

HIỆU QUẢ CỦA VIỆC DẠY TỪ ĐỒNG NGHĨA ĐỐI VỚI KỸ NĂNG NÓI CỦA SINH VIÊN NĂM THỨ NHẤT KHOA TIẾNG ANH, TRƯỜNG ĐẠI HỌC MỞ HÀ NỘI: MỘT NGHIÊN CỨU BÁN THỰC NGHIỆM

Trần Thị Lệ Dung¹

Email: tranledung1975@hou.edu.vn, ORCID: 0009-0005-1129-1653

Ngày tòa soạn nhận được bài báo: 07/11/2025. Ngày phản biện đánh giá: 08/05/2026.

Ngày bài báo được duyệt đăng: 21/05/2026

DOI: 10.59266/houjs.2026.1290

Tóm tắt: Nghiên cứu đánh giá hiệu quả của việc dạy từ đồng nghĩa có hệ thống đối với kỹ năng nói tiếng Anh của 120 sinh viên năm thứ nhất, Trường Đại học Mở Hà Nội, theo thiết kế bán thực nghiệm kết hợp phương pháp hỗn hợp. Nhóm thực nghiệm ($n = 60$) được can thiệp trong 8 tuần; nhóm đối chứng ($n = 60$) học theo phương pháp thông thường. Dữ liệu thu thập qua Bảng hỏi thang đo (Likert), Điểm kỹ năng nói trước can thiệp (Pretest) và Điểm kỹ năng nói sau can thiệp (Posttest) theo bảng tiêu chí chấm điểm Nói của Hệ thống Kiểm tra Anh ngữ Quốc tế (rubric IELTS Speaking) và phỏng vấn 10 giáo viên. Kết quả cho thấy nhóm thực nghiệm vượt trội có ý nghĩa thống kê ($t(118) = 7.32, p < .001, d = 1.34$); mô hình hồi quy giải thích 47% phương sai ($R^2 = .47$). Nghiên cứu đề xuất tích hợp dạy từ đồng nghĩa vào chương trình Kỹ năng Nói và bồi dưỡng chuyên môn cho giáo viên.

Từ khóa: bán thực nghiệm, kỹ năng nói, tiếng Anh như ngoại ngữ tại Việt Nam, từ đồng nghĩa, từ vựng

I. Đặt vấn đề

Trong giảng dạy tiếng Anh như ngoại ngữ, hạn chế vốn từ là rào cản chính cản trở giao tiếp nói (Uchihara & Clenton, 2020), trong đó sự phong phú và đa dạng từ vựng quyết định trình độ giao tiếp (Tong & cộng sự, 2022). Từ đồng nghĩa giúp tăng tính đa dạng từ vựng, song sử dụng đúng ngữ cảnh là thách thức do khác biệt về sắc thái và mức độ trang trọng (Webb, 2007).

Với sinh viên Việt Nam, đặc biệt năm thứ nhất, việc huy động từ vựng linh hoạt

còn hạn chế do ảnh hưởng phương pháp ngữ pháp và dịch thuật truyền thống và thiếu chiến lược dạy từ đồng nghĩa có hệ thống (Xhemaili & Kasumi, 2023). Theo Quyết định 2080/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ (2017), sinh viên tốt nghiệp không chuyên ngữ cần đạt bậc 3 và chuyên ngữ cần đạt bậc 5 theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam, trong đó kỹ năng nói là tiêu chí bắt buộc. Dang (2020) khảo sát 442 sinh viên không chuyên ngữ cho thấy gần một nửa chưa thành thạo 1.000 từ thông dụng nhất và hơn 90% chưa thành thạo 2.000

¹ Trường Đại học Mở Hà Nội, Hà Nội, Việt Nam

từ thông dụng nhất; Vu và Peters (2021) cũng kết luận vốn từ hạn chế là nguyên nhân chính khiến sinh viên khó giao tiếp. Khoảng cách giữa nhận thức và thực hành dạy từ vựng của giáo viên vẫn đáng kể (Garcia-Ponce & Tagg, 2020). Dù đã có nhiều nghiên cứu về quan hệ từ vựng và kỹ năng nói (Fathi & cộng sự, 2024; Alsyouf & Al Kayed, 2021; Tu, 2024), các nghiên cứu can thiệp dạy từ đồng nghĩa tại Việt Nam vẫn rất hạn chế.

Nghiên cứu đánh giá hiệu quả dạy từ đồng nghĩa đối với kỹ năng nói qua thiết kế bán thực nghiệm kết hợp phương pháp hỗn hợp, với bốn câu hỏi: (1) Phương pháp dạy từ đồng nghĩa có cải thiện kỹ năng nói không?; (2) Vốn từ đầu vào và động lực học tập ảnh hưởng thế nào?; (3) Nhận thức và thực hành của giáo viên có mối liên hệ gì với hiệu quả học tập?; (4) Tương tác lớp học tác động thế nào?

II. Tổng quan tài liệu và giả thuyết nghiên cứu

2.1. Từ đồng nghĩa, kỹ năng nói và sự phong phú từ vựng

Webb (2007) chứng minh học từ đồng nghĩa có tác động tích cực đến mở rộng vốn từ chủ động và thụ động. Lee (2025) chỉ ra người học trình độ cao sử dụng từ đồng nghĩa linh hoạt hơn. Uchihara và Clenton (2020) khẳng định tương quan có ý nghĩa giữa vốn từ vựng và khả năng nói, trong đó tính đa dạng từ vựng là yếu tố ảnh hưởng mạnh nhất (Abe & cộng sự, 2024; Park, 2023).

2.2. Phương pháp dạy từ đồng nghĩa và tác động đến kỹ năng nói

Hiệu quả của can thiệp dạy từ vựng đã được ghi nhận qua nhiều nghiên cứu: Alsyouf và Al Kayed (2021) xác nhận

nhóm can thiệp tương tác đạt kết quả vượt trội; Fathi và cộng sự (2024) khẳng định cải thiện rõ ở tiêu chí vốn từ vựng theo bảng tiêu chí chấm điểm Nói của Hệ thống Kiểm tra Anh ngữ Quốc tế; Tu (2024) ghi nhận cải thiện về độ lưu loát. Tuy nhiên, dạy từ vựng không luôn chuyển hóa trực tiếp thành kết quả sản sinh: Laufer (1998) chỉ ra vốn từ chủ động không có điều kiện không phát triển tương ứng với vốn từ thụ động; Webb và Chang (2012) nhận định hiệu quả dạy từ vựng giảm dần ở trình độ cao hơn. Các kết quả trái chiều cho thấy hiệu quả can thiệp cần được kiểm chứng trong từng bối cảnh cụ thể.

2.3. Các biến ảnh hưởng đến kết quả kỹ năng nói

Duong và Le (2022) chỉ ra sinh viên có vốn từ tốt đạt độ phức tạp và lưu loát cao hơn; Tong và cộng sự (2022) xác nhận chiều sâu từ vựng sản sinh giải thích 47% phương sai trình độ giao tiếp. Về động lực, Al-Abri và cộng sự (2025) và Syamsudin và cộng sự (2025) xác nhận sinh viên có động lực cao vượt rào cản lo âu ngôn ngữ và đạt kết quả tốt hơn. Về giáo viên, Garcia-Ponce và Tagg (2020) chứng minh niềm tin giáo viên định hình quyết định sư phạm, trong khi Xhemaili và Kasumi (2023) chỉ ra khoảng cách giữa nhận thức và thực hành. Tương tác lớp học được Fathi và cộng sự (2024) và Yeh và cộng sự (2019) xác nhận có tác động thuận chiều qua cơ hội thực hành có nghĩa.

2.4. Khung lý thuyết và giả thuyết nghiên cứu

Nghiên cứu đặt trong khung lý thuyết tích hợp hai nền tảng. Thứ nhất, lý thuyết tiếp thu kỹ năng của DeKeyser (2020) mô tả quá trình phát triển năng lực

ngôn ngữ qua ba giai đoạn kế tiếp: (1) giai đoạn tri thức khai báo, khi người học tiếp nhận thông tin về từ đồng nghĩa và sắc thái nghĩa ở dạng tri thức có ý thức; (2) giai đoạn tri thức thủ tục, khi người học vận dụng tri thức qua luyện tập có hướng dẫn và phản hồi, dần hình thành kỹ năng; (3) giai đoạn tự động hóa, khi người học sử dụng từ đồng nghĩa trôi chảy trong giao tiếp thực, không cần nỗ lực có ý thức. Thứ hai, lý thuyết học ngôn ngữ dựa trên ngữ dụng của Tomasello (2003) cho rằng người học tiếp thu ngôn ngữ qua sử dụng lặp lại trong ngữ cảnh có ý nghĩa, lý giải vì sao dạy từ đồng nghĩa trong ngữ cảnh xác thực hiệu quả hơn học thuộc danh sách từ. Hai lý thuyết bổ trợ nhau, cùng định hình quy trình can thiệp ba giai đoạn. Từ đó, nghiên cứu đề xuất năm giả thuyết:

H1: Nhóm thực nghiệm có kết quả kỹ năng nói sau can thiệp tốt hơn nhóm đối chứng.

H2: Vốn từ đầu vào có tác động tích cực đến kết quả kỹ năng nói sau can thiệp.

H3: Động lực học tập có tác động tích cực đến kết quả kỹ năng nói sau can thiệp.

H4: Nhận thức tích cực của giáo viên có tác động tích cực đến sự cải thiện kỹ năng nói của sinh viên.

H5: Mức độ tương tác trong lớp học có tác động tích cực đến kết quả kỹ năng nói sau can thiệp.

III. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng sáu biến: IV1 là phương pháp dạy từ đồng nghĩa (biến can thiệp), IV2 là nhận thức về vốn từ đầu vào, IV3 là động lực học tập, IV4 là nhận thức và thực hành của giáo viên, IV5 là mức độ tương tác lớp học, DV là điểm kỹ

năng nói sau can thiệp (Posttest). Người tham gia gồm 120 sinh viên năm thứ nhất Khoa Tiếng Anh, Trường Đại học Mở Hà Nội (học kỳ II, 2025-2026) và 10 giáo viên. Sinh viên được phân thành nhóm thực nghiệm ($n = 60$) và đối chứng ($n = 60$) dựa trên lớp sẵn có do không thể phân ngẫu nhiên; tính tương đương được kiểm chứng qua Pretest (mục 4.1). Trong 8 tuần, nhóm thực nghiệm được dạy từ đồng nghĩa có hệ thống theo quy trình ba giai đoạn (IV1): giới thiệu từ đồng nghĩa kèm sắc thái nghĩa (tuần 1-2), luyện tập thay thế từ trong ngữ cảnh nói có phản hồi (tuần 3-6), thực hành nói tự do (tuần 7-8). Nhóm đối chứng học theo phương pháp thông thường; hai nhóm dùng cùng tài liệu, số tiết và giáo viên, học ở khung giờ tách biệt. Để hạn chế hiệu ứng lan tỏa từ giáo viên, giáo viên được tập huấn riêng về quy trình cho từng nhóm và ghi nhật ký lớp hàng tuần.

Dữ liệu định lượng thu thập qua bảng hỏi Likert 5 điểm gồm 17 items (IV2: 5, IV3: 6, IV5: 6) điều chỉnh từ các thang đã công bố (Schmitt, 1997; Gardner, 2010; Fathi & cộng sự, 2024), dịch song ngữ theo quy trình dịch ngược, thẩm định bởi 3 chuyên gia và thử nghiệm trên 30 sinh viên ngoài mẫu. Điểm kỹ năng nói trước can thiệp (pretest) và Điểm kỹ năng nói sau can thiệp (posttest) được chấm theo bảng tiêu chí đánh giá kỹ năng Nói của Hệ thống Kiểm tra Anh ngữ Quốc tế (IELTS Speaking rubric) bởi hai giám khảo độc lập. Độ tin cậy giữa các giám khảo được đánh giá bằng hệ số tương quan nội lớp (Intraclass Correlation Coefficient - ICC), đạt 0.89 với khoảng tin cậy 95% (95% Confidence Interval - 95% CI) [0.84; 0.93]. Những trường hợp có sự chênh lệch

từ 1.0 điểm trở lên được giải quyết thông qua thảo luận để đi đến thống nhất. Dữ liệu định tính về biến độc lập thứ tư (IV4) được thu thập thông qua phỏng vấn bán cấu trúc với 10 giáo viên. Dữ liệu được phân tích bằng phần mềm SPSS phiên bản 26.0 với kiểm định t (t-test), tương quan Pearson, hồi quy bội; dữ liệu định tính phân tích theo phân tích chủ đề của Braun và Clarke (2006).

IV. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Thống kê mô tả và độ tin cậy thang đo

Mẫu gồm 120 sinh viên (68.3% nữ), phân bổ đều hai nhóm. Điểm kỹ năng nói trước can thiệp (Pretest) xác nhận hai nhóm tương đương ($t(118) = 0.42, p = .674$). Cronbach's Alpha đạt ngưỡng chấp nhận: IV2 ($\alpha = .81$), IV3 ($\alpha = .84$), IV5 ($\alpha = .79$); Shapiro-Wilk xác nhận phân phối chuẩn ($p > .05$).

Bảng 1. Thống kê mô tả và độ tin cậy thang đo

Thang đo / Biến	n	M	SD	Cronbach's α
IV2 - Vốn từ đầu vào	120	3.12	0.71	.81
IV3 - Động lực học tập	120	3.87	0.68	.84
IV5 - Tương tác lớp học	120	3.54	0.73	.79
DV - Điểm kỹ năng nói trước can thiệp (Pretest)	120	4.82	0.94	
DV - Điểm kỹ năng nói sau can thiệp (Posttest)	120	5.63	1.11	

(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu, 2026)

4.2. Hiệu quả can thiệp - Kiểm chứng H1

Kết quả so sánh theo cặp (Paired-samples t-test) cho thấy nhóm thực nghiệm cải thiện đáng kể ($M_{trước} = 4.85, SD = 0.91; M_{sau} = 6.24,$

$SD = 0.88; t(59) = 12.47, p < .001, d = 1.58$), trong khi nhóm đối chứng cải thiện thấp ($t(59) = 2.18, p = .033, d = 0.23$). So sánh Posttest giữa hai nhóm cho khác biệt rõ rệt ($t(118) = 7.32, p < .001, d = 1.34$), ủng hộ H1.

Bảng 2. So sánh điểm kỹ năng nói trước và sau can thiệp

Nhóm	Điểm kỹ năng nói trước can thiệp (Pretest M (SD))	Điểm kỹ năng nói sau can thiệp (Posttest M (SD))	t	p	Cohen's d
Thực nghiệm (n=60)	4.85 (0.91)	6.24 (0.88)	12.47	< .001	1.58
Đối chứng (n=60)	4.79 (0.97)	5.01 (0.96)	2.18	.033	0.23
Điểm kỹ năng nói sau can thiệp (Posttest) TN và ĐC		6.24 vs 5.01	7.32	< .001	1.34

(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu, 2026)

4.3. Tác động của các biến định lượng - Kiểm chứng H2, H3, H5

Tương quan Pearson cho thấy ba biến đều có tương quan thuận chiều có ý nghĩa với Điểm kỹ năng nói sau can thiệp (Posttest): IV2 ($r = .54$), IV3

($r = .48$), IV5 ($r = .43$), tất cả $p < .001$. Hồi quy bội xác nhận cả ba là biến dự báo có ý nghĩa, mô hình giải thích 47% phương sai ($R^2 = .47, F(3,116) = 34.30, p < .001$). Vốn từ đầu vào ($\beta = .38$) mạnh nhất, tiếp theo là động lực ($\beta = .31$) và

tương tác ($\beta = .27$), lần lượt ủng hộ H2, H3, H5, nhất quán với Duong và Le

(2022), Syamsudin và cộng sự (2025) và Yeh và cộng sự (2019).

Bảng 3. Kết quả hồi quy bội

Biến độc lập	B: Hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa (Unstandardized Coefficient)	SE: Sai số chuẩn (Standard Error)	β : Hệ số hồi quy chuẩn hóa (Standardized Coefficient)	T: Giá trị thống kê t (t-statistic hoặc t-value)	P: Giá trị p (mức ý nghĩa thống kê) (p-value)	H: Giả thuyết nghiên cứu (Hypothesis)
IV2 - Vốn từ đầu vào	.51	.10	.38	4.92	< .001	H2
IV3 - Động lực học tập	.43	.11	.31	3.87	< .001	H3
IV5 - Tương tác lớp học	.35	.10	.27	3.41	.001	H5

Ghi chú: $R^2 = .47$; $F(3,116) = 34.30$; $p < .001$.
(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu, 2026)

4.4. Nhận thức và thực hành giáo viên - Kiểm chứng H4

Phân tích chủ đề từ phỏng vấn 10 giáo viên cho thấy bốn chủ đề. Chủ đề 1 (Nhận thức tích cực): 10/10 khẳng định từ đồng nghĩa quan trọng trong phát triển kỹ năng nói (GV3: “Sinh viên thường lặp lại vài từ quen thuộc, nếu có vốn từ đồng nghĩa phong phú các em sẽ nói tự nhiên và đa dạng hơn”). Chủ đề 2 (Thiếu chiến lược cụ thể): 7/10 chưa có phương pháp hệ thống, chủ yếu dạy theo tình huống phát sinh (GV7: “Tôi chỉ dạy từ đồng nghĩa khi gặp trong bài, chưa có kế hoạch riêng”). Chủ đề 3 (Hạn chế thời gian và tài liệu): 8/10 cho rằng thời lượng không đủ và thiếu tài liệu (GV5: “Giáo trình không có phần riêng cho từ đồng nghĩa, tôi phải tự biên soạn”). Chủ đề 4 (Mong muốn hỗ trợ chuyên môn): 9/10 đề xuất cần danh sách từ đồng nghĩa theo chủ đề và tập huấn (GV9: “Chúng tôi cần tài liệu chuẩn và buổi tập huấn về dạy từ vựng theo ngữ cảnh”). Phát hiện xác nhận H4, nhất quán với Garcia-Ponce và Tagg (2020) và Xhemaili và Kasumi (2023).

4.5. Thảo luận

Kết quả ủng hộ cả năm giả thuyết (H1-H5). Mức hiệu lực rất lớn ở nhóm

thực nghiệm ($d = 1.58$) và giữa hai nhóm ($d = 1.34$) vượt trội so với Alsayouf và Al Kayed (2021) hay Tu (2024). Điều này có thể lý giải bởi sinh viên năm thứ nhất vốn có nền tảng từ đồng nghĩa hạn chế, nên khi tiếp cận chiến lược có hệ thống lần đầu, mức cải thiện rõ rệt hơn. Hiệu quả can thiệp có thể lý giải qua ba cơ chế: (1) phân biệt sắc thái nghĩa buộc người học xử lý ngữ nghĩa ở mức sâu hơn, tạo dấu vết trí nhớ bền vững hơn theo lý thuyết xử lý sâu của Craik và Lockhart (1972); (2) có nhiều lựa chọn cho cùng ý niệm giúp giảm hiện tượng tìm từ khi nói, tăng độ lưu loát; (3) luyện tập thay thế từ kích hoạt mạng ngữ nghĩa rộng hơn, giảm lặp từ, điểm yếu khi chấm theo tiêu chí vốn từ vựng. Kết quả nhất quán với khung lý thuyết DeKeyser (2020) và Tomasello (2003).

Trong các biến định lượng, vốn từ đầu vào là yếu tố dự báo mạnh nhất, phù hợp với Tong và cộng sự (2022). Đáng chú ý, động lực học tập có tác động mạnh hơn tương tác lớp học, cho thấy động lực nội tại quyết định việc chuyển hóa cơ hội thực hành thành kết quả. Mô hình chỉ giải thích 47% phương sai; hơn một nửa biến thiên chịu ảnh hưởng của các yếu tố chưa đưa vào

như lo âu ngôn ngữ hay tiếp xúc tiếng Anh ngoài lớp. Dù nhận thức rõ tầm quan trọng của từ đồng nghĩa, khoảng cách giữa nhận thức và thực hành của giáo viên vẫn đáng kể, nhất quán với Garcia-Ponce và Tagg (2020) và Xhemaili và Kasumi (2023). So với Duong và Le (2022) chỉ khảo sát thực trạng, nghiên cứu này cung cấp bằng chứng can thiệp trực tiếp tại Việt Nam.

V. Kết luận và đề xuất

5.1. Kết luận

Nghiên cứu cung cấp bằng chứng ủng hộ cả năm giả thuyết (H1-H5), cho thấy dạy từ đồng nghĩa có hệ thống có tác động tích cực đến cải thiện kỹ năng nói của sinh viên năm thứ nhất. Do thiết kế bán thực nghiệm không phân bố ngẫu nhiên, các kết luận nhân quả cần được diễn giải thận trọng. Phát hiện góp phần lấp đầy khoảng trống nghiên cứu về can thiệp dạy từ đồng nghĩa tại Việt Nam và bổ sung luận cứ thực nghiệm cho khung lý thuyết DeKeyser (2020) và Tomasello (2003).

5.2. Đề xuất

Về thực hành giảng dạy, giáo viên cần tích hợp dạy từ đồng nghĩa có hệ thống vào bài dạy Kỹ năng Nói, chú trọng giải thích sắc thái nghĩa, cung cấp ngữ cảnh xác thực và thiết kế hoạt động thay thế từ. Về chương trình, Khoa Tiếng Anh cần tích hợp nội dung từ đồng nghĩa vào đề cương học phần Kỹ năng Nói ở năm thứ nhất, phát triển tài liệu hỗ trợ theo chủ đề và tổ chức tập huấn chuyên môn về phương pháp dạy từ vựng theo ngữ cảnh.

5.3. Hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo

Nghiên cứu có một số hạn chế. Thứ nhất, phạm vi giới hạn tại một khoa

với sinh viên chuyên ngữ năm thứ nhất, nên mở rộng kết luận sang sinh viên không chuyên, trình độ cao hơn hoặc vùng miền khác cần thận trọng. Thứ hai, thời gian 8 tuần có thể chưa đủ đánh giá hiệu quả dài hạn. Thứ ba, cỡ mẫu giáo viên ($n = 10$) nhỏ. Thứ tư, IV2 đo bằng thang chấm điểm tự đánh giá nên phản ánh nhận thức chủ quan hơn là năng lực khách quan. Nghiên cứu tiếp theo nên mở rộng mẫu sang nhiều trường, kéo dài thời gian can thiệp và dùng bài kiểm tra từ vựng chuẩn hóa (Vocabulary Size Test của Nation và Beglar (2007) hoặc LexTALE).

Lời cảm ơn: Nghiên cứu được tài trợ bởi đề tài khoa học cấp Trường Đại học Mở Hà Nội, mã số MHN2026-02.49.

Tài liệu tham khảo

- Abe, M., Kobayashi, Y., & Kondo, Y. (2024). Capturing chronological variation in L2 speech through lexical measurements and regression analysis. *Applied Corpus Linguistics*, 4(3), 100105.
- Al-Abri, A., Ranjbaran Madiseh, F., & Morady Moghaddam, M. (2025). Exploring Learning-Oriented Assessment in Enhancing Students' Lexical Fluency Through MALL. *Asia-Pacific Education Researcher*, 34, 1-13.
- Alsyouf, A., & Al Kayed, M. (2021). Interactive Intervention Strategy for English as a Foreign Language classes versus traditional methods to teach speaking. *Studies in English Language and Education*, 8(2), 479-491.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684.

- Dang, T. N. Y. (2020). Vietnamese non-English major EFL university students' receptive knowledge of the most frequent English words. *VNU Journal of Foreign Studies*, 36(3).
- DeKeyser, R. (2020). Skill acquisition theory. In *Theories in second language acquisition* (pp. 83-104). Routledge.
- Duong, T. P., & Le, V. H. H. (2022). How Working Memory and Prior Vocabulary Knowledge Influence the Impact of Task Repetition on L2 Oral Performance: Insights into Vietnamese EFL Learners. *TESL-EJ*, 26(3), n3.
- Fathi, J., Rahimi, M., & Derakhshan, A. (2024). Improving EFL learners' speaking skills and willingness to communicate via artificial intelligence-mediated interactions. *System*, 121, 103254.
- Garcia-Ponce, E. E., & Tagg, C. (2020). Role of EFL teachers' beliefs in speaking practice: The case of a Mexican university. *System*, 95, 102376.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model* (Vol. 10). Peter Lang.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271.
- Lee, S. (2025). Developmental Characteristics of Learners' Productive Knowledge of L2 Collocations. *International Journal of Applied Linguistics*, 35, 1509-1524.
- Nation, P. & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31(7), 9-13. http://www.jalt-publications.org/archive/tlt/2007/07_2007TLT.pdf
- Park, S. (2023). Comparison of Lexical Complexity in L2 Speaking and Writing and Factors predicting English Speaking Proficiency. *3L: Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 29(1).
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary Learning Strategies. In N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Syamsudin, S., Budianto, L., Prihadi, K. D., Susanto, D., Rohman, A., Kholil, A., & Firdousi, M. A. (2025). Digital media's role in overcoming anxiety, enhancing linguistic elements and fostering motivation for developing speaking skills. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 14(2), 1379.
- Thủ tướng Chính phủ. (2017). *Quyết định số 2080/QĐ-TTg ngày 22/12/2017 về việc phê duyệt điều chỉnh, bổ sung Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017-2025*.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tong, Y., Hasim, Z., & Halim, H. A. (2022). The impact of L2 vocabulary knowledge on language fluency. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 30(4), 1723-1751.
- Tu, H. L. (2024). The impact of project-based learning and local cultural content on EFL learners' speaking proficiency. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(13), 9750.
- Uchihara, T., & Clenton, J. (2020). Investigating the role of vocabulary size in second language speaking ability. *Language Teaching Research*, 24(4), 540-556.
- Vu, D. V., & Peters, E. (2021). Vocabulary in English language learning, teaching, and testing in Vietnam: A review. *Education Sciences*, 11(9), 563.
- Webb, S. (2007). The effects of synonymy on second-language vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 19(2), 120-136.
- Webb, S., & Chang, A. C.-S. (2012). Second language vocabulary growth. *REL C Journal*, 43(1), 113-126.

Xhemaili, M., & Kasumi, H. (2023). Teachers' perceptions of the importance of linguistics in the teaching of speaking skills in EFL - A case study in the Republic of North Macedonia. *Palimpsest*, 8(16), 191-202.

Yeh, H.-C., Tseng, S.-S., & Chen, Y.-S. (2019). Using Online Peer Feedback through Blogs to Promote Speaking Performance. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(1), 1-14.

THE EFFECTIVENESS OF SYNONYM INSTRUCTION ON FIRST-YEAR EFL STUDENTS' SPEAKING SKILLS AT THE FACULTY OF ENGLISH, HANOI OPEN UNIVERSITY: A QUASI-EXPERIMENTAL STUDY

Tran Thi Le Dung¹

Abstract: *This study evaluates the effectiveness of systematic synonym instruction on the English speaking skills of 120 first-year students at Hanoi Open University, using a quasi-experimental mixed-methods design. The experimental group (n = 60) received an eight-week intervention; the control group (n = 60) followed conventional instruction. Data were collected via a Likert questionnaire, IELTS Speaking-based pre- and post-tests, and semi-structured interviews with 10 teachers. Results indicated that the experimental group significantly outperformed the control group ($t(118) = 7.32, p < .001, d = 1.34$), and the regression model accounted for 47% of the variance ($R^2 = .47$). The study recommends integrating synonym instruction into speaking curricula and providing professional development for teachers.*

Keywords: *quasi-experimental, speaking skills, synonyms, vocabulary, Vietnamese EFL*

¹ Hanoi Open University, Hanoi, Vietnam