũng như những khó khăn và thử thách mà người học có thể gặp phải.

3.1.3. Thói quen tư duy hữu hình

Một nhánh của thói quen tư duy là thói quen suy nghĩ hữu hình, nhấn mạnh vào việc làm cho các quá trình suy nghĩ của người học trở nên trực quan, hữu hình và có thể chia sẻ và nhìn thấy bởi người khác. Ritchhart và Perkins (2008) lập luận rằng, thói quen tư duy hữu hình biến lớp học thành một môi trường tích cực và hợp tác giữa các cá nhân, nơi suy nghĩ không chỉ là một hoạt động cá nhân mà là một quá trình có thể được chia sẻ và phản biện. Họ cho rằng, khi người học chia sẻ lập luận, suy nghĩ của mình một cách cởi mở, người học sẽ có kết nối sâu sắc hơn với cả nội dung bài học và bạn bè của mình. Những thói quen này khuyến khích học sinh ghi lại suy nghĩ của mình bằng các công cụ trực quan như sơ đồ hoặc biểu đạt bằng lời như thảo luận và viết phản ánh. Việc làm suy nghĩ của người học trở nên hữu hình cho phép giáo viên đánh giá và hỗ trợ tư duy của học sinh hiệu quả hơn, góp phần thúc đẩy sự phát triển trí tuệ của người học. Như vậy, trong khi suy nghĩ, tư duy là quá trình có mục đích cụ thể diễn ra bên trong đầu của người học, áp dụng các thói quen tư duy này có thể giúp hữu hình hóa các tư duy và lối suy nghĩ của người học đối với chính họ, giáo viên và bạn bè trong lớp, từ đó góp phần tăng cường suy nghĩ, tư duy và độc lực học tập. Nhìn chung, khi thói quen tư duy hữu hình được áp dụng một cách liên tục, hợp lí và linh hoạt, người dạy và người học có thể cùng tạo ra môi trường học tập tích cực nơi nuôi dưỡng văn hóa tư duy, góp phần giúp người học tham gia nhiều hơn vào bài học với mức độ tự tin cao hơn, từ đó thúc đẩy sự sẵn sàng giao tiếp của người học.

Các ví dụ về thói quen tư duy hữu hình được sử dụng rộng rãi bao gồm thói quen, Thấy - Nghĩ - Tự hỏi (See - Think - Wonder), khuyến khích quan sát, diễn giải và đặt câu hỏi và Điều gì khiến bạn nói thế? (What Makes You Say That?), thúc đẩy người học cung cấp bằng chứng cho lập luận của họ. Perkins (2003) nhấn mạnh giá trị của những thói quen này trong việc phát triển các kĩ năng lập luận, hợp tác và phản biện. Ông còn lưu ý rằng, khi người học nhìn thấy và lắng nghe suy nghĩ của bạn bè, họ có thể học cách mở rộng góc nhìn của riêng mình và đánh giá các quan điểm đa chiều hơn, khiến những thói quen này trở thành công cụ thúc đẩy giao tiếp và hiểu biết sâu sắc hơn về nội dung bài học.

Một trong những ưu điểm đáng kể của thói quen

tư duy hữu hình là khả năng được áp dụng vào các môn học với các bối cảnh giảng dạy khác nhau. Những thói quen này có thể được tùy chỉnh để phù hợp với nhiều bối cảnh giáo dục khác nhau, từ lớp học tiểu học đến các bài giảng đại học. Ví dụ, thói quen tư duy Kết nối - Mở rộng - Thách thức (Connect - Extend - Challenge), yêu cầu học sinh kết nối các ý tưởng mới với các kiến thức sẵn có, mở rộng hiểu biết của mình và xác định các thách thức, có hiệu quả trong nhiều lĩnh vực như khoa học, văn học và lịch sử (Ritchhart và cộng sự, 2011). Tính linh hoạt này làm cho thói quen tư duy hữu hình trở nên đặc biệt có giá trị trong việc triển khai và thúc đẩy các hoạt động học tập tích hợp và liên môn.

3.2. Thói quen tư duy hữu hình trong việc dạy và học tiếng Anh

Các thói quen tư duy hữu hình cung cấp một phương pháp tiếp cận có cấu trúc và chú trọng vào tương tác để nâng cao việc học tiếng Anh bằng cách làm cho quá trình suy nghĩ của học sinh trở nên rõ ràng cũng như hướng dẫn các em tham gia sâu hơn vào quá trình nhận thức. Các thói quen tư duy này nhằm mục đích phát triển tư duy phản biện, nhận thức siêu nhận thức và năng lực giao tiếp, phù hợp với các phương pháp hay nhất trong quá trình tiếp thu ngôn ngữ thứ hai (Ritchhart, Church & Morrison, 2011). Nghiên cứu cho thấy, các thói quen như: Thấy - Nghĩ - Tự hỏi (See - Think - Wonder) và Nghĩ - Ghép đôi - Chia sẻ (Think - Pair - Share) không chỉ khuyến khích người học diễn đạt ý tưởng của mình mà còn thúc đẩy môi trường tích cực trong lớp học, nơi người học được khuyến khích tìm tòi, thảo luận và hợp tác trong học tập (Dajani, 2016).

Về mặt lí thuyết, các thói quen tư duy hữu hình phù hợp chặt chẽ với khái niệm về kĩ thuật giàn giáo (Scaffolding) của Vygotsky, nơi người học tiến bộ trong Vùng phát triển gần nhất (Zone of Proximal Development) của mình với sự hỗ trợ có hướng dẫn từ giáo viên và bạn bè (Vygotsky, 1978). Trong bối cảnh học ngôn ngữ, việc xây dựng khung thông qua thói quen tư duy hữu hình cho phép học sinh thu hẹp khoảng cách giữa khả năng ngôn ngữ hiện tại và năng lực tiềm ẩn của mình bằng cách tham gia vào các cuộc hội thoại có cấu trúc cũng như nhận được phản hồi tích cực. (Gholam, 2019). Ví dụ, việc sử dụng thói quen Câu - Cụm từ - Từ (Sentence - Phrase - Word) trong các hoạt động đọc khuyến khích người học xác định các cấu trúc ngôn ngữ chính và dần dần tiếp thu các ý tưởng phức tạp thông qua thảo luận và đặt câu hỏi do người học hướng dẫn, giảm thiểu việc

quá tải nhận thức đồng thời dần dần thúc đẩy học sinh sử dụng ngoại ngữ một cách độc lập (Salmon, 2010).

Bằng cách tích hợp các thói quen tư duy hữu hình vào lớp học tiếng Anh, các thầy cô có thể tạo ra một môi trường học tập tích cực, nơi học sinh nhận được sự hỗ trợ và hướng dẫn trong quá trình phát triển ngôn ngữ của mình đồng thời dần dần xây dựng tính tự chủ trong giao tiếp. Cách tiếp cận này không chỉ củng cố trình độ ngôn ngữ mà còn thúc đẩy văn hóa tư duy, nơi người học được khuyến khích phân tích, đặt câu hỏi và tham gia một cách chủ động vào quá trình học ngôn ngữ. Khi được áp dụng một cách nhất quán, thói quen tư duy hữu hình sẽ trở thành công cụ sư phạm phù hợp với việc dạy học theo đường hướng giao tiếp cũng như thúc đẩy nhận thức của việc học tiếng Anh, thúc đẩy người học tham gia sâu hơn và sử dụng ngôn ngữ hiệu quả hơn trong môi trường học thuật và thực tế.

3.3. Lợi ích của thói quen tư duy hữu hình

Các thói quen tư duy hữu hình đã chứng minh được tính hiệu quả cao trong việc thúc đẩy sự tham gia, phản ánh và tăng sự tự tin ở người học trong môi trường lớp học, đặc biệt là những người học học tiếng Anh như một ngoại ngữ (English as Foreign language). Bằng cách làm cho quá trình suy nghĩ của người học trở nên trực quan đối với cả bản thân và bạn bè, thói quen tư duy hữu hình có thể góp phần đáng kể vào việc cải thiện mong muốn giao tiếp bằng tiếng Anh của người học.

Đầu tiên, thói quen tư duy hữu hình tạo ra môi trường an toàn cho người học về mặt tâm lý, điều này rất quan trọng để nâng cao sự sẵn sàng giao tiếp. Theo Ritchhart và cộng sự (2011), các thói quen tư duy hữu hình giúp người học cảm thấy rằng, những đóng góp của mình được trân trọng và việc mắc lỗi là một phần của quá trình học tập. Khi người học được khuyến khích chia sẻ suy nghĩ của mình trong một môi trường tích cực và ít áp lực, chẳng hạn như thông qua các thói quen như Nghĩ - Ghép đôi - Chia sẻ (Think - Pair - Share) hoặc Thấy - Nghĩ - Tự hỏi (See - Think - Wonder), các em có nhiều khả năng vượt qua nỗi sợ nói sai. Cảm giác an toàn này có thể làm giảm lo lắng trong giao tiếp, một rào cản đáng kể đối với sự sẵn sàng giao tiếp, đặc biệt là đối với những người học thiếu tự tin vào kỹ năng ngôn ngữ của mình (Peng & Woodrow, 2010).

Ngoài ra, thói quen tư duy hữu hình tạo điều kiện cho sự tham gia tích cực bằng cách cung cấp cho người học một cấu trúc hướng dẫn rõ ràng để

thể hiện ý tưởng của mình. Như Perkins (2003) nhấn mạnh, các thói quen này khuyến khích học sinh suy nghĩ sâu sắc và sau đó diễn đạt suy nghĩ của mình một cách rõ ràng. Quá trình này không chỉ giúp các em sắp xếp các ý tưởng mà còn thúc đẩy sự tự tin của các em khi sử dụng ngoại ngữ. Bằng cách hình dung và chia sẻ suy nghĩ của mình, người học có được cả năng lực và động lực để giao tiếp bằng tiếng Anh một cách tự tin hơn.

Hơn nữa, các thói quen tư duy thúc đẩy tương tác xã hội và sự hợp tác trong môi trường lớp học, cả hai đều là động lực chính của sự sẵn sàng giao tiếp. Bằng cách sử dụng các thói quen như thói quen Điều gì khiến bạn nói như vậy? (What Make You Say That), người học được khuyến khích lắng nghe bạn bè của mình, đặt câu hỏi làm rõ và đưa ra phản hồi dựa trên bằng chứng, dẫn đến các cuộc thảo luận chủ động và tích cực. Quá trình học tập hợp tác này cho phép người học thấy cách bạn bè của mình suy nghĩ, do đó mở rộng quan điểm của bản thân và tăng sự sẵn sàng tham gia vào giao tiếp trong các nhiệm vụ nhóm (Ritchhart & Perkins, 2008). Cảm giác được chia sẻ câu hỏi và sự hỗ trợ của các bạn cùng lớp giúp người học cảm thấy thoải mái hơn khi thể hiện bản thân bằng tiếng Anh.

Cuối cùng, các thói quen tư duy hữu hình có thể tăng cường nhận thức của người học về siêu nhận thức. Khi học sinh phản ánh về quá trình suy nghĩ của mình thông qua các thói quen như Kết nối - Mở rộng - Thử thách (Connect - Extend - Challenge), người học sẽ nhận thức rõ hơn về tiến trình học tập của mình cũng như về các phương pháp mà các em sử dụng để giao tiếp hiệu quả. Nhận thức về bản thân tăng lên có thể dẫn tới thúc đẩy tư duy phát triển, trong đó học sinh hiểu rằng, các kỹ năng ngôn ngữ của mình có thể cải thiện thông qua thực hành, dẫn đến có động lực lớn hơn và mong muốn giao tiếp lớn hơn (Dörnyei và cộng sự, 1998).

Tóm lại, các thói quen tư duy hữu hình tạo ra một môi trường học tập phong phú, khuyến khích học sinh tham gia vào bài học, hợp tác với bạn bè và xây dựng sự tự tin vào khả năng giao tiếp bằng tiếng Anh của mình. Ritchhart và cộng sự (2011) lưu ý, các thói quen này giúp tư duy trở nên trực quan và dễ tiếp cận, cho phép người học cảm thấy có năng lực hơn, bớt lo lắng hơn và sẵn sàng phát biểu hơn trong lớp, do đó trực tiếp nâng cao sự sẵn sàng của các em.

3.4. Đề xuất áp dụng thói quen tư duy hữu hình nhằm nâng cao sự sẵn sàng giao tiếp

Việc tích hợp các thói quen tư duy hữu hình vào

các lớp học tiếng Anh dành cho người học đã cho thấy triển vọng trong việc thúc đẩy sự sẵn sàng giao tiếp của người học. Các thói quen này mang lại cơ hội có cấu trúc, hấp dẫn và ít lo lắng giúp người học diễn đạt suy nghĩ của mình, hợp tác với bạn bè và nâng cao sự tự tin khi sử dụng tiếng Anh. Dưới đây là bốn thói quen tư duy hữu hình với các ứng dụng và ví dụ cụ thể minh họa lợi ích của chúng trong các bối cảnh không phải chuyên ngành tiếng Anh.

Trong phần này, việc bốn thói quen tư duy hữu hình như Thấy - Nghĩ - Tự hỏi (See - Think - Wonder), Kết nối - Mở rộng - Thách thức (Connect - Extend - Challenge), Nghĩ - Ghép đôi - Chia sẻ (Think - Pair - Share) và Điều gì khiến bạn nói thế? (What Make You Say That), được chọn do tiềm năng của bốn thói quen này trong việc giải quyết những thách thức cụ thể mà người học trong lớp học tiếng Anh thường phải đối mặt. Đây là những thói quen tư duy hữu hình phù hợp với các chiến lược được nghiên cứu hỗ trợ nhằm tăng cường sự tham gia, giảm lo lắng khi giao tiếp và thúc đẩy sự sẵn sàng giao tiếp của người học. Những thói quen này có thể cân bằng các nhu cầu về nhận thức và ngôn ngữ, cho phép người học tập trung vào việc truyền tải thông tin trong khi dần dần phát triển các kỹ năng giao tiếp của mình. Chúng giải quyết ba rào cản cốt lõi đối với sự sẵn sàng giao tiếp của người học trong các lớp học tiếng Anh: Thiếu tự tin, sợ mắc lỗi và hạn chế trong các cơ hội tương tác tích cực. Bằng cách áp dụng vào bài giảng và hướng dẫn người học sử dụng các thói quen này, giáo viên có thể tạo ra một môi trường học tập và giao tiếp tích cực, nơi tất cả người học đều cảm thấy tự tin, thoải mái và được khuyến khích để giao tiếp.

3.4.1. Thói quen Thấy - Nghĩ - Tự hỏi (See - Think - Wonder)

Thói quen Thấy - Nghĩ - Tự hỏi là một trong những thói quen tư duy hữu hình được sử dụng phổ biến và rộng rãi nhất vì sự linh hoạt tùy vào ngữ cảnh và môn học. Thói quen này thường được sử dụng như một phương pháp dẫn nhập vào bài học hữu ích khi được sử dụng để mô tả, giải thích, hoặc trình bày cách hiểu cũng như thắc mắc về một vấn đề hoặc một khái niệm mới. Với cấu trúc đi dần từ từ quan sát đến tư duy và cuối cùng là tự chiêm nghiệm, thói quen này tận dụng các kích thích về mặt thị giác để khơi dậy sự tò mò và tạo nền tảng cho các cuộc thảo luận. Bằng cách yêu cầu người học mô tả những gì họ nhìn thấy từ một hình ảnh, đoạn băng hoặc từ quan sát trong cuộc sống, từ đó nêu ra suy

nghĩ và tự hỏi về ý nghĩa của chúng, thói quen này đã tạo ra một không gian an toàn để chia sẻ ý tưởng. Thói quen Thấy - Nghĩ - Tự hỏi có thể được áp dụng trong lớp học tiếng Anh như sau:

Bước 1: Trong bài học về chủ đề Environment, thầy cô có thể trình bày hình ảnh một dòng sông bị ô nhiễm.

Bước 2: Thầy cô hỏi người học một số câu hỏi như:

What do you see in the picture?

What do you think?

What do you wonder?

Bước 3: Người học có thể trả lời rằng:

Thầy: "I see waste and garbage in the river."

Nghĩ: "I think water pollution may harm the creatures."

Tự hỏi: "I wonder what the solution to this problem is."

Thói quen này cho phép người học sử dụng các cấu trúc được hướng dẫn để tập trung vào việc thể hiện ý tưởng của mình mà không phải lo lắng về độ chính xác của ngữ pháp. Theo Ritchhart, Church và Morrison (2011), thói quen này giúp phát triển các kỹ năng phân tích và giao tiếp của học sinh bằng cách khuyến khích tìm hiểu và tham gia tích cực hơn. Bằng cách nuôi dưỡng sự tò mò và giao tiếp cởi mở, thói quen này làm giảm sự lo lắng khi giao tiếp, một rào cản chính đối với sự sẵn sàng giao tiếp của người học (Peng & Woodrow, 2010).

3.4.2. Thói quen Kết nối - Mở rộng - Thử thách (Connect - Extend - Challenges)

Thói quen này được thiết kế để gợi các kiến thức có từ trước hoặc kiến thức nền của người học, từ đó tích hợp với kiến thức mới và khuyến khích người học tự suy ngẫm, phản ánh, biến thói quen này thành một công cụ mạnh mẽ để thúc đẩy giao tiếp tích cực trong môi trường lớp học. Cụ thể, thói quen này được sử dụng như một công cụ để người học tập hợp các thông tin khác nhau, từ đó kết nối kiến thức mới với những gì đã biết, đi sâu vào nội dung bài học cũng như xác định những ý tưởng mới liên quan để từng bước phân tích và khám phá, góp phần xây dựng cho người học thói quen tư duy phản biện. Giáo viên có thể sử dụng thói quen này trong nhiều giai đoạn của bài học, từ hoạt động dẫn nhập, khi người học mới tiếp nhận thông tin và kiến thức mới, cho tới các hoạt động kiểm tra đánh giá kết thúc bài học nhằm kiểm tra hiệu quả học tập cũng như khả năng tư duy của người học. Tùy vào mục đích đánh

giá, thói quen này có thể được dùng như một hình thức đánh giá trước khi học (Pre-assessment), đánh giá trong quá trình (Formative assessment) hoặc đánh giá tổng kết (Summative assessment). Ví dụ, thói quen Kết nối - Mở rộng - Thách thức có thể được áp dụng trong lớp học tiếng Anh như sau:

Trong bài học về thói quen ăn uống (Eating Habits), người học có thể tư duy theo các bước như sau:

Kết nối: "I eat three meals a day. For breakfast, I prefer bread with eggs and milk."

Mở rộng: "There is calcium in milk and protein in eggs."

Thử thách: "How should I change my diet if I want to gain weight?"

Bản chất của thói quen này là khuyến khích người học dựa vào những kiến thức đã có, kết hợp với kiến thức mới học để tư duy phản biện và diễn đạt suy nghĩ của mình theo các bước trực quan hóa. Như Ritchhart và Perkins (2008) lưu ý, thói quen này vạch ra đường hướng giúp người học nhận thức tư duy sâu sắc hơn và giao tiếp rõ ràng hơn. Bằng cách kết nối các ý tưởng mới và mở rộng vốn kiến thức đã có, người học có thể tự tin tham gia thảo luận, ngay cả khi sử dụng ngoại ngữ.

3.4.3. Thói quen Nghĩ - Ghép đôi - Chia sẻ (Think - Pair - Share)

Thói quen Nghĩ - Ghép đôi - Chia sẻ là một kỹ thuật học tập nơi người học làm trung tâm, góp phần thúc đẩy sự tham gia tích cực vào bài học của toàn bộ học sinh, phát triển kỹ năng truyền đạt ý tưởng bằng lời nói, cũng như thúc đẩy sự lắng nghe chủ động và phản hồi tích cực trong môi trường lớp học. Thói quen này cho phép người học chuyển từ suy nghĩ cá nhân sang làm việc theo cặp, giúp giảm lo âu khi nói. Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng, làm việc theo cặp là một trong những cách hiệu quả để giảm thiểu sự lo âu khi giao tiếp của người học trong lớp học tiếng Anh. Ví dụ, Aulia và cộng sự (2020) phát hiện ra rằng, làm việc theo cặp trong lớp học tiếng Anh giúp giảm bớt lo lắng bằng cách khuyến khích sự tương tác giữa các người học. Những người học tự tin hơn thường hỗ trợ bạn bè của mình về cách phát âm và từ vựng, tạo ra một vòng phản hồi tích cực giúp tăng sự tự tin và giảm mức độ lo lắng khi tham gia giao tiếp. Phương pháp này cho phép người học thực hành các kỹ năng ngôn ngữ trong một môi trường ít rủi ro, cuối cùng dẫn đến sự tham gia tích cực và mức độ sẵn sàng giao tiếp cao hơn.

Ứng dụng trong lớp học: Khi thầy cô đặt câu hỏi thảo luận, chẳng hạn như: "Why do you learn English?", người học sẽ hoạt động theo cấu trúc sau:

Bước 1: Người học suy nghĩ cá nhân và viết ra ý tưởng của mình.

Bước 2: Người học thảo luận suy nghĩ của mình với bạn học và nêu ý kiến về ý tưởng của bạn.

Bước 3: Người học đại diện cặp trình bày ý tưởng của mình trước lớp.

Ví dụ, ban đầu, người học có thể viết: "Learning English helps me find better jobs", sau đó thảo luận với bạn cùng nhóm và giải thích thêm: "Learning English also makes traveling abroad easier". Cuối cùng, người học có thể đại diện cặp chia sẻ trước lớp, "We think that English is necessary for future occupations and global tourism". Thói quen này giúp người học từng bước xây dựng sự tự tin bằng cách cho phép người học chia sẻ suy nghĩ trong một môi trường ít rủi ro hơn và nhận được phản hồi từ bạn bè nhằm chỉnh sửa và nâng cao chất lượng truyền đạt thông tin trước khi chia sẻ trước thầy cô và toàn bộ lớp học. Do vậy, đây là một thói quen tư duy hữu hình lý tưởng trong việc nâng cao sự sẵn sàng giao tiếp của người học.

3.4.4. Thói quen Điều gì khiến bạn nói vậy? (What Makes You Say That?)

Thói quen tư duy hữu hình này tập trung vào tư duy phản biện bằng cách thúc đẩy người học đưa ra lý do cho lập luận của mình dựa trên những điều các em thấy, giúp các em diễn đạt lý luận chi tiết hơn bằng tiếng Anh. Thói quen này tập trung vào việc xây dựng cho người học kỹ năng quan sát và mô tả chi tiết, từ đó khuyến khích xây dựng lập luận dựa trên bằng chứng. Không chỉ có vậy, việc áp dụng thói quen tư duy này trong môi trường lớp học truyền thống có thể cho người học thấy đa dạng các lập luận và quan điểm từ các góc nhìn khác nhau của bạn bè cùng lớp, từ đó xây dựng tư duy phản biện, niềm tin vào lập luận của bản thân cũng như sự tự tin khi tham gia giao tiếp trong môi trường học tập. Thói quen này có thể được sử dụng khi người học được yêu cầu quan sát kỹ lưỡng một đối tượng nào đó và đưa ra suy nghĩ về đối tượng, ví dụ như tính chất hoặc cơ chế hoạt động của vật được quan sát. Để áp dụng hiệu quả được thói quen này, điều quan trọng nhất là người dạy cần đặt câu hỏi đúng lúc. Ví dụ, khi người học bày tỏ ý kiến hoặc đưa ra giả định của mình, người dạy có thể đưa ra câu hỏi: "What makes you say that?" nhằm nâng cao chất lượng bài học cũng như giúp người học tự tin với lý do đằng

sau nhận định của mình.

Thói quen này có thể được ứng dụng trong lớp học như sau:

Bước 1: Giáo viên trình bày một hình ảnh của một người béo phì với khẩu phần ăn cỡ lớn cùng với nhận định: “Food is the main cause of obesity”.

Bước 2: Giáo viên có thể hỏi người học: “What makes you say that?”.

Bước 3: Một người học có thể dựa vào trả lời “He is obese because he eats a lot of sweets and fatty foods”.

Bước 4: Khi giáo viên yêu cầu giải thích cặn kẽ hơn, người học có thể giải thích: “Sweets and fatty food contribute to the amount of fat in his body”.

Bằng cách ưu tiên lập luận hơn sự tính chính xác trong ngôn ngữ, thói quen này tạo ra một môi trường tích cực nơi người học có thể đưa ra lập luận của mình mà không e ngại về khả năng ngôn ngữ hạn chế. Ritchhart và cộng sự (2011) lập luận rằng, thói quen này giúp học sinh tinh chỉnh quá trình suy nghĩ của mình và diễn đạt ý tưởng của mình một cách tự tin hơn, hướng đến tác động tích cực vào sự sẵn sàng giao tiếp của người học.

4. Kết luận

Việc tích hợp các thói quen tư duy hữu hình vào các lớp học tiếng Anh đã cho thấy được tiềm năng đáng kể trong việc nâng cao sự sẵn sàng giao tiếp của người học. Những thói quen này khuyến khích sự tham gia tích cực và chủ động và tư duy phản biện của người học, giúp các em giảm bớt lo lắng khi giao tiếp và thúc đẩy môi trường học tập mang tính hỗ trợ và toàn diện hơn. Ritchhart và cộng sự (2011) đã nhấn mạnh, những thói quen này kiến tạo nên văn hóa tư duy và giao tiếp chủ động trong môi trường lớp học, giúp người học diễn đạt suy nghĩ của mình một cách tự tin. Ngoài ra, các phương pháp hỗ trợ như chia sẻ theo cặp và nhóm cho thấy tác dụng đáng kể trong việc giảm lo lắng và tăng sự tự tin khi

nói của người học (Ölmezer-Öztürk & Öztürk, 2020).

Dựa trên thực tế, việc áp dụng các thói quen tư duy hữu hình trong các lớp học tiếng Anh dành cho người học cần phải có kế hoạch cẩn thận và điều chỉnh hợp lý. Giáo viên cần xem xét trình độ ngôn ngữ, nền tảng văn hóa và kinh nghiệm học tập theo nhóm trước đó của người học. Nếu áp dụng các thói quen tư duy quá cứng nhắc hoặc quá phức tạp, người học có thể cảm thấy chán nản và tham gia một cách bị động, dẫn đến đi ngược lại với kì vọng ban đầu. Hơn nữa, bằng việc tạo ra một môi trường an toàn về mặt tâm lí, giáo viên sẽ khiến người học cảm thấy được hỗ trợ trong các hoạt động giao tiếp của mình, từ đó trở thành tiền đề cho sự thành công của các thói quen này (Peng & Woodrow, 2010). Bên cạnh đó, sự đóng góp ý kiến tích cực của giáo viên và hoạt động tư duy thường xuyên của người học sẽ giúp người học nhận ra sự tiến bộ của mình và xây dựng sự tự tin trong giao tiếp.

Tác giả mong muốn bài viết này có thể đóng góp cho các nghiên cứu trong tương lai về lĩnh vực thói quen tư duy cũng như nâng cao sự sẵn sàng giao tiếp của người học. Trong tương lai, các nhà nghiên cứu có thể đào sâu về tác động của thói quen tư duy hữu hình đến các nhóm học sinh ở độ tuổi khác nhau hoặc đối với các kĩ năng và thành tố ngôn ngữ khác nhau. Bên cạnh đó, việc tích hợp thói quen tư duy hữu hình với công nghệ, ví dụ như trí tuệ nhân tạo (AI), sẽ mở ra nhiều hướng áp dụng mới của thói quen tư duy hữu hình trong lớp học tiếng Anh.

Như vậy, thói quen tư duy hữu hình đã cho thấy một tiềm năng đầy hứa hẹn, không chỉ trong việc cải thiện trình độ ngôn ngữ mà còn nuôi dưỡng ý thức chủ động và sự tham gia tự tin ở người học. Với việc triển khai chu đáo và nghiên cứu liên tục, các thói quen này có thể trở thành các công cụ sư phạm mang tính đột phá nhằm cải thiện sự sẵn sàng giao tiếp cho người học.

Tài liệu tham khảo

- Aulia, M. P., Lengkanawati, N. S., & Rodliyah, R. S. (2020). The Use of Pair Work to Reduce Speaking Anxiety in an EFL Classroom. *Proceedings of the Twelfth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2019)*, 430, 134–137.
- Cao, Y. (2011). Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective. *System*, 39(4), 468–479.
- Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group, and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480–493.
- Dajani, M. (2016). Using Thinking Routines as a Pedagogy for Teaching English as a Second Language in Palestine, *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1), 1-18.
- Dörnyei, Z., Clément, R., & MacIntyre, P. D. (1998).

- Motivation and second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
- Gholam, A. (2018). Student Engagement through Visible Thinking Routines, *Athens Journal of Education*, 5(2), 161-172.
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564–576.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
- Ölmezer-Öztürk, E., & Öztürk, G. (2020). Foreign language speaking anxiety and learner motivation: A study on perceptions of English as a foreign language learners. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(4), 879–887.
- Peng, J. E. (2014). Willingness to communicate in the Chinese EFL university classroom: An ecological perspective. *Multilingual Education*, 4(1), 1–18.
- Peng, J. E., & Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language Learning*, 60(4), 834–876.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. Jossey-Bass.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2008). Making thinking visible. *Educational Leadership*, 65(5), 57–61.
- Salmon, A.K. (2010). *Engaging Young Children in Thinking Routines*, *Childhood Education*, 86(3), 132-137.
- Trang, T. T. T., & Baldauf, R. B. (2007). Demotivation: Understanding resistance to English language Learning - The case of Vietnamese students. *The Journal of Asia TEFL*, 4(1), 79–105.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.