THỰC TRẠNG KỸ NĂNG NÓI TIẾNG TRUNG VÀ NHU CẦU ÁP DỤNG MÔ HÌNH LỚP HỌC ĐẢO NGƯỢC KẾT HỢP KỸ THUẬT GHI ÂM – NGHE LẠI CỦA SINH VIÊN NĂM NHẤT NGÀNH NGÔN NGỮ TRUNG

Phạm Thành Anh
Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Văn Hiến
Email: anhpt@vhu.edu.vn

Tóm tắt: *Nghiên cứu khảo sát 47 sinh viên năm nhất chuyên ngành Ngôn ngữ Trung nhằm đánh giá thực trạng kỹ năng nói và nhu cầu áp dụng mô hình lớp học đảo ngược kết hợp kỹ thuật ghi âm - nghe lại. Kết quả cho thấy 55,3% sinh viên lo lắng khi nói trước lớp; 50,0% gặp khó khăn với âm đầu zh/z, ch/c, sh/s; và chỉ 27,7% hài lòng với khả năng hiện tại. Đáng chú ý, 61,7% xác định khó khăn lớn nhất là không biết phát âm đúng hay sai. Dù 80,8% dành dưới 2 giờ/tuần để luyện nói và chỉ 14,9% sử dụng ghi âm, 78,7% sẵn sàng tham gia mô hình thí điểm. Đánh giá mô hình cho thấy video bài giảng (73,9%), kiểm tra tạo động lực (65,2%) và sửa lỗi có hướng dẫn (63,0%) nhận được sự đồng thuận cao. Những phát hiện này khẳng định sự cần thiết của can thiệp có cấu trúc, cung cấp cơ sở thực tiễn cho việc thiết kế mô hình lớp học đảo ngược kết hợp ghi âm - nghe lại nhằm hỗ trợ phát triển kỹ năng nói tiếng Trung.*

Từ khóa*: Lớp học đảo ngược, kỹ thuật ghi âm – nghe lại, kỹ năng nói tiếng Trung, sinh viên năm nhất, siêu nhận thức.*

ASSESSING MANDARIN SPEAKING SKILLS AND THE READINESS FOR A FLIPPED CLASSROOM MODEL INTEGRATED WITH SELF-RECORDING AMONG FIRST-YEAR CHINESE LANGUAGE MAJORS

Abstract: *This survey study investigated 47 first-year Chinese language majors to assess their current speaking skills and their need for a flipped classroom model integrated with self-recording technique. Results showed that 55.3% of students experienced anxiety when speaking in front of the class; 50.0% encountered difficulties with initial consonants zh/z, ch/c, sh/s; and only 27.7% were satisfied with their current speaking ability. Notably, 61.7% identified their greatest difficulty as not knowing whether their pronunciation was correct or incorrect. Although 80.8% spent less than 2 hours per week practicing speaking and only 14.9% used self-recording, 78.7% were willing to participate in a pilot model. Evaluation of the model revealed high levels of agreement on lecture videos (73.9%), motivation-enhancing speaking tests (65.2%), and guided error correction (63.0%). These findings affirm the necessity of structured intervention and provide empirical foundations for designing a flipped classroom model integrated with self-recording to support the development of Mandarin speaking skills.*

Keywords: *Flipped classroom, self-recording technique, Mandarin speaking skills, first-year students, metacognition.*

Nhận bài: 17/06/2026 Phản biện: 17/07/2026 Duyệt đăng: 20/07/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Kỹ năng nói được xem là một trong những kỹ năng khó làm chủ nhất đối với người học ngoại ngữ, không chỉ bởi yêu cầu về kiến thức ngôn ngữ mà còn do các yếu tố tâm lý như lo âu và sợ bị phê phán. Ev & Sarıçoban (2023) chỉ ra rằng sự kết hợp giữa rào cản tâm lý và năng lực ngôn ngữ hạn chế đã khiến kỹ năng nói trở thành rào cản đối với người học tiếng Anh tại Thổ Nhĩ Kỳ. Tại Việt Nam, thực trạng tương tự cũng diễn ra đối với sinh viên học tiếng Trung, một ngôn ngữ có hệ thống thanh điệu và các thanh mẫu đặc thù, vốn khác biệt đáng kể so với tiếng mẹ đẻ của người Việt (Trần Thị Hồng, 2019).

Nghiên cứu của Wang, An & Wright (2018) đã chứng minh hiệu quả của mô hình lớp học đảo ngược trong việc cải thiện kỹ năng nói tiếng Trung, đặc biệt về độ trôi chảy, với tốc độ tiến bộ nhanh hơn 25% so với phương pháp truyền thống. Tuy nhiên, lợi thế về độ chính xác ít rõ ràng hơn, cho thấy việc chỉ đảo ngược thời gian học chưa đủ để giải quyết triệt để các vấn đề về phát âm.

Để bù đắp khoảng trống này, kỹ thuật ghi âm - nghe lại, dựa trên lý thuyết siêu nhận thức của Flavell (1979), cho phép người học tự theo dõi, đánh giá và điều chỉnh quá trình học tập của chính mình. Hamada (2018) nhấn mạnh rằng các kỹ thuật như shadowing giúp tăng cường xử lý từ dưới lên, đặc biệt có lợi cho người học trình độ thấp. Ev & Sarıçoban (2023) và Hwang, Fathi & Rahimi (2025) cũng khẳng định hiệu quả của các kỹ thuật dựa trên âm thanh trong việc cải thiện phát âm, giảm lo âu và tạo ra trải nghiệm học tập tích cực. Mặc dù đã có nhiều nghiên cứu về lớp học đảo ngược và kỹ thuật ghi âm, tổng quan của Sazalli & Miskam (2024) cho thấy vẫn còn thiếu các nghiên cứu toàn diện về sự kết hợp này đối với kỹ năng nói tiếng Trung.

Do đó, nghiên cứu này nhằm:

• Đánh giá thực trạng kỹ năng nói tiếng Trung của sinh viên năm nhất ngành Ngôn ngữ Trung.

• Xác định nhu cầu và mức độ sẵn sàng của sinh viên đối với mô hình lớp học đảo ngược kết hợp kỹ thuật ghi âm - nghe lại.

• Đề xuất các giải pháp can thiệp dựa trên kết quả khảo sát.

II. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1 Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế khảo sát cắt ngang (cross-sectional survey design) với bảng hỏi tự đánh giá. Dữ liệu được thu thập trong tháng 04 năm 2026.

2.2 Đối tượng tham gia

47 sinh viên năm nhất ngành Ngôn ngữ Trung tham gia khảo sát. Tiêu chí lựa chọn bao gồm:

• Đang học học kỳ đầu tiên hoặc thứ hai;

• Chưa có chứng chỉ HSK chính thức;

• Đồng ý tham gia tự nguyện. Trong số 47 sinh viên, có 11 nam (23,4%) và 36 nữ (76,6%). Thời gian học tiếng Trung phân bố: dưới 3 tháng (6,4%), từ 3-6 tháng (29,8%), từ 6 tháng-1 năm (27,7%), và trên 1 năm (36,2%). 91,5% sinh viên chưa từng tham gia kỳ thi HSK.

2.3 Công cụ nghiên cứu

Bảng hỏi gồm 5 phần với 30 câu hỏi được xây dựng dựa trên các thang đo đã được kiểm định:

• Phần A (3 câu): Thông tin cá nhân (giới tính, thời gian học tiếng Trung, kinh nghiệm thi HSK).

• Phần B (10 câu): Thực trạng kỹ năng nói và tâm lý khi nói, sử dụng thang đo Likert 5 mức (1=Hoàn toàn không đồng ý đến 5=Hoàn toàn đồng ý).

• Phần C (4 câu): Thói quen tự học nói (thời gian, phương pháp, nhận biết về kỹ thuật ghi âm và lớp học đảo ngược).

• Phần D (10 câu): Đánh giá về mô hình lớp học đảo ngược kết hợp ghi âm - nghe lại (Likert 5 mức).

• Phần E (3 câu): Khó khăn khi tự luyện nói, nhu cầu hỗ trợ, và mức độ sẵn sàng tham gia mô hình thí điểm.

• Độ tin cậy của thang đo phần B và D được kiểm tra với hệ số Cronbach's alpha (α=0,82 và α=0,85), cho thấy độ tin cậy tốt.

2.4 Quy trình thu thập dữ liệu

Bảng hỏi được thiết kế trên Google Forms và gửi đến sinh viên. Sinh viên được thông báo về mục đích nghiên cứu, tính ẩn danh và quyền tự nguyện tham gia. Thời gian thu thập dữ liệu kéo dài 15 ngày.

2.5 Phân tích dữ liệu

Dữ liệu được phân tích bằng phần mềm SPSS phiên bản 26.0 với các phương pháp: thống kê mô tả (tần số, tỷ lệ phần trăm, trung bình, độ lệch chuẩn); phân tích tần suất cho các biến định danh; phân tích thống kê suy luận (kiểm định t-test và phân tích tương quan Pearson); và tính điểm trung bình cho các thang đo Likert.

III. KẾT QUẢ

3.1 Thực trạng kỹ năng nói và tâm lý khi nói

Kết quả khảo sát phần B (thang điểm 1-5, n=47) được trình bày trong Bảng 1.

Bảng 1. Thực trạng kỹ năng nói và tâm lý khi nói

Biến	Nội dung	Điểm TB (SD)	Tỷ lệ Đồng ý
B1	Lo lắng, căng thẳng khi nói trước lớp	3,49 (1,19)	55,3%
B2	Tự tin phát âm các thanh điệu	3,15 (0,96)	34,0%
B3	Thường xuyên luyện nói ở nhà	3,40 (0,82)	46,8%
B4	Nói đoạn văn ngắn không cần chuẩn bị	3,19 (1,08)	44,7%
B5	Sợ bị bạn bè/giáo viên cười khi nói sai	3,02 (1,26)	40,4%
B6	Ghi âm và nghe lại để tự sửa lỗi (n=46)	3,02 (1,02)	28,3%
B7	Khó phân biệt âm đầu lưỡi zh/z, ch/c, sh/s (n=46)	3,52 (1,08)	50,0%
B8	Khó phân biệt vận mẫu an/ang, en/eng, in/ing (n=46)	3,13 (1,03)	37,0%
B9	Thoải mái khi tham gia hoạt động nói nhóm	3,47 (0,87)	38,3%
B10	Hài lòng với khả năng nói hiện tại	2,91 (1,02)	27,7%

Ghi chú: Tỷ lệ Đồng ý = Tỷ lệ sinh viên chọn mức 4 (Đồng ý) hoặc 5 (Hoàn toàn đồng ý).

Kết quả cho thấy sinh viên đối mặt với ba nhóm vấn đề chính: tâm lý, phát âm và thói quen tự học. Về mặt tâm lý, hơn một nửa sinh viên (55,3%) lo lắng khi nói trước lớp (B1), 40,4% sợ bị chê cười (B5), trong khi chỉ 34,0% tự tin phát âm thanh điệu (B2). Về kỹ năng, 50,0% gặp khó khăn phân

biệt âm đầu lưỡi zh/z, ch/c, sh/s (B7) và 37,0% với vận mẫu an/ang, en/eng, in/ing (B8). Về tự học, chỉ 46,8% thường xuyên luyện nói ở nhà (B3) và 28,3% sử dụng ghi âm - nghe lại (B6). Đặc biệt, điểm trung bình thấp nhất thuộc về mức độ hài lòng với khả năng nói hiện tại (B10: M = 2,91; 27,7%), cho thấy phần lớn sinh viên chưa đạt kỳ vọng và có nhu cầu cải thiện.

3.2 Thói quen tự học nói

Kết quả khảo sát cho thấy phần lớn sinh viên (80,8%) dành ít hơn 2 giờ mỗi tuần để tự luyện nói; trong đó, 40,4% luyện dưới 1 giờ và 40,4% từ 1 đến 2 giờ. Chỉ 14,9% dành từ 2 đến 4 giờ và 4,3% trên 4 giờ. Thực trạng này phản ánh thời gian luyện tập rất hạn chế so với yêu cầu của một kỹ năng đòi hỏi sự luyện tập thường xuyên và có chủ đích để đạt độ trôi chảy và tự tin (Wang, An & Wright, 2018). Việc thiếu thời gian thực hành có thể là nguyên nhân dẫn đến lo âu và khó khăn phát âm đã ghi nhận (55,3% lo lắng, 50,0% khó khăn âm đầu). Tuy nhiên, chất lượng và phương pháp luyện tập cũng đóng vai trò quan trọng không kém (Ericsson, 2006).

Về phương pháp, phổ biến nhất là bắt chước theo audio/video mẫu (66,0%) và đọc to bài khóa (63,8%) là các phương pháp thụ động, thiếu phản hồi hệ thống. Trong khi đó, chỉ 14,9% sử dụng kỹ thuật ghi âm - nghe lại, dù cho đây là phương pháp có bằng chứng khoa học về hiệu quả phát hiện và sửa lỗi phát âm dựa trên cơ chế siêu nhận thức (Hamada, 2018; Flavell, 1979). Có đến 78,3% đã biết đến kỹ thuật ghi âm, nhưng chỉ 2,2% thường xuyên áp dụng.

Về nhận thức mô hình, 61,7% chưa từng biết đến lớp học đảo ngược, dù các nghiên cứu đã chứng minh hiệu quả cải thiện độ trôi chảy và tiết kiệm thời gian (Wang, An & Wright, 2018; Sazalli & Miskam, 2024). Đây vừa là thách thức, vừa là cơ hội để giới thiệu mô hình can thiệp, nhất là khi 78,7% sinh viên sẵn sàng tham gia thí điểm.

3.3 Khó khăn và nhu cầu hỗ trợ

Khảo sát cho thấy 61,7% sinh viên xác định khó khăn lớn nhất là thiếu phản hồi về phát âm, không phải thiếu tài liệu hay động lực. Điều này tạo vòng luẩn quẩn: luyện tập sai cách, lỗi cố hữu, mất động lực, lý giải chỉ 27,7% hài lòng với khả năng nói.

Nhu cầu sinh viên tập trung vào tài nguyên học tập (68,1% cần tài liệu mẫu chuẩn) và hướng dẫn phương pháp (63,8% cần hướng dẫn tự luyện), phản ánh mong muốn chủ động nâng cao chất lượng tự học. Đặc biệt, 78,7% sẵn sàng tham gia thí điểm, không ai từ chối, khẳng định nhu cầu thực sự và tính khả thi của mô hình can thiệp có cấu trúc.

3.4 Đánh giá về mô hình lớp học đảo ngược kết hợp ghi âm

Bảng 3.2. Đánh giá về mô hình (Phần D, n=46, nhiều đáp án)

Biến	Nội dung	Điểm TB (SD)	Tỷ lệ Đồng ý
D1	Video bài giảng giúp chủ động nắm bắt nội dung	3,98 (0,93)	73,9%
D2	Ghi âm giúp nhận ra lỗi phát âm	3,78 (0,86)	58,7%
D3	Ghi âm bắt buộc gây ngại hoặc áp lực	3,33 (1,05)	32,6%
D4	Phát âm cải thiện sau 2-3 tuần ghi âm	3,61 (0,94)	39,1%
D5	Kiểm tra nói đầu giờ tạo động lực	3,78 (0,94)	65,2%
D6	Giáo viên sửa lỗi từ file ghi âm hữu ích	3,89 (0,91)	63,0%
D7	Thời gian thực hành trên lớp đủ	3,22 (0,99)	36,9%
D8	Tự tin hơn sau tham gia mô hình	3,57 (0,94)	41,3%
D9	Muốn tiếp tục áp dụng sau học kỳ	3,70 (0,93)	47,8%
D10	Hài lòng với mô hình	3,67 (0,91)	43,5%

Ghi chú: Tỷ lệ Đồng ý = Tỷ lệ sinh viên chọn mức 4 (Đồng ý) hoặc 5 (Hoàn toàn đồng ý).

Sinh viên đánh giá tích cực các thành phần cốt lõi của mô hình, đặc biệt là video bài giảng (D1: 73,9%), kiểm tra nói đầu giờ (D5: 65,2%), và sửa lỗi có hướng dẫn (D6: 63,0%). Những phát hiện này phù hợp với Sazalli & Miskam (2024) về vai trò của video và tương tác có hướng dẫn, đồng thời khẳng định tầm quan trọng của giáo viên trong việc chuyển hóa hoạt động cá nhân thành cơ hội học tập ý nghĩa. Về tác động của ghi âm, 58,7% nhận ra lỗi phát âm (D2) và 39,1% cải thiện sau 2-3 tuần (D4), song 32,6% cảm thấy áp lực (D3), cho thấy cần thiết kế môi trường thoải mái để giảm lo âu (Zhang, Zhou & Goh, 2025). Mức độ hài lòng chung đạt 43,5% (D10) và 47,8% muốn

tiếp tục áp dụng (D9). Điểm yếu lớn nhất là thời gian thực hành trên lớp (D7: 36,9%).

3.5 Phân tích tương quan

Kết quả phân tích tương quan cho thấy mối quan hệ tích cực giữa mức độ áp dụng kỹ thuật ghi âm - nghe lại và sự hài lòng với khả năng nói. Tỷ lệ hài lòng tăng dần theo mức độ áp dụng: từ 20,0% ở nhóm chưa biết, 22,7% ở nhóm biết nhưng chưa áp dụng, lên 38,5% ở nhóm đã từng áp dụng. Việc sử dụng kỹ thuật ghi âm - nghe lại có liên quan đến nhận thức tích cực hơn về năng lực nói, được giải thích qua cơ chế siêu nhận thức (Flavell, 1979): khi tự ghi âm và nghe lại, sinh viên phát hiện và điều chỉnh lỗi, từ đó xây dựng sự tự tin và nhận thức đúng đắn hơn về khả năng của mình. Phát hiện này phù hợp với Hamada (2018) rằng kỹ thuật dựa trên âm thanh giúp tăng cường nhận thức về lỗi và cải thiện chất lượng phát âm. Tuy nhiên, cần thận trọng vì đây là dữ liệu tương quan, không khẳng định nhân quả; sinh viên có nhận thức tốt hơn có thể có xu hướng áp dụng chiến lược hiệu quả hơn. Nhóm thường xuyên áp dụng chỉ có 1 người nên kết quả mang tính tham khảo. Dù vậy, xu hướng tích cực vẫn là bằng chứng hỗ trợ cho việc khuyến khích sinh viên áp dụng kỹ thuật này như một chiến lược tự học hiệu quả.

IV. THẢO LUẬN

Kết quả khảo sát phản ánh ba thách thức cốt lõi: rào cản tâm lý, thiếu cơ chế phản hồi trong tự học, và phương pháp luyện tập chưa hiệu quả.

Về rào cản tâm lý, khoảng cách giữa tỷ lệ lo lắng khi nói trước lớp (55,3%) và tỷ lệ sợ bị chê cười (40,4%) cho thấy nỗi lo của sinh viên không chỉ xuất phát từ sợ hãi xã hội mà còn từ áp lực nội tại về năng lực bản thân. Do đó, các can thiệp cần song song cải thiện môi trường học tập và củng cố năng lực thực chất. Hơn nữa, các kết luận từ bối cảnh nghiên cứu phương Tây cần được xem xét thận trọng khi áp dụng vào văn hóa học tập Việt Nam, nơi chịu ảnh hưởng sâu sắc từ truyền thống Nho giáo với đặc trưng coi trọng sự chuẩn mực và hạn chế rủi ro giao tiếp.

Một nghịch lý đáng chú ý là dù 78,3% sinh viên biết đến kỹ thuật ghi âm - nghe lại, chỉ 14,9% áp dụng và 2,2% áp dụng thường xuyên. Khoảng cách "biết - làm" này bắt nguồn từ tâm lý ngại nghe giọng mình, thiếu hướng dẫn cụ thể và vắng bóng cơ chế khuyến khích. Từ đó, giả thuyết được đặt ra: việc tích hợp ghi âm như một hoạt động bắt buộc, có hướng dẫn và tính điểm sẽ nâng cao đáng kể tỷ lệ áp dụng cũng như hiệu quả cải thiện phát âm cũng cần được kiểm chứng bằng thực nghiệm.

Về mâu thuẫn trong đánh giá mô hình, trong khi các thành phần cụ thể nhận được sự đồng thuận cao (video: 73,9%; kiểm tra: 65,2%; sửa lỗi: 63,0%), tỷ lệ hài lòng chung (43,5%) và mong muốn áp dụng lâu dài (47,8%) thấp hơn đáng kể. Ba giả thuyết được đề xuất:

• Sự kỳ vọng: sinh viên lo ngại về khối lượng công việc tăng lên khi kết hợp tất cả các thành phần, điều này được phản ánh qua tỷ lệ hài lòng thấp nhất về thời gian thực hành trên lớp (D7: 36,9%);

• Sự dè dặt trước cam kết dài hạn: sinh viên cần có trải nghiệm thực tế qua giai đoạn thí điểm trước khi sẵn sàng áp dụng bền vững, phù hợp với lý thuyết khuếch tán đổi mới (Rogers, 2003);

• Sự thiếu kết nối giữa tự học và lớp học: sinh viên có thể lo rằng các hoạt động ở nhà và trên lớp không được kết nối chặt chẽ, làm giảm giá trị tổng thể của mô hình.

Những giải thích này định hướng cho việc điều chỉnh thiết kế: giảm tải hợp lý, tăng thời gian thực hành tương tác, và xây dựng cơ chế kết nối rõ ràng.

Phản biện tổng quan nghiên cứu: công trình của Sazalli & Miskam (2024) khẳng định hiệu quả của lớp học đảo ngược, song cần đặt vấn đề về tính khái quát. Thứ nhất, hiệu quả phụ thuộc nhiều vào năng lực tự học, trong khi đa số sinh viên (80,8%) dành rất ít thời gian luyện tập. Thứ hai, các thang đo trong nghiên cứu trước chủ yếu đánh giá độ trôi chảy tổng thể, trong khi khó khăn của sinh viên Việt lại tập trung vào âm đầu đặc thù của tiếng Trung, đòi hỏi mô hình can thiệp có thành phần ngữ âm học rõ rệt.

Định hướng can thiệp: cần chia nhỏ video kèm câu hỏi tương tác, tăng thời lượng thực hành trên lớp, thiết kế bảng kiểm tự phát hiện lỗi cho từng nhóm âm khó, và xây dựng cơ chế kết nối giữa tự học và lớp học qua phân tích lỗi mẫu. Nghiên cứu tiếp theo cần thiết kế thực nghiệm với cỡ mẫu lớn hơn, tích hợp dữ liệu định tính để kiểm định các giả thuyết đã nêu.

Bên cạnh các hạn chế đã đề cập (thiết kế cắt ngang, cỡ mẫu nhỏ, dữ liệu tự báo cáo), cần lưu ý rằng mẫu khảo sát chỉ đến từ một cơ sở đào tạo, hạn chế khả năng khái quát hóa kết quả. Các nghiên cứu tiếp theo nên mở rộng phạm vi địa bàn và xem xét các biến trung gian như động lực học tập, phong cách học tập hay nền tảng ngoại ngữ trước đó.

V. KẾT LUẬN

Khảo sát 47 sinh viên năm nhất ngành Ngôn ngữ Trung cho thấy ba vấn đề nổi bật. Thứ nhất, kỹ năng nói còn hạn chế, thể hiện qua tỷ lệ lo lắng cao (55,3%), thiếu tự tin (34,0%) và mức độ hài lòng thấp (27,7%). Thứ hai, thói quen tự học chưa hiệu quả, với 80,8% sinh viên dành dưới 2 giờ/tuần cho việc luyện nói và chỉ 14,9% thường xuyên áp dụng phương pháp ghi âm – nghe lại. Thứ ba, nhu cầu tham gia mô hình hỗ trợ khá cao, với 78,7% sinh viên mong muốn tham gia mô hình thí điểm. Mô hình lớp học đảo ngược kết hợp ghi âm được đánh giá tích cực, đặc biệt ở việc sử dụng video (73,9%), kiểm tra tạo động lực (65,2%) và sửa lỗi có hướng dẫn (63,0%).

Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất cơ sở đào tạo xây dựng kho audio/video mẫu và tích hợp hoạt động ghi âm – nghe lại vào các học phần tiếng Trung năm nhất; giảng viên hướng dẫn sinh viên thực hiện quy trình ghi âm – nghe lại bằng bảng kiểm tự phát hiện lỗi, đồng thời tạo môi trường học tập thoải mái; nghiên cứu tiếp theo cần triển khai thực nghiệm có đối chứng, mở rộng quy mô mẫu và đánh giá tính bền vững của hiệu quả can thiệp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Ev, M. B., & Sarıçoban, A. (2023). Using shadowing technique to measure B1 level learners' attitudes towards their speaking skills. Shanlax International Journal of Education, 11(2), 43-50. https://doi.org/10.34293/education.v11i2.6084

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906-911.

Hamada, Y. (2018). Shadowing: What is it? How to use it. Where will it go? RELC Journal, 50(3), 386-393. https://doi.org/10.1177/0033688218771380

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. TESOL Quarterly, 20(3), 559-562.

Hwang, G.-J., Fathi, J., & Rahimi, M. (2025). Fostering EFL learners' speaking skills and flow experience with video-dubbing tasks: A flow theory perspective. Journal of Computer Assisted Learning, 41(2), e13120. https://doi.org/10.1111/jcal.13120

Sazalli, N., & Miskam, N. N. (2024). Using flipped classroom to enhance Mandarin speaking skills: A systematic literature review. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 14(2), 1045-1058. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v14-i2/20616

Nguyễn, T. L. (2021). Đối chiếu thanh điệu tiếng Việt và tiếng Trung, xác định lỗi phát âm thanh điệu thường gặp: Trường hợp người học tiếng Việt có tiếng mẹ đẻ là tiếng Trung. Tạp Chí Giáo dục, 508(2), 47-53. https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/209

Wang, J., An, N., & Wright, C. (2018). Enhancing beginner learners' oral proficiency in a flipped Chinese foreign language classroom. Computer Assisted Language Learning, 31(5–6), 490-521. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1417872

Zhang, J., Zhou, X., & Goh, Y. S. (2025). Unpacking AI-supported Chinese as a foreign language learning: How beginner-level learners' cognitive and motivational factors predict speaking proficiency. Acta Psychologica, 260, Article 105703. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105703