



VNU Journal of Foreign Studies

Journal homepage: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>



AN ANALYSIS OF KOREAN WRITING SELF-EFFICACY AMONG THIRD-YEAR KOREAN LANGUAGE MAJORS

Tran Mai Loan*

*Faculty of Korean Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Received 25 February 2026

Revised 16 April 2026; Accepted 21 May 2026

Abstract: This study analyzes Korean writing self-efficacy among third-year students at the University of Languages and International Studies – Vietnam National University, Hanoi, and examines the difficulties they encounter in completing writing tasks. The research adopts a mixed-methods approach, employing a questionnaire measuring three components (language conventions, ideation, and self-regulation) along with supplementary interviews. The results indicate that learners' self-efficacy levels were moderate (2,92), with relatively higher confidence in language conventions but lower confidence in idea generation, particularly in vocabulary use and creativity. Regarding self-regulation, learners experienced difficulties in initiating writing tasks, maintaining concentration, and managing emotions during writing. Interview data further revealed that limited vocabulary, information overload, insufficient individualized feedback, and writing-related anxiety were the main contributing factors. The study proposes pedagogical directions aimed at enhancing Vietnamese learners' writing self-efficacy.

Keywords: writing self-efficacy, Vietnamese learners, Korean writing, idea generation, self-regulation

* Corresponding author.

Email address: mailoan8992@gmail.com

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5761>

PHÂN TÍCH NIỀM TIN VÀO NĂNG LỰC VIẾT TIẾNG HÀN CỦA SINH VIÊN NĂM THỨ 3 CHUYÊN NGÀNH TIẾNG HÀN QUỐC

Trần Mai Loan

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 25 tháng 02 năm 2026

Chỉnh sửa ngày 16 tháng 4 năm 2026; Chấp nhận đăng ngày 21 tháng 5 năm 2026

Tóm tắt: Nghiên cứu này phân tích niềm tin vào năng lực viết tiếng Hàn của sinh viên năm thứ 3 tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội và những khó khăn trong quá trình thực hiện nhiệm vụ viết. Nghiên cứu kết hợp phương pháp định lượng và định tính, sử dụng bảng hỏi đo lường ba cấu phần (quy tắc ngôn ngữ, hình thành ý tưởng, tự điều chỉnh) và phỏng vấn bổ sung. Kết quả cho thấy niềm tin vào bản thân của người học ở mức trung bình (2,92), với sự tự tin cao hơn ở quy tắc ngôn ngữ nhưng thấp hơn ở hình thành ý tưởng, đặc biệt về từ vựng và sáng tạo. Ở cấu phần tự điều chỉnh, người học gặp khó khăn trong việc khởi động, duy trì tập trung và kiểm soát cảm xúc khi viết. Dữ liệu phỏng vấn cho thấy hạn chế về vốn từ, quá tải thông tin, thiếu phản hồi cá nhân và lo lắng khi viết là các nguyên nhân chính. Nghiên cứu đề xuất các định hướng giảng dạy nhằm nâng cao niềm tin vào năng lực viết cho người học Việt Nam.

Từ khóa: niềm tin vào năng lực viết, người học Việt Nam, viết tiếng Hàn, hình thành ý tưởng, tự điều chỉnh

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh giáo dục đại học hiện nay, đối với người học ngoại ngữ, viết không chỉ là một kỹ năng ngôn ngữ mà còn là công cụ thể hiện tư duy và năng lực học tập. Theo Chung (2000), do yêu cầu của các hoạt động như làm bài thi và viết báo cáo, kỹ năng viết được xem là năng lực thiết yếu nhất đối với người học ngoại ngữ. Nghiên cứu của Lee (2005) cũng cho thấy trên thực tế, người học cảm nhận kỹ năng viết khó hơn so với các kỹ năng ngôn ngữ khác và thường mang tâm lý áp lực khi thực hiện. Vì vậy, để đạt được thành công trong môi trường học thuật, việc phát triển và nâng cao năng lực viết là điều cần thiết. Mặc dù có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến năng lực viết, nghiên cứu này tập trung làm rõ vai trò của niềm tin vào năng lực bản thân như một biến số trung tâm.

Trong nghiên cứu của Bandura (1977), khái niệm và tầm quan trọng của niềm tin vào năng lực bản thân (self-efficacy) đã được đề xuất, theo đó niềm tin vào năng lực bản thân được xem là một yếu tố có ảnh hưởng trực tiếp đến động cơ học tập, hứng thú và thành tích học tập. Trong hoạt động viết cũng như trong việc phát triển năng lực viết, niềm tin vào năng lực bản thân được dự đoán là có vai trò ảnh hưởng đáng kể. Thông qua niềm tin vào năng lực bản thân, người học có thể nâng cao nhận thức về năng lực viết của bản thân và gia tăng sự tự tin trong quá trình giải quyết vấn đề. Nhờ đó, họ có thể tham gia vào quá trình viết một cách tích cực và hiệu quả hơn, đồng thời cải thiện khả năng biểu đạt bản thân và truyền đạt ý tưởng. Ngược lại, khi niềm tin vào năng lực bản thân thấp, người học có xu hướng cảm nhận hoạt động viết là khó khăn và nảy sinh tâm lý bất an đối với năng lực của mình. Vì vậy, việc tăng cường niềm tin vào năng lực bản thân là cần thiết nhằm thúc đẩy sự phát triển năng lực viết của người học tiếng Hàn.

Các nghiên cứu trước đây trong giáo dục giảng dạy viết tiếng Anh và tiếng Hàn thường tập trung vào mối liên quan giữa niềm tin vào năng lực viết và thành tích viết. McCarthy và cộng sự (1985) đã khảo sát mối quan hệ giữa niềm tin vào năng lực viết và kết quả viết của sinh viên đại học. Kết quả của nghiên cứu cho thấy nhận thức của sinh viên về khả năng viết của bản thân có liên hệ trực tiếp với chất lượng bài viết thực tế. Tiếp nối công trình của McCarthy và cộng sự (1985), Shell và cộng sự (1989) đã khảo sát sinh viên đại học nhằm xem xét mối quan hệ giữa niềm tin vào năng lực viết, niềm tin về kết quả và thành tích viết. Kết quả cho thấy mặc dù niềm tin vào năng lực thực hiện nhiệm vụ viết không dự đoán được thành tích viết, nhưng niềm tin vào năng lực kỹ năng viết thì có. Pajares và Johnson (1994) phát hiện rằng niềm tin vào năng lực kỹ năng viết, chứ không phải niềm tin vào năng lực thực hiện nhiệm vụ viết, dự đoán được thành tích thực tế của học sinh khi viết bài luận. Kết quả này tương tự với phát hiện trước đó của Shell và cộng sự (1989). Pajares và các cộng sự cũng chỉ ra rằng niềm tin vào năng lực viết có thể bao gồm nhiều cấu phần khác nhau và có mối quan hệ nghịch với lo âu khi viết (Pajares, 2007). Park (2003), và Hetthong và Teo (2013) đều khẳng định niềm tin vào năng lực viết có ảnh hưởng tích cực và có giá trị dự báo đối với thành tích viết; Teng và Wang (2023) cũng cho thấy mối tương quan giữa niềm tin vào năng lực và kết quả viết. Trong giảng dạy tiếng Hàn Quốc tại Hàn Quốc, Kim (2017) cho thấy thành tích viết tiếng Hàn có tương quan chặt chẽ với niềm tin vào năng lực của bản thân, đặc biệt ở nhóm học viên trình độ cao. Ahreum và Sunkyung (2021) xác nhận niềm tin vào năng lực viết tăng lên có ý nghĩa sau thực nghiệm và tác động tích cực đến lớp học viết học thuật.

Tại Việt Nam, từ năm 1993 đến nay, trong hơn 30 năm qua, giáo dục tiếng Hàn tại Việt Nam đã được triển khai trước tiên trong hệ thống các trường đại học và không ngừng mở rộng về quy mô. Cùng với sự gia tăng nhanh chóng về số lượng người học tiếng Hàn tại Việt Nam, các nghiên cứu liên quan đến Hàn Quốc học và giáo dục tiếng Hàn đã từng bước được triển khai. Trong bối cảnh giáo dục tiếng Hàn tại Việt Nam ngày càng phát triển và yêu cầu học tập ở bậc đại học ngày càng cao, việc tìm hiểu các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực viết của sinh viên trở thành một vấn đề cần được quan tâm trong nghiên cứu. Tuy nhiên, những công trình nghiên cứu tập trung một cách cụ thể vào niềm tin vào năng lực bản thân trong dạy và học tiếng Hàn đối với người học Việt Nam nói chung, và các công trình nghiên cứu về niềm tin vào năng lực viết của người học Việt Nam nói riêng vẫn còn hạn chế. Đặc biệt, chưa có nhiều công trình khảo sát một cách hệ thống về mức độ niềm tin vào năng lực viết bản thân và của người học ở bậc đại học tại Việt Nam. Khoảng trống nghiên cứu này đặt ra nhu cầu cần thiết phải tiến hành các nghiên cứu chuyên sâu trong bối cảnh Việt Nam.

2. Mục tiêu

Nghiên cứu này nhằm phân tích mức độ niềm tin vào năng lực viết tiếng Hàn của sinh viên đang theo học bậc đại học tại Việt Nam, đồng thời tìm hiểu những khó khăn mà họ gặp phải trong quá trình thực hiện nhiệm vụ viết.

Để đạt được mục tiêu trên, nghiên cứu sử dụng bảng hỏi khảo sát nhằm đo lường mức độ niềm tin vào năng lực viết của người học Việt Nam. Việc xem xét niềm tin vào năng lực của bản thân trong việc viết tiếng Hàn không chỉ cho phép dự đoán mức độ thực hiện nhiệm vụ viết của người học, mà còn giúp xác định những khía cạnh cụ thể mà họ gặp khó khăn thông qua phân tích chi tiết các phản hồi đối với từng mục đo lường. Bên cạnh phương pháp định lượng, nghiên cứu còn tiến hành phỏng vấn nhằm tìm hiểu sâu hơn những trở ngại mà người học trải qua trong quá trình viết.

Trên cơ sở kết quả phân tích định lượng và định tính, nghiên cứu hướng tới việc nhận

diện các vấn đề liên quan đến quá trình học và luyện viết tiếng Hàn, từ đó đề xuất các định hướng giảng dạy phù hợp dành riêng cho người học Việt Nam, góp phần nâng cao trải nghiệm học tập cũng như mức độ niềm tin vào năng lực viết của họ.

Nghiên cứu đặt ra các câu hỏi sau:

(1) *Mức độ niềm tin vào năng lực viết tiếng Hàn của sinh viên năm thứ 3 tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội được biểu hiện như thế nào?*

(2) *Những khó khăn mà sinh viên năm thứ 3 gặp phải trong quá trình viết tiếng Hàn là gì, và các khó khăn này có liên hệ như thế nào với niềm tin vào năng lực viết tiếng Hàn của họ?*

3. Cơ sở lý thuyết

Nghiên cứu này tập trung phân tích niềm tin vào năng lực viết tiếng Hàn của người học Việt Nam. Do đó, trước hết cần xem xét khái niệm niềm tin vào năng lực bản thân học tập, niềm tin của bản thân vào năng lực viết, cũng như các yếu tố ảnh hưởng đến việc nâng cao niềm tin về năng lực của bản thân.

3.1. *Khái niệm niềm tin vào năng lực bản thân trong học tập và các yếu tố ảnh hưởng đến sự gia tăng niềm tin vào năng lực bản thân*

Niềm tin vào năng lực của bản thân (self-efficacy) được định nghĩa là niềm tin của cá nhân vào năng lực của bản thân trong việc tổ chức và thực hiện các hành vi cần thiết để hoàn thành một nhiệm vụ cụ thể (Bandura, 1977). Khái niệm này còn được gọi là năng lực được nhận thức (perceived efficacy), niềm tin vào năng lực bản thân (beliefs of self-efficacy) hoặc kỳ vọng về hiệu quả (efficacy expectation).

Trong bối cảnh học tập, niềm tin vào năng lực bản thân trong học tập được hiểu là sự tự tin của người học vào khả năng tổ chức và thực hiện các hành vi cần thiết nhằm hoàn thành thành công các nhiệm vụ học thuật (Bandura, 1977, 1986). Những người học có mức độ niềm tin vào năng lực bản thân cao có xu hướng lựa chọn các nhiệm vụ mang tính thách thức (Bandura & Schunk, 1981), chủ động nỗ lực để hoàn thành nhiệm vụ được giao (Schunk, 1983), đồng thời thể hiện sự kiên trì khi đối diện với khó khăn (Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1982).

Bên cạnh đó, mức độ niềm tin vào năng lực bản thân cao còn liên quan đến việc giảm cảm giác lo âu, sử dụng các chiến lược học tập hiệu quả hơn (Pintrich & De Groot, 1990), và thể hiện năng lực tự điều chỉnh vượt trội (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Vì vậy, việc đo lường niềm tin vào năng lực bản thân có ý nghĩa quan trọng trong việc nhận diện cách người học đánh giá năng lực của bản thân khi thực hiện nhiệm vụ. Thông qua việc đo lường này, có thể góp phần nâng cao động cơ học tập cũng như hiệu quả thực hiện nhiệm vụ của người học.

Theo Bandura (1977, 1986), có bốn nguồn ảnh hưởng chính góp phần hình thành và thúc đẩy sự phát triển của niềm tin vào năng lực bản thân. Các nguồn ảnh hưởng này bao gồm: Kinh nghiệm thành công (Mastery Experience), Kinh nghiệm gián tiếp (Vicarious Experience), Thuyết phục bằng lời nói (Social Persuasion) và Trạng thái tâm sinh lý (Physiological Index). Đây được xem là những yếu tố quan trọng có ảnh hưởng trực tiếp đến sự hình thành và gia tăng mức độ niềm tin vào năng lực bản thân của cá nhân.

Kinh nghiệm thành công

Kinh nghiệm thành công là những trải nghiệm đạt được thông qua việc thực hiện nhiệm vụ, và được xem là nguồn thông tin có ảnh hưởng mạnh mẽ nhất đến sự hình thành niềm tin vào năng lực bản thân của cá nhân (Britner & Pajares, 2006; Usher & Pajares, 2008; Joet và cộng sự, 2011). Những trải nghiệm thành công có xu hướng củng cố và gia tăng mức độ niềm

tin vào năng lực bản thân, trong khi những trải nghiệm thất bại có thể làm suy giảm niềm tin vào năng lực bản thân. Đặc biệt, trong giai đoạn đầu của quá trình học tập, nếu người học liên tục trải qua thất bại, niềm tin vào năng lực bản thân đối với nhiệm vụ đó có thể bị suy giảm nghiêm trọng hoặc thậm chí bị đánh mất hoàn toàn; do đó cần có sự lưu ý và hỗ trợ phù hợp.

Trong quá trình hình thành niềm tin vào năng lực bản thân, sự tương thích giữa trải nghiệm thành công hoặc thất bại với sơ đồ bản thân (self-schema) của cá nhân đóng vai trò đặc biệt quan trọng. Những trải nghiệm không phù hợp với lược đồ bản thân có xu hướng bị xem nhẹ hoặc lãng quên (Bandura, 1997). Bên cạnh đó, thành công trong các nhiệm vụ quá dễ thường không cung cấp thông tin mới về năng lực, vì vậy, ít có tác động đáng kể đến niềm tin vào năng lực bản thân. Ngược lại, thành công trong những nhiệm vụ có độ khó cao có thể góp phần nâng cao đáng kể mức độ niềm tin vào năng lực bản thân.

Ngoài ra, ngay cả khi cùng trải qua một thành tích tương tự, mức độ ảnh hưởng đến sự hình thành niềm tin vào năng lực bản thân vẫn có thể khác nhau tùy thuộc vào cách cá nhân quy kết nguyên nhân (attribution). Những người quy kết thành công cho năng lực hoặc nỗ lực của bản thân có xu hướng gia tăng kỳ vọng về hiệu quả, trong khi những người cho rằng thành công là do yếu tố bên ngoài như nhờ người khác hoặc hoàn cảnh sẽ ít gia tăng niềm tin vào năng lực cá nhân. Do niềm tin vào năng lực bản thân và quy kết nguyên nhân có mối quan hệ tác động qua lại, người có niềm tin vào năng lực bản thân cao thường có xu hướng tự phản tỉnh và tìm kiếm nguyên nhân khi thất bại; ngược lại, người có niềm tin vào năng lực bản thân thấp có thể rơi vào vòng luẩn quẩn của việc tự trách và làm giảm niềm tin vào năng lực bản thân.

Kinh nghiệm gián tiếp

Kinh nghiệm gián tiếp là quá trình cá nhân hình thành hoặc điều chỉnh niềm tin vào năng lực bản thân của mình thông qua việc quan sát trải nghiệm của người khác. Trong quá trình này, một người sẽ quan sát theo dõi cách người khác thực hiện nhiệm vụ, và thông qua thành công hoặc thất bại của hình mẫu, người đó sẽ tự điều chỉnh niềm tin của bản thân về năng lực thực hiện nhiệm vụ. Việc quan sát kết quả thực hiện, phần thưởng đạt được cũng như cách thức đối phó với khó khăn của hình mẫu có thể góp phần nâng cao niềm tin vào năng lực bản thân. Hình thức kinh nghiệm này đặc biệt có ý nghĩa trong những tình huống mà cá nhân chưa có cơ hội hoặc gặp khó khăn khi trực tiếp thực hiện nhiệm vụ.

Trong quá trình hình thành niềm tin vào năng lực bản thân thông qua kinh nghiệm gián tiếp, cơ chế so sánh xã hội đóng vai trò trung tâm. Cá nhân đánh giá thành công/thất bại của hình mẫu có liên quan đến mình hay không bằng cách so sánh mức độ tương đồng giữa bản thân và hình mẫu; từ đó điều chỉnh niềm tin về năng lực của chính mình. Trẻ nhỏ có thể ít nhạy cảm với so sánh xã hội; tuy nhiên, ở người trưởng thành, xu hướng so sánh với người khác trở nên rõ rệt hơn. Nếu người được làm mẫu được coi là có năng lực vượt trội một cách đáng kể so với bản thân, điều này có thể không làm gia tăng kỳ vọng về hiệu quả. Do đó, việc quan sát nhiều người khác nhau được xem là hiệu quả hơn, và cảm nhận về sự tương đồng giữa cá nhân và người được làm mẫu giữ vai trò đặc biệt quan trọng trong việc nâng cao niềm tin vào năng lực bản thân.

Thuyết phục bằng lời nói

Thuyết phục bằng lời nói từ người khác được xem là yếu tố thứ ba ảnh hưởng đến quá trình hình thành niềm tin vào năng lực bản thân. Khi cá nhân nhận được sự khích lệ và phản hồi tích cực từ người xung quanh, niềm tin vào năng lực bản thân có xu hướng được củng cố; ngược lại, khi phải đối diện với sự nghi ngờ hoặc phản hồi tiêu cực, niềm tin vào năng lực bản thân có thể bị suy giảm (Chase, 1998; Zeldin & Pajares, 2000). Thuyết phục xã hội có thể được

truyền tải thông qua cả tín hiệu ngôn ngữ và phi ngôn ngữ.

Mức độ tác động của thuyết phục xã hội phụ thuộc đáng kể vào mức độ tin cậy của người đưa ra sự thuyết phục. Những lời động viên đến từ cá nhân có năng lực, kiến thức chuyên môn và được xem là đáng tin cậy thường có ảnh hưởng mạnh mẽ đến việc nâng cao niềm tin vào năng lực bản thân. Sự khích lệ từ các nhân vật có thẩm quyền, người nổi tiếng hoặc những cá nhân có vị thế quan trọng có thể góp phần đáng kể vào việc gia tăng niềm tin vào năng lực bản thân. Ngược lại, thuyết phục xã hội từ những người thiếu năng lực, kinh nghiệm hoặc uy tín thường ít có tác động đến quá trình hình thành niềm tin vào năng lực bản thân.

Trạng thái tâm sinh lý

Các phản ứng sinh lý xuất hiện trước hoặc trong quá trình thực hiện nhiệm vụ (chẳng hạn như: tim đập nhanh, đổ mồ hôi, căng thẳng cơ thể) có ảnh hưởng đến việc cá nhân đánh giá mức độ niềm tin vào năng lực bản thân của mình (Usher & Pajares, 2008). Khi những phản ứng này được nhận thức như biểu hiện của áp lực hoặc căng thẳng do nhiệm vụ gây ra, niềm tin vào năng lực bản thân có thể bị suy giảm, đồng thời chất lượng thực hiện nhiệm vụ cũng có nguy cơ bị ảnh hưởng tiêu cực.

Ở mức độ vừa phải, trạng thái căng thẳng và kích hoạt sinh lý có thể hỗ trợ sự tập trung và nâng cao hiệu suất thực hiện nhiệm vụ. Tuy nhiên, khi mức độ căng thẳng quá cao hoặc trạng thái kích hoạt sinh lý vượt ngưỡng thích hợp, điều này có thể làm giảm niềm tin vào năng lực bản thân, gia tăng lo âu và dẫn đến xu hướng né tránh hoặc từ chối nhiệm vụ. Vì vậy, việc duy trì một mức độ căng thẳng và kích hoạt sinh lý phù hợp là điều cần thiết nhằm đảm bảo sự ổn định của niềm tin vào năng lực bản thân và hiệu quả thực hiện nhiệm vụ.

3.2. Niềm tin vào năng lực viết và các cấu phần của niềm tin vào năng lực viết học thuật

Từ thập niên 1990, Pajares và các cộng sự đã bắt đầu triển khai một cách hệ thống các nghiên cứu về niềm tin vào năng lực viết. Có thể xem đây là sự vận dụng lý thuyết niềm tin vào năng lực bản thân của Bandura vào lĩnh vực viết. Như đã đề cập, Bandura (1977) định nghĩa niềm tin vào năng lực bản thân là niềm tin của cá nhân vào khả năng tổ chức và thực hiện các hành vi cần thiết để đạt được mục tiêu đề ra. Khi vận dụng khái niệm này vào bối cảnh viết, niềm tin vào năng lực viết được hiểu là sự tự đánh giá của cá nhân về khả năng thực hiện hoạt động viết, đồng thời là kỳ vọng về khả năng hoàn thành thành công nhiệm vụ viết (Pajares & Johnson, 1994; Pajares, 2003). Trong các nghiên cứu tại Hàn Quốc, niềm tin vào năng lực viết cũng được xem là sự tự đánh giá và kỳ vọng của người học đối với việc thực hiện nhiệm vụ viết, đồng thời phản ánh niềm tin vào khả năng vận dụng hiệu quả kiến thức và kỹ năng cần thiết cho hoạt động viết. Mặc dù tồn tại những cách diễn giải đa dạng về khái niệm này, các nghiên cứu nhìn chung thống nhất rằng sự khác biệt giữa các định nghĩa là không đáng kể. Khi áp dụng vào bối cảnh viết học thuật ở bậc đại học, niềm tin vào năng lực viết có thể được hiểu là niềm tin của người học vào khả năng thực hiện các nhiệm vụ viết học thuật. Ở đây, việc viết học thuật được hiểu là hoạt động viết nhằm trình bày, trao đổi, phát triển tri thức, tạo ra các nội dung mang tính học thuật trong môi trường đại học, và được sử dụng như một tiêu chí để đánh giá thành tích học tập của học sinh. Các loại hình của việc viết học thuật thường bao gồm như: tiểu luận, báo cáo, luận văn, bài trả lời trong các bài thi viết (Kim, 2012; Lee, 2017; Jin, 2005; Park, 2010). Các bài thi viết mang tính học thuật trong môi trường đại học thường yêu cầu giải thích khái niệm, phân tích nguyên nhân, lí do về một hiện tượng nào đó, so sánh, đối chiếu hoặc trình bày quan điểm có lập luận. Niềm tin vào năng lực viết học thuật không chỉ phản ánh sự tự đánh giá về khả năng viết nói chung mà còn liên quan đến mức độ tự tin của người học khi thực hiện các nhiệm vụ viết mang tính học thuật.

Các cấu phần của niềm tin vào năng lực viết học thuật được tiếp cận theo nhiều hướng khác nhau. Shell và cộng sự (1989) phân chia thành “nhiệm vụ viết” (tasks) và “kỹ năng viết” (skills). Kết quả nghiên cứu cho thấy niềm tin vào năng lực thực hiện nhiệm vụ viết không dự đoán được thành tích viết, nhưng niềm tin vào kỹ năng viết có thể khả năng dự đoán được thành tích viết. Pajares (2007) lại chia cấu phần của niềm tin vào năng lực viết thành “kỹ năng ngữ pháp” (grammar skills) và “kỹ năng diễn đạt” (advanced composition skills). Teng và cộng sự (2018) xác định ba cấu phần gồm "niềm tin vào năng lực ngôn ngữ" (linguistic self-efficacy), "niềm tin vào năng lực tự điều chỉnh" (self-regulatory efficacy) và "niềm tin vào năng lực thực hiện trong lớp học" (performance self-efficacy). Sun và Wang (2020) đã phát triển thang đo gồm năm cấu phần: “hình thành ý tưởng” (ideation), “tổ chức nội dung” (organization), “ngữ pháp và chính tả” (grammar and spelling), “sử dụng tiếng Anh trong việc viết” (use of English writing) và “tự điều chỉnh” (self-regulation) cho sinh viên Trung Quốc. Bruning và cộng sự (2013), dựa trên lý thuyết viết theo quan điểm nhận thức (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 2012) và lý thuyết tự điều chỉnh (Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Kitsantas, 2007), đồng thời dựa trên khung lý thuyết tự hiệu quả của Bandura, đã đề xuất mô hình gồm: “tạo ý tưởng” (generate ideas), “quy tắc ngôn ngữ” (conventions) và “tự điều chỉnh” (self-regulation). Trong đó, "hình thành ý tưởng" liên quan đến khả năng tạo lập và phát triển lập luận làm nền tảng cho bài viết; "quy tắc ngôn ngữ" phản ánh năng lực lựa chọn từ vựng, cấu trúc cú pháp và tổ chức diễn ngôn phù hợp; còn "tự điều chỉnh" bao gồm: khả năng tự quản lý quá trình viết và kiểm soát cảm xúc khi viết. Trong bối cảnh học tiếng Hàn như một ngoại ngữ tại Hàn Quốc, Na (2022) đã dựa trên mô hình của Bruning và cộng sự (2013) và đề xuất ba cấu phần của niềm tin vào năng lực viết học thuật tiếng Hàn gồm: “diễn đạt – tổ chức”, “kỹ năng viết học thuật” và “tự điều chỉnh” được chỉnh sửa dựa trên công cụ đo lường niềm tin vào năng lực viết.

4. Phương pháp nghiên cứu

4.1. Đối tượng nghiên cứu

Nghiên cứu này tiến hành đo lường niềm tin vào năng lực viết đối với sinh viên năm thứ 3 đang theo học tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Tại trường, sinh viên chủ yếu được học tiếng Hàn trong hai năm đầu; từ năm thứ 3, các học phần chuyên ngành như: Ngôn ngữ học đối chiếu, Ngữ dụng học tiếng Hàn, Ngôn ngữ học xã hội, Giao tiếp liên văn hóa ..v.v.. bắt đầu được triển khai. Cùng với đó, sinh viên cũng bắt đầu thực hiện các nhiệm vụ viết học thuật như: tiểu luận cá nhân, báo cáo cuối kỳ. Chẳng hạn, trong học phần Giao tiếp liên văn hóa, sinh viên được yêu cầu lựa chọn các chủ đề liên quan đến giao tiếp liên văn hóa giữa Hàn Quốc và Việt Nam, vận dụng cơ sở lý thuyết phù hợp, tổ chức lập luận logic và phân tích các trường hợp thực tế để hoàn thành báo cáo cuối kỳ dưới hình thức bài viết học thuật. Điều này cho thấy sinh viên năm thứ ba là nhóm người học đã bắt đầu tiếp xúc tương đối rõ nét với yêu cầu viết học thuật trong bối cảnh chuyên ngành.

Theo Lee (2011), mặc dù năng lực thực hiện nhiệm vụ viết có xu hướng cải thiện theo năm học, niềm tin vào năng lực viết của người học lại có xu hướng giảm dần. Kết quả này gợi ý rằng ở những giai đoạn học tập cao hơn, sinh viên có thể phải đối diện với nguy cơ suy giảm sự tự tin và hứng thú đối với hoạt động viết. Trên cơ sở đó, nghiên cứu này lựa chọn sinh viên năm thứ 3 làm đối tượng khảo sát nhằm xem xét mức độ niềm tin vào năng lực viết ở giai đoạn người học bắt đầu thực hiện các nhiệm vụ viết học thuật chuyên ngành.

Tổng số bảng hỏi thu thập được là 75 phiếu. Không có bảng hỏi nào bị loại do thiếu thông tin hoặc có dấu hiệu trả lời không phù hợp; do đó, toàn bộ 75 phiếu được sử dụng cho phân tích cuối cùng.

Bảng 1 dưới đây trình bày các đặc điểm của khách thể nghiên cứu.

Bảng 1

Khách thể nghiên cứu

	Đặc điểm khách thể	Số lượng	Tỉ lệ
Giới tính	Nam	3	4
	Nữ	72	96
Lí do học tiếng Hàn Quốc	Để sinh sống tại Hàn Quốc	0	0
	Để du học tại Hàn Quốc	10	13
	Để xin việc	38	51
	Vì tiếng Hàn thú vị	6	8
	Vì yêu thích văn hóa Hàn Quốc	15	20
	Khác	6	8
	Tổng	75	100
	Năng lực tiếng Hàn (theo Bài thi đánh giá năng lực tiếng Hàn TOPIK)	Cấp 1	1
Cấp 2		0	0
Cấp 3		2	3
Cấp 4		1	1
Cấp 5		0	0
Cấp 6		0	0
Chưa thi		71	95
	Tổng	75	100

Trong số những người học tiếng Hàn tham gia nghiên cứu, có 3 nam (4%) và 72 nữ (96%). Về động cơ học tiếng Hàn, lý do được lựa chọn nhiều nhất là “để xin việc” với 38 sinh viên (51%). Tiếp theo là “yêu thích văn hóa Hàn Quốc” với 15 sinh viên (20%), “để du học tại Hàn Quốc” với 10 sinh viên (13%), và “vì thấy tiếng Hàn thú vị” với 6 sinh viên (8%). Ngoài ra, có 6 sinh viên (8%) lựa chọn các lý do khác. Xét về trình độ trong Kỳ thi năng lực tiếng Hàn (TOPIK), 71 sinh viên (95%) chưa có chứng chỉ TOPIK; trong khi đó, có 1 sinh viên đạt cấp độ 1, 2 sinh viên đạt cấp độ 3 và 1 sinh viên đạt cấp độ 4. Do chứng chỉ TOPIK chưa phải là yêu cầu bắt buộc đối với sinh viên nên phần lớn sinh viên được khảo sát chưa tham gia kỳ thi này.

4.2. Phương pháp và quy trình nghiên cứu

Để khảo sát niềm tin vào năng lực viết của người học Việt Nam, nghiên cứu này sử dụng phương pháp định lượng thông qua bảng hỏi khảo sát. Trong đó, công cụ đo lường được xây dựng trên cơ sở mô hình ba chiều về niềm tin vào năng lực viết do Bruning và cộng sự (2013) đề xuất.

Nghiên cứu lựa chọn mô hình của Bruning và cộng sự (2013) làm khung lý thuyết vì đây là mô hình được xây dựng trên cơ sở các lý thuyết có tính nền tảng về hoạt động viết và cơ chế tự điều chỉnh, cụ thể là mô hình nhận thức về quá trình viết của Flower và Hayes (1981), lý thuyết tự điều chỉnh của Zimmerman và Bandura (1994), cùng khung lý thuyết tự hiệu quả của Bandura. Trên cơ sở đó, Bruning và cộng sự (2013) xác định ba cấu phần cốt lõi của niềm tin vào năng lực viết gồm: “Hình thành ý tưởng” (Ideation), “Quy tắc ngôn ngữ” (Conventions) và “Tự điều chỉnh” (Self-regulation). Ba cấu phần này phản ánh những quá trình tâm lý và nhận thức nền tảng của hoạt động viết nói chung, nên có tính khái quát lý thuyết cao và không bị giới hạn trong một ngôn ngữ cụ thể. Vì vậy, mô hình này được xem là phù hợp để làm nền tảng khái niệm cho việc khảo sát niềm tin vào năng lực viết của sinh viên Việt Nam học tiếng Hàn.

Mặc dù Na (2022) đã đề xuất thang đo niềm tin vào năng lực viết học thuật tiếng Hàn

trên cơ sở điều chỉnh từ mô hình của Bruning và cộng sự (2013), nghiên cứu này không sử dụng trực tiếp công cụ đó. Lý do là đối tượng trong nghiên cứu của Na là sinh viên nước ngoài học viết học thuật tiếng Hàn tại Hàn Quốc, tức thuộc bối cảnh tiếng Hàn như ngôn ngữ thứ hai (Korean as a Second Language - KSL). Trong khi đó, nghiên cứu hiện tại được thực hiện với sinh viên đại học học tiếng Hàn tại Việt Nam, tức thuộc bối cảnh tiếng Hàn như ngoại ngữ (Korean as a Foreign Language - KFL). Sự khác biệt giữa hai bối cảnh này không chỉ nằm ở địa điểm học tập mà còn liên quan đến mức độ tiếp xúc với tiếng Hàn, cơ hội sử dụng tiếng Hàn trong đời sống và học thuật, cũng như khả năng tham gia vào môi trường diễn ngôn học thuật bằng tiếng Hàn. Do đó, một công cụ đã được điều chỉnh cho bối cảnh KSL không nên được áp dụng nguyên trạng cho bối cảnh KFL nếu chưa có bước kiểm chứng thích hợp.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu này lựa chọn mô hình gốc của Bruning và cộng sự (2013) làm khung lý thuyết nền tảng, đồng thời tham khảo nghiên cứu của Na (2022) như một tài liệu đối chiếu cho thấy khả năng vận dụng mô hình này trong lĩnh vực viết học thuật tiếng Hàn. Trong quá trình sử dụng, các mục đo lường được điều chỉnh về mặt ngữ cảnh để phù hợp với đặc điểm của viết học thuật tiếng Hàn như một ngoại ngữ tại Việt Nam, song vẫn bảo đảm giữ nguyên cấu trúc khái niệm cốt lõi của thang đo gốc.

Bảng 2

Niềm tin vào năng lực viết tiếng Hàn của bản thân

Cấu phần	Nhân tố
Hình thành ý tưởng	1. Tôi có thể nghĩ ra nhiều ý tưởng để viết bằng tiếng Hàn.
	2. Tôi có thể viết ý tưởng của mình thành bài bằng tiếng Hàn.
	3. Tôi có thể nghĩ ra nhiều từ để diễn đạt ý tưởng của mình bằng tiếng Hàn.
	4. Tôi có thể nghĩ ra nhiều ý tưởng độc đáo khi viết bằng tiếng Hàn.
	5. Tôi biết chính xác nên đặt các ý tưởng của mình ở đâu trong bài viết bằng tiếng Hàn
Quy tắc ngôn ngữ	6. Tôi có thể viết đúng chính tả các từ tiếng Hàn.
	7. Tôi có thể viết các câu hoàn chỉnh bằng tiếng Hàn.
	8. Tôi có thể sử dụng dấu câu (ví dụ: . ,) chính xác khi viết bằng tiếng Hàn.
	9. Tôi có thể viết các câu đúng ngữ pháp tiếng Hàn.
Tự điều chỉnh	10. Tôi có thể viết bằng cách chia đoạn văn tiếng Hàn một cách chính xác.
	11. Tôi có thể tập trung viết bằng tiếng Hàn trong ít nhất một giờ.
	12. Tôi có thể tránh những yếu tố gây xao nhãng khi viết bằng tiếng Hàn.
	13. Tôi có thể bắt đầu bài tập viết bằng tiếng Hàn một cách nhanh chóng.
	14. Tôi có thể kiểm soát sự thất vọng khi viết bằng tiếng Hàn.
	15. Tôi có thể nghĩ đến mục tiêu viết trước khi bắt đầu viết bằng tiếng Hàn.
	16. Tôi có thể tiếp tục viết bằng tiếng Hàn ngay cả khi việc viết trở nên khó khăn.

Thang đo sử dụng thang Likert 5 mức độ, từ 1 điểm “Hoàn toàn không đồng ý” đến 5 điểm “Hoàn toàn đồng ý”. Dữ liệu thu thập được xử lý bằng phần mềm thống kê Jamovi phiên bản 2.3.21.

Bên cạnh phương pháp định lượng, nghiên cứu còn sử dụng phương pháp định tính thông qua phỏng vấn. Trước khi tiến hành phỏng vấn, người học được yêu cầu hoàn thành bảng đo lường niềm tin vào năng lực viết nhằm xác định mức độ niềm tin vào năng lực bản thân của từng cá nhân. Trên cơ sở điểm trung bình niềm tin vào năng lực viết của toàn bộ mẫu nghiên cứu, nhóm nghiên cứu lựa chọn 10 sinh viên có mức niềm tin vào năng lực bản thân cao hơn mức trung bình và 10 sinh viên có mức niềm tin vào năng lực bản thân thấp hơn mức trung bình để tiến hành phỏng vấn chuyên sâu.

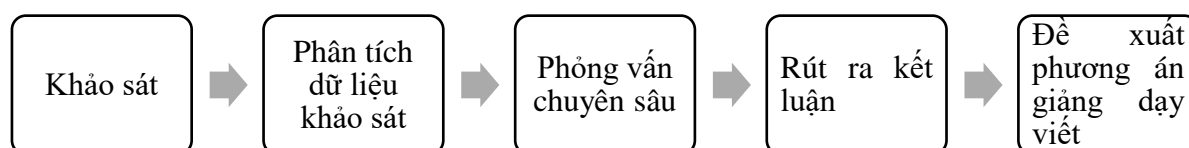
Mỗi cuộc phỏng vấn, tập trung vào những khó khăn mà người học gặp phải khi viết

tiếng Hàn, kéo dài khoảng 10~15 phút. Trên cơ sở kết quả phân tích định lượng và định tính, nghiên cứu hướng tới việc đề xuất các định hướng giảng dạy viết phù hợp dành riêng cho người học tiếng Hàn tại Việt Nam.

Quy trình nghiên cứu được trình bày trong Hình 1 dưới đây.

Hình 1

Quy trình nghiên cứu



5. Kết quả nghiên cứu

Bảng 3 dưới đây trình bày giá trị Cronbach’s alpha của các câu phần đo lường niềm tin vào năng lực viết của người học Việt Nam.

Bảng 3

Độ tin cậy của các câu phần đo lường niềm tin vào năng lực viết tiếng Hàn của người học Việt Nam

Câu phần của niềm tin vào năng lực viết của bản thân	Hình thành ý tưởng	Quy tắc ngôn ngữ	Tự điều chỉnh
Số lượng nhân tố	5	5	6
Cronbach’s α	0,798	0,864	0,755

Giá trị Cronbach’s Alpha của các câu phần đều lớn hơn 0,7, cho thấy độ tin cậy ở mức cao. Do đó, có thể khẳng định rằng nghiên cứu này đã đảm bảo mức độ tin cậy đầy đủ để đo lường niềm tin vào năng lực bản thân trong kỹ năng viết. Thông tin chi tiết về các câu phần của niềm tin vào năng lực viết và giá trị Cronbach’s alpha tương ứng được trình bày như sau.

Bảng 4

Thống kê mô tả theo từng câu phần của niềm tin vào năng lực viết tiếng Hàn của người học Việt Nam

Câu phần của niềm tin vào năng lực viết của bản thân	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Hình thành ý tưởng	1	5	2,79	0,646
Quy tắc ngôn ngữ	1	5	3,18	0,776
Tự điều chỉnh	1	5	2,78	0,604
Tổng	1	5	2,92	0,592

Xét các câu phần cấu thành niềm tin vào năng lực viết tiếng Hàn của người học Việt Nam, câu phần có điểm trung bình cao nhất là niềm tin vào năng lực bản thân về "Quy tắc ngôn ngữ" với 3,18 điểm. Tiếp theo là niềm tin vào năng lực bản thân về "Hình thành ý tưởng" với 2,79 điểm và niềm tin vào năng lực bản thân về "Tự điều chỉnh" với 2,78 điểm. Kết quả này cho thấy người học Việt Nam đánh giá tiêu cực hơn đối với khả năng lên ý tưởng và tự điều chỉnh bài viết của bản thân so với khả năng vận dụng các quy tắc khi viết.

Bảng 5 dưới đây trình bày thống kê mô tả theo từng nhân tố của niềm tin vào năng lực viết tiếng Hàn của người học Việt Nam.

Bảng 5

Thống kê mô tả theo từng nhân tố của niềm tin vào năng lực viết tiếng Hàn của người học Việt Nam

Niềm tin vào năng lực viết của bản thân		Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Hình thành ý tưởng	1. Tôi có thể nghĩ ra nhiều ý tưởng để viết bằng tiếng Hàn.	1	5	3,04	0,796
	2. Tôi có thể viết ý tưởng của mình thành bài bằng tiếng Hàn.	1	5	2,88	0,929
	3. Tôi có thể nghĩ ra nhiều từ để diễn đạt ý tưởng của mình bằng tiếng Hàn.	1	5	2,53	0,920
	4. Tôi có thể nghĩ ra nhiều ý tưởng độc đáo khi viết bằng tiếng Hàn.	1	5	2,67	0,811
	5. Tôi biết chính xác nên đặt các ý tưởng của mình ở đâu trong bài viết bằng tiếng Hàn	1	5	2,83	0,876
Tổng		1	5	2,79	0,646
Quy tắc ngôn ngữ	6. Tôi có thể viết đúng chính tả các từ tiếng Hàn.	1	5	3,11	1,06
	7. Tôi có thể viết các câu hoàn chỉnh bằng tiếng Hàn.	1	5	3,12	0,915
	8. Tôi có thể sử dụng dấu câu (ví dụ: . ,) chính xác khi viết bằng tiếng Hàn.	1	5	3,52	1,09
	9. Tôi có thể viết các câu đúng ngữ pháp tiếng Hàn.	1	5	2,97	0,805
	10. Tôi có thể viết bằng cách chia đoạn văn tiếng Hàn một cách chính xác.	1	5	3,17	0,921
Tổng		1	5	3,18	0,776
Tự điều chỉnh	11. Tôi có thể tập trung viết bằng tiếng Hàn trong ít nhất một giờ.	1	5	2,99	1,01
	12. Tôi có thể tránh những yếu tố gây xao nhãng khi viết bằng tiếng Hàn.	1	5	2,72	0,980
	13. Tôi có thể bắt đầu bài tập viết bằng tiếng Hàn một cách nhanh chóng.	1	5	2,56	0,809
	14. Tôi có thể kiểm soát sự thất vọng khi viết bằng tiếng Hàn.	1	5	2,67	0,809
	15. Tôi có thể nghĩ đến mục tiêu viết trước khi bắt đầu viết bằng tiếng Hàn.	1	5	2,68	0,872
	16. Tôi có thể tiếp tục viết bằng tiếng Hàn ngay cả khi việc viết trở nên khó khăn.	1	5	3,09	0,841
Tổng		1	5	2,78	0,604
Tổng chung		1	5	2,92	0,592

Thông qua Bảng 5, có thể thấy niềm tin vào năng lực viết tiếng Hàn của người học Việt Nam nhìn chung chỉ ở mức trung bình, với điểm trung bình chung là 2,92.

Xét cụ thể từng câu phần, "Quy tắc ngôn ngữ" có điểm trung bình cao nhất (3,18), trong khi "Hình thành ý tưởng" (2,79) và "Tự điều chỉnh" (2,78) đều thấp hơn rõ rệt. Kết quả này cho thấy người học có xu hướng tự tin hơn ở những khía cạnh mang tính hình thức và kỹ thuật của bài viết, nhưng thiếu tự tin hơn ở những năng lực liên quan đến việc phát triển nội dung và kiểm soát quá trình viết.

Xét theo từng mục đo lường, mục có điểm trung bình cao nhất là “Tôi có thể sử dụng dấu câu (ví dụ: . ,) chính xác khi viết bằng tiếng Hàn” với điểm trung bình cao nhất là 3,52. Điều này có thể được lý giải bởi việc người học được tiếp cận với dấu câu ngay từ trình độ sơ cấp, đồng thời chịu ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ, vốn có xu hướng sử dụng dấu câu tương đối nhiều trong tiếng Hàn; do đó, người học tin rằng mình có thể sử dụng dấu câu một cách chính xác. Tiếp theo là các nhân tố “Tôi có thể viết bằng cách chia đoạn văn tiếng Hàn một cách chính xác” (3,17), “Tôi có thể viết các câu hoàn chỉnh bằng tiếng Hàn” (3,12), và “Tôi có thể viết đúng chính tả các từ tiếng Hàn” (3,11). Tất cả các nhân tố này đều liên quan đến quy tắc viết tiếng Hàn. Vì vậy, có thể nhận thấy rằng người học Việt Nam có mức độ tự tin tương đối cao ở những yêu cầu cơ bản thuộc bình diện hình thức của văn bản. Tuy nhiên, ngay trong câu phần quy tắc ngôn ngữ, nhân tố “Tôi có thể viết các câu đúng ngữ pháp tiếng Hàn” chỉ đạt 2,97 điểm, cho thấy sự tự tin của người học chưa thật sự cao đối với những yêu cầu ngôn ngữ phức tạp hơn. Nói cách khác, người học có xu hướng tự tin hơn ở những yếu tố dễ nhận biết và dễ kiểm soát như dấu câu hay chính tả, nhưng kém tự tin hơn ở những năng lực đòi hỏi vận dụng ngữ pháp một cách chính xác và linh hoạt.

Ở câu phần "Hình thành ý tưởng", tất cả các nhân tố đều có điểm trung bình không cao, trong đó thấp nhất là nhân tố “Tôi có thể nghĩ ra nhiều từ để diễn đạt ý tưởng của mình bằng tiếng Hàn” với 2,53 điểm. Do tiếng Hàn có hệ thống ngôn ngữ khác biệt so với tiếng Việt, người học có thể gặp hạn chế trong diễn đạt và sử dụng từ ngữ; từ đó, giới hạn về vốn từ vựng có thể dẫn đến khó khăn trong việc thể hiện đa dạng các ý tưởng. Trong câu phần "Hình thành ý tưởng", nhân tố “Tôi có thể nghĩ ra nhiều ý tưởng để viết bằng tiếng Hàn” đạt điểm cao nhất (3,04), tiếp theo là “Tôi có thể viết ý tưởng của mình thành bài bằng tiếng Hàn” (2,88), “Tôi biết chính xác nên đặt các ý tưởng của mình ở đâu trong bài viết bằng tiếng Hàn” (2,83), và “Tôi có thể nghĩ ra nhiều ý tưởng độc đáo khi viết bằng tiếng Hàn” (2,67). “Tôi có thể nghĩ ra nhiều từ để diễn đạt ý tưởng của mình bằng tiếng Hàn” có điểm thấp nhất (2,53), cho thấy mức niềm tin vào năng lực bản thân về "Hình thành ý tưởng" còn hạn chế. Kết quả này cho thấy hạn chế nổi bật của người học không nằm ở việc viết đúng hình thức, mà ở khả năng huy động vốn từ, phát triển ý tưởng và thể hiện nội dung một cách phong phú, sáng tạo. Có thể nói, đây là một trong những kết quả quan trọng của nghiên cứu vì nó cho thấy mức độ tự tin thấp của người học tập trung nhiều ở chiều sâu nội dung hơn là ở mặt hình thức của bài viết.

Đối với câu phần tự điều chỉnh, “Tôi có thể tiếp tục viết bằng tiếng Hàn ngay cả khi việc viết trở nên khó khăn” đạt điểm cao nhất (3,09), tiếp theo là “Tôi có thể tập trung viết bằng tiếng Hàn trong ít nhất một giờ” (2,99 điểm) và “Tôi có thể tránh những yếu tố gây xao nhãng khi viết bằng tiếng Hàn” (2,72). “Tôi có thể nghĩ đến mục tiêu viết trước khi bắt đầu viết bằng tiếng Hàn” (2,68) và “Tôi có thể kiểm soát sự thất vọng khi viết bằng tiếng Hàn” (2,67) có điểm tương đối thấp, trong khi “Tôi có thể bắt đầu bài tập viết bằng tiếng Hàn một cách nhanh chóng” có điểm thấp nhất (2,56). Điều này cho thấy người học không hoàn toàn thiếu kiên trì, nhưng gặp khó khăn đáng kể ở giai đoạn khởi động, định hướng mục tiêu và duy trì sự tập trung trong suốt quá trình viết. Kết quả này cho thấy khó khăn của người học không chỉ nằm ở sản phẩm viết mà còn ở chính quá trình tổ chức và điều chỉnh hoạt động viết.

Để tìm hiểu sâu hơn những nguyên nhân làm giảm niềm tin vào năng lực viết của người học tiếng Hàn trong bối cảnh học tập và rèn luyện viết học thuật ở bậc đại học, nghiên cứu đã tiến hành phỏng vấn người học.

Kết quả phỏng vấn cho thấy, thứ nhất, trước khi thực hiện nhiệm vụ viết, cả nhóm có mức niềm tin vào năng lực bản thân cao và nhóm có mức niềm tin thấp đều có xu hướng tìm kiếm thông tin liên quan đến chủ đề trên mạng xã hội hoặc các nguồn trực tuyến để hình thành

ý tưởng. Tuy nhiên, do lượng thông tin quá lớn và thiếu định hướng trong việc chọn lọc, người học thường gặp khó khăn trong việc xác định nội dung phù hợp và cách tích hợp thông tin vào bài viết học thuật. Điều này ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng khởi động nhiệm vụ viết.

Sự thiếu hụt về từ vựng và ý tưởng liên quan đến chủ đề khiến người học gặp nhiều trở ngại trong quá trình triển khai nội dung bài viết. Trong môi trường viết học thuật, nơi người học không chỉ cần trình bày ý kiến mà còn phải diễn đạt một cách rõ ràng, logic và phù hợp với chủ đề, hạn chế về vốn từ và nội dung khiến họ dễ rơi vào trạng thái lo lắng ngay từ trước khi bắt đầu viết. Khi bước vào quá trình viết, nhiều người học tiếp tục trải qua cảm giác bế tắc hoặc mất tập trung, dẫn đến việc kéo dài thời gian hoàn thành bài viết, thậm chí có trường hợp không thể hoàn thành nhiệm vụ đúng cách.

Ngoài ra, dữ liệu phỏng vấn cũng cho thấy quá trình rèn luyện viết học thuật trên lớp hiện nay chủ yếu được tổ chức thông qua các bài tập viết ngắn, sau đó, một số sinh viên được yêu cầu trình bày hoặc nộp các sản phẩm viết của mình dưới dạng bài báo cáo, bài tiểu luận hoặc dự án. Mặc dù giảng viên có đưa ra phản hồi đối với bài viết, nhưng nội dung phản hồi chủ yếu tập trung vào các phương diện như: cấu trúc, tính logic, trong khi những khía cạnh liên quan đến phát triển ý tưởng hoặc chiến lược viết chưa được nhấn mạnh đầy đủ. Trong bối cảnh đó, những sinh viên không nhận được phản hồi đầy đủ thường gặp khó khăn trong việc tự đánh giá chất lượng bài viết của mình cũng như xác định những điểm cần tiếp tục cải thiện.

Cuối cùng, do thiếu tự tin vào chất lượng bài viết của bản thân, nhiều sinh viên cảm thấy không thoải mái khi chia sẻ bài viết với bạn bè hoặc nhờ bạn góp ý.

Như vậy, dữ liệu định tính đã hỗ trợ làm rõ hơn phát hiện từ dữ liệu định lượng, đồng thời cho thấy rằng mức niềm tin thấp ở các cấu phần hình thành ý tưởng và tự điều chỉnh có liên hệ chặt chẽ với những khó khăn thực tế mà người học trải qua trong quá trình viết. Điều này giúp khẳng định rằng kết quả của nghiên cứu không chỉ dừng ở mức số liệu thống kê mà còn phản ánh khá rõ trải nghiệm viết của người học trong bối cảnh thực tế.

6. Kết luận và khuyến nghị

Nghiên cứu cho thấy sinh viên năm thứ 3 có niềm tin tương đối cao ở khía cạnh hình thức nhưng còn hạn chế ở phát triển ý tưởng và tự điều chỉnh. Điều này gợi ý nhu cầu điều chỉnh phương pháp giảng dạy theo hướng tăng cường phản hồi cá nhân hóa và phát triển chiến lược viết học thuật.

Dựa trên bốn nguồn ảnh hưởng thúc đẩy sự hình thành niềm tin vào năng lực bản thân theo Bandura (1977, 1986) bao gồm: Kinh nghiệm thành công (Mastery Experience), Kinh nghiệm gián tiếp (Vicarious Experience), Thuyết phục bằng lời nói (Social Persuasion) và Trạng thái tâm sinh lý (Physiological Index), nghiên cứu đề xuất các định hướng giảng dạy viết như sau:

Thứ nhất, nhằm giúp người học trải nghiệm thành công, cần tạo điều kiện để cung cấp kinh nghiệm thành công. Giảng viên nên thiết lập các mục tiêu nhỏ và giao nhiệm vụ viết phù hợp với từng giai đoạn. Sau khi người học hoàn thành bài viết, giảng viên cần xác định điểm mạnh và điểm yếu của từng cá nhân, từ đó cung cấp phản hồi và hướng dẫn mang tính cá nhân hóa. Phản hồi không chỉ tập trung vào các yếu tố hình thức như: ngôn ngữ, ngữ pháp, cấu trúc và tính logic, mà còn cần đề cập đến cách thể hiện ý tưởng, mức độ sáng tạo và tư duy phản biện.

Thứ hai, cần tận dụng kinh nghiệm gián tiếp bằng cách cung cấp các ví dụ đa dạng về thể loại và chủ đề, giúp người học tiếp cận nhiều phong cách viết và vốn từ vựng khác nhau, từ đó phát triển phong cách riêng và ý tưởng mới. Đồng thời, giảng viên cần hướng dẫn người học cách sử dụng các nguồn tài nguyên và công cụ hỗ trợ viết như: từ điển trực tuyến, công cụ kiểm

tra ngữ pháp, tài liệu hướng dẫn viết học thuật và cộng đồng những người luyện viết và chia sẻ kinh nghiệm viết bằng tiếng Hàn. Việc sử dụng hiệu quả các công cụ này có thể giúp người học cải thiện và nâng cao chất lượng bài viết.

Thứ ba, cần tạo điều kiện để người học quan sát các bài viết mẫu thành công. Giảng viên có thể cung cấp các bài viết mẫu chất lượng cao, đồng thời chia sẻ sản phẩm viết của những sinh viên đạt kết quả tốt nhằm tạo hình mẫu tích cực. Thông qua việc quan sát thành công của người khác, người học có thể củng cố niềm tin rằng bản thân cũng có khả năng đạt được kết quả tương tự.

Thứ tư, cần khuyến khích người học chia sẻ bài viết của mình để nhận được sự góp ý từ người khác. Quá trình trao đổi phản hồi không chỉ giữa giảng viên và người học mà còn giữa các học viên với nhau có thể góp phần nâng cao chất lượng bài viết. Giảng viên có thể tổ chức các nhóm nhỏ để người học cùng nhau trao đổi và phản hồi bài viết. Môi trường nhóm nhỏ giúp tạo cảm giác thoải mái hơn, đồng thời mở ra cơ hội tiếp nhận nhiều góc nhìn và ý tưởng đa dạng đối với bài viết của mỗi cá nhân.

Thứ năm, theo nội dung phỏng vấn, một số người học tỏ ra e ngại khi phải nhờ bạn bè góp ý bài viết của mình. Trong trường hợp này, giảng viên cần thấu hiểu và đồng cảm với cảm giác không thoải mái của người học, đồng thời cung cấp sự hướng dẫn và hỗ trợ mang tính cá nhân. Thông qua tư vấn trực tiếp một đối một, giảng viên có thể lắng nghe những lo ngại và khó khăn của người học, từ đó cùng tìm kiếm giải pháp phù hợp. Giảng viên cần đưa ra những định hướng cá nhân hóa nhằm giúp người học xây dựng sự tự tin đối với năng lực viết của bản thân. Khi những trải nghiệm thành công nhỏ được tích lũy, người học sẽ dần củng cố niềm tin vào khả năng viết của mình.

Thứ sáu, thông qua thuyết phục xã hội, giảng viên cần cung cấp phản hồi tích cực và sự động viên cho người học. Phản hồi nên nhấn mạnh những điểm mà người học đã thực hiện tốt, qua đó củng cố niềm tin vào năng lực của họ.

Thứ bảy, giảng viên cần khuyến khích sự phát triển liên tục bằng cách đặt những câu hỏi như: “Em thấy bài viết lần này của mình thế nào?”. Đồng thời, giảng viên nên ghi nhận nỗ lực và sự tiến bộ của người học, sử dụng những lời động viên mang tính củng cố niềm tin vào năng lực bản thân như: “Em viết tốt rồi.”, “Ý tưởng này rất hay.”...v.v. Sự hỗ trợ mang tính xã hội như vậy góp phần tăng cường niềm tin của người học vào năng lực viết của bản thân. Sau khi nhận phản hồi và chỉnh sửa bài viết, người học nên được tạo cơ hội trình bày sản phẩm của mình trước lớp. Sự quan tâm và khích lệ đối với quá trình phát triển sẽ góp phần nâng cao sự tự tin trong việc viết.

Thứ tám, giảng viên có thể giúp người học giảm căng thẳng và khơi gợi cảm xúc tích cực. Trước và trong khi viết, giảng viên có thể hướng dẫn các hoạt động như: luyện thở hoặc thiền ngắn nhằm giúp người học thư giãn. Nhờ đó, người học có thể kiểm soát trạng thái căng thẳng và thực hiện nhiệm vụ viết trong trạng thái tâm lý tích cực hơn.

Cuối cùng, giảng viên cần hướng dẫn người học cách phân bổ thời gian và lập kế hoạch cho hoạt động viết. Đối với các nhiệm vụ viết dài, việc chia nhỏ thời gian thực hiện và theo dõi tiến độ giữa chừng sẽ mang lại hiệu quả tích cực. Thông qua quản lý thời gian và lập kế hoạch hợp lý, người học có thể đầu tư đủ thời gian cho kỹ năng viết và cải thiện chất lượng bài viết, từ đó nâng cao niềm tin vào năng lực bản thân trong kỹ năng viết.

7. Ý nghĩa và hạn chế của nghiên cứu

Trước hết, về mặt học thuật, đề tài có tính mới ở chỗ tiếp cận năng lực viết tiếng Hàn của người học Việt Nam từ góc độ tâm lý học, cụ thể là thông qua khái niệm niềm tin vào năng

lực viết. Trong bối cảnh hiện nay, các nghiên cứu về niềm tin vào năng lực viết của người học tiếng Hàn tại Việt Nam vẫn còn tương đối hạn chế, vì vậy, nghiên cứu này có thể được xem là một nỗ lực bước đầu nhằm mở rộng hướng tiếp cận đối với hoạt động viết tiếng Hàn không chỉ từ phương diện ngôn ngữ mà còn từ phương diện nhận thức và tâm lý người học. Về mặt thực tiễn, nghiên cứu cho thấy niềm tin vào năng lực viết tiếng Hàn của sinh viên năm thứ 3 không phân bố đồng đều giữa các cấu phần. Người học có xu hướng tự tin hơn ở phương diện quy tắc ngôn ngữ, nhưng còn hạn chế hơn ở phương diện hình thành ý tưởng và tự điều chỉnh. Kết quả này giúp nhận diện rõ hơn những khó khăn cụ thể mà người học gặp phải trong quá trình viết, như: hạn chế về vốn từ, khó khăn khi khởi động bài viết, khó duy trì sự tập trung và thiếu tự tin khi chia sẻ bài viết với người khác. Từ đó, nghiên cứu cung cấp cơ sở thực tiễn cho việc điều chỉnh và bổ sung hoạt động dạy viết theo hướng tăng cường phản hồi cá nhân hóa, hỗ trợ người học phát triển ý tưởng, nâng cao khả năng tự điều chỉnh và củng cố niềm tin vào năng lực viết học thuật bằng tiếng Hàn.

Tuy nhiên, nghiên cứu vẫn còn một số hạn chế nhất định. Cụ thể, ở cấu phần “quy tắc ngôn ngữ”, thang đo hiện tại chưa phản ánh đầy đủ một số yếu tố quan trọng của văn viết học thuật như: chỉ tổ diễn ngôn, cách sử dụng liên từ hay liên kết câu ..v.v.. Một số câu hỏi trong cấu phần này còn tương đối đơn giản so với yêu cầu của viết học thuật, chẳng hạn như nội dung liên quan đến việc sử dụng dấu câu. Bên cạnh đó, ở cấu phần “tự điều chỉnh”, một số mục đo lường như: “có thể tập trung” và “có thể tránh những yếu tố gây xao nhãng” có khả năng chồng lấn về ý nghĩa. Trong các nghiên cứu tiếp theo, thang đo cần tiếp tục được rà soát, điều chỉnh và hoàn thiện theo hướng tăng cường mức độ bao quát nội dung, nâng cao tính phù hợp với đặc trưng của viết học thuật, đồng thời giảm sự chồng lấn về nội dung giữa các mục đo lường.

Tài liệu tham khảo

- Ahreum, L., & Sunkyung, O. (2021). 외국인 학부생의 한국어 쓰기 효능감 분석 - 학문 목적 쓰기를 중심으로 -. [Analysis of Writing Self-Efficacy of Foreign Undergraduates: Focusing on Korean Writing for Academic Purposes]. *Journal of Korean Language Education*, 32(1), 151-175. <http://dx.doi.org/10.18209/iakle.2021.32.1.151>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1536371>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. N.Y.: Freeman. https://books.google.com.vn/books/about/Self_Efficacy.html?id=eJ-PN9g_o-EC&redir_esc=y
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499. <https://doi.org/10.1002/tea.20131>
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbunn, S. (2013). Examining Dimensions of Self-Efficacy for Writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- Chase, M. A. (1998). Sources of self-efficacy in physical education and sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(1), 76-89. <https://doi.org/10.1123/jtpe.18.1.76>
- Chung, S. K. (2000). 학문적 목적의 한국어 교육과정 설계를 위한 기초 연구 [Research on the Design of Korean Language Curriculum for Academic Purposes]. *Journal of Korean Language Education*, 11(2), 1-19. <https://www.riss.kr/link?id=A109061921>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <http://dx.doi.org/10.2307/356600>

- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hetthong, R., & Teo, A. (2013). Does Writing Self-Efficacy Correlate with and Predict Writing Performance?. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(1), 157-167. <https://journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/894>
- Jin, S. W. (2005). 대학생들의 학술적 글쓰기 능력 신장을 위한 작문 교육방법 [Teaching method for developing academic writing proficiency of college students]. *어문논집 (Journal of The Society of Korean Language and Literature)*, 51, 55-86. <https://www.riss.kr/link?id=A75387093>
- Joet, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649-663. <https://doi.org/10.1037/a0024048>
- Kim, J. Y. (2017). 한국어 학습자의 학업적 자기효능감과 언어 기능별 성취도와의 상관관계 [A study on a correlation between skills-based achievement of Korean learners and the academic self-efficacy of Korean learners]. [Master's thesis, Kyung Hee University] <https://www.riss.kr/link?id=T14566893>
- Kim, N. M. (2012). 대학 내 외국인 학습자의 학술적 글쓰기 개선방안. [The Role of the Writing Center for Foreign Students in the College of Korea]. *리터러시 연구 (Korean Association for Literacy)*, 4, 67-91. <https://www.riss.kr/link?id=A108260754>
- Lee, J. S. (2011). 글쓰기 효능감 연구의 동향 [The trends and destinations of writing self-efficacy research]. *한국초등국어교육(Journal of Elementary Korean Education)*, 46, 245-267. <http://dx.doi.org/10.22818/jeke.2011.46.245>
- Lee, S. (2017). 내용 지식의 강화와 통합을 위한 한국어 쓰기 교육 연구 : 외국인 유학생의 학술 보고서 쓰기를 중심으로. [Study of Korean writing education for reinforcement and integration of content knowledge: focused on academic reports by foreign students]. [Doctoral dissertation, Hangeuk University of Foreign Studies]. <https://www.riss.kr/link?id=T14391826>
- Lee, J. H. (2005). 대학 수학 목적의 쓰기 교육을 위한 교수요목 설계 : 보고서 쓰기 교육을 중심으로 [A study on the syllabus design for writing education for academic purposes: Focusing on report writing]. [Master's thesis, Korea University] <https://www.riss.kr/link?id=T10363039>
- McCarthy, P., Meier, S., & Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. *College Composition and Communication*, 36(4), 465-471. <https://doi.org/10.2307/357865>
- Na, L. (2022). 외국인 유학생의 학술적 글쓰기 효능감 측정 도구 개발 [Construction and Validation of an Academic Writing Self-Efficacy Scale]. *한국어 교육 (Journal of Korean Language Education)*, 33(3), 89-113. <http://dx.doi.org/10.18209/iakle.2022.33.3.89>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(4), 239-249. <https://doi.org/10.1080/07481756.2007.11909801>
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 313-331. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358474.pdf>
- Park, G.-J. (2010). 담화 공동체 관점에서의 대학 글쓰기 교육 [The Writing Education of University in terms of Discourse Community]. *URIMALGEUL: The Korean Language and Literature*, 50, 83-106. <https://www.riss.kr/link?id=A82495922>
- Park, Y. J. (2003). 동기, 자기감시, 자기효능감이 학업 지연성향과 영어 읽기, 쓰기 학업 성취도에 미치는 영향 [The effects of motivation, self-monitoring, and self-efficacy on academic procrastination and english reading and writing achievement]. [Doctoral dissertation, Chonbuk National University] <https://www.riss.kr/link?id=T8999104>
- Pintrich, P. R., & De Groot. E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1). 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>

- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 548-556. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.548>
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 848-856. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.6.848>
- Shell, D. F., & Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91-100. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.1.91>
- Sun, T., & Wang, C. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. *System*, 90, 1-71. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102221>
- Teng, L. S., Sun, P. P., & Xu, L. (2018). Conceptualizing Writing Self-Efficacy in English as a Foreign Language Contexts: Scale Validation through Structural Equation Modeling. *TESOL Quarterly*, 52(4), 911-942. <https://doi.org/10.1002/tesq.432>
- Teng, M. F., & Wang, C. (2023). Assessing academic writing self-efficacy belief and writing performance in a foreign language context. *Foreign Language Annals*, 56(1), 144-169. <https://doi.org/10.1111/flan.12638>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Zeldin, A. L., & Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37(1), 215-246. <https://doi.org/10.2307/1163477>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 52-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: The development of self-regulatory skill. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Studies in writing: Writing and motivation* (pp. 51- 69), Oxford: Elsevier. https://doi.org/10.1163/9781849508216_005
- Zimmerman, B., & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Education Research Journal*, 31(4), 845-862. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312031004845>