

**TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN
QUY NHON UNIVERSITY**

**TẠP CHÍ KHOA HỌC
TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUY NHƠN**

**QUY NHON UNIVERSITY
JOURNAL OF SCIENCE**

**KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ KINH DOANH
SOCIAL SCIENCES, HUMANITIES AND BUSINESS**

17 (2)

2023

APRIL 2023

CONTENTS

1. Analysis of impacts of social media on domestic tourists' travel intentions in Vietnam
Truong Tri Thong, Nguyen Thanh Tung, Nguyen Thi Be Ba 5
2. Movie for intercultural English language teaching in Vietnam
Doan Nguyen Thi Le Hang 21
3. Impact of household characteristics on education expenditure in the South Central Coast
Tran Le Dieu Linh, Tran Hoang Anh, Nguyen Hoang Kien Khang, Huynh Nhu Ngoc, Cai Hoai Tan, Nguyen Tri Vien..... 31
4. Evaluation of physical strength of first-year and second-year female non-majors enrolled in Physical Education 1 and Physical Education 3 in the academic year of 2021 - 2022 at Quy Nhon University
Nguyen Xuan Quac, Nguyen Ngoc Chau, Truong Quoc Duy, Thai Binh Thuan..... 43
5. Assessment of female non-major students' physical fitness at Quy Nhon University before taking volleyball in Physical Education 1
Le Minh Tu, Hoang Thi Thuy, Ho Ngoc Cuong, Bui Van Kien 53
6. Strategies to refuse requests in Solutions Elementary and Pre-Intermediate
Nguyen Luong Ha Lien, Nguyen Thi Thanh Ha 61

Analysis of impacts of social media on domestic tourists' travel intentions in Vietnam

Truong Tri Thong^{1,*}, Nguyen Thanh Tung¹, Nguyen Thi Be Ba²

¹*Faculty of Tourism and Foreign Languages, Kien Giang College, Vietnam*

²*School of Social Science and Humanities, Can Tho University, Vietnam*

Received: 14/12/2022; Accepted: 14/03/2023; Published: 28/04/2023

ABSTRACT

The use of social media to search for information has changed tourists' travel planning behavior. This behavior can stimulate their future travel intentions. The purpose of this study is to analyze the influence of social media factors on the travel intentions of domestic tourists in Vietnam. Experimental data were collected (n = 427) using an online survey. Data were analyzed using descriptive statistics, scale reliability, exploratory factor analysis, and linear regression analysis. The results reveal four social media factors affecting domestic tourists' travel intention, in descending order "e-WOM", "Quality of information", "Usefulness of information" and "Advertising on social media". These findings can provide basic data for tourism businesses to attract Vietnamese tourists through social media sites.

Keywords: *Social media, tourist destination, travel intention, Vietnam.*

*Corresponding author:

Email: tthongcantho@gmail.com

Phân tích các yếu tố truyền thông mạng xã hội đến ý định du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam

Trương Trí Thông^{1,*}, Nguyễn Thanh Tùng¹, Nguyễn Thị Bé Ba²

¹Khoa Du lịch – Ngoại ngữ, Trường Cao đẳng Kiên Giang, Việt Nam

²Khoa Khoa học Xã hội và Nhân văn, Trường Đại học Cần Thơ, Việt Nam

Ngày nhận bài: 14/12/2022; Ngày nhận đăng: 14/03/2023; Ngày xuất bản: 28/04/2023

TÓM TẮT

Việc sử dụng truyền thông mạng xã hội để tìm kiếm thông tin đã làm thay đổi hành vi lên kế hoạch du lịch của du khách. Hành vi này có thể kích thích ý định du lịch trong tương lai của họ. Mục đích của nghiên cứu này là phân tích sự ảnh hưởng của các yếu tố truyền thông mạng xã hội đến ý định đi du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam. Dữ liệu thực nghiệm được thu thập (n = 427) bằng cách sử dụng khảo sát trực tuyến. Dữ liệu được phân tích bằng cách sử dụng phương pháp thống kê mô tả, đánh giá độ tin cậy của thang đo, phân tích nhân tố khám phá và phân tích hồi quy tuyến tính. Kết quả cho thấy, có 04 yếu tố truyền thông mạng xã hội ảnh hưởng đến ý định du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam, theo thứ tự giảm dần “Truyền miệng trên mạng xã hội”, “Chất lượng thông tin”, “Tính hữu ích của thông tin” và “Quảng cáo trên mạng xã hội”. Phát hiện này có thể cung cấp dữ liệu cơ bản cho các doanh nghiệp du lịch trong việc thu hút khách du lịch tại Việt Nam qua các trang truyền thông mạng xã hội.

Từ khóa: Truyền thông mạng xã hội, điểm đến du lịch, ý định du lịch, Việt Nam.

1. GIỚI THIỆU

Sự phát triển của du lịch có tác động đáng kể đến sự phát triển kinh tế của một quốc gia, đặc biệt là góp phần vào tỷ lệ tạo việc làm.¹ Ở Việt Nam, du lịch là ngành kinh tế có đóng góp quan trọng trong việc tạo ra những chuyển biến tích cực đối với sự phát triển của kinh tế, văn hóa, xã hội và quá trình hội nhập quốc tế.² Chính vì vậy, tại Nghị quyết 08-NQ/TW của Bộ Chính trị và Chiến lược phát triển du lịch Việt Nam đã xác định đến năm 2030 kỳ vọng ngành du lịch ở nước ta sẽ trở thành một ngành kinh tế mũi nhọn. Tuy nhiên, trước tình hình dịch bệnh COVID-19 đã làm thay đổi hoàn toàn cục diện của ngành du lịch thế giới nói chung và Việt Nam nói riêng.

Do đó, nhiều chuyên gia và nhà nghiên cứu đã cho rằng, để khôi phục và phát triển du lịch sau dịch bệnh cần có các nghiên cứu liên quan đến đánh giá tác động của dịch bệnh đối với ngành du lịch;³ dự báo nhu cầu du lịch của du khách (Solarin, 2016; trích bởi⁴); và nghiên cứu hành vi của khách du lịch sau dịch bệnh.⁵ Trong đó, nghiên cứu ý định hành vi của người tiêu dùng rất quan trọng và cần thiết thực hiện, bởi vì theo các nhà nghiên cứu, có thể sử dụng ý định mua hàng như một chỉ số quan trọng để dự đoán hành vi của người tiêu dùng, khi người tiêu dùng có ý định mua hàng mạnh mẽ, sẽ dẫn đến người tiêu dùng thực sự quyết định mua hàng.⁶ Hiện tại, ý định đi du lịch được thúc đẩy bởi nhiều thành phần khác nhau như độ tin cậy của thông tin du

*Tác giả liên hệ chính.

Email: ttthongcantho@gmail.com

lịch, sự hài lòng, thông tin trên mạng xã hội, thái độ khi đi du lịch, chia sẻ thông tin giữa khách du lịch,⁷ sự tin tưởng, thái độ và sở thích, vệ sinh và an toàn, nhận thức rủi ro,⁸ hình ảnh điểm đến, động cơ du lịch.⁹ Trong vài năm qua, sự gia tăng của công nghệ thông tin và truyền thông dưới dạng phương tiện mạng xã hội đã ngày càng trở nên quan trọng đối với ngành du lịch¹⁰ và ảnh hưởng đến hành vi, ý định của người tiêu dùng du lịch.¹¹

Sự phát triển của công nghệ thông tin qua Internet đã làm thay đổi và ảnh hưởng đến cách mọi người lập kế hoạch và lựa chọn điểm du lịch. Khách du lịch thường tìm nguồn thông tin trên Internet, tham khảo nhiều nguồn để có những thông tin du lịch giá trị và như vậy, các phương tiện mạng xã hội đóng một vai trò quan trọng trong quá trình đưa ra ý định của du khách.¹² Nghiên cứu trước đây cho thấy truyền thông mạng xã hội thường cung cấp thông tin phong phú hơn so với thông tin được tìm thấy trên các loại nền tảng truyền thông khác như các trang báo, sách hoặc các phương tiện đại chúng.¹³ Do đó, ngày càng có nhiều khách du lịch chuyển sang sử dụng các mạng xã hội trực tuyến để thực hiện các nhiệm vụ liên quan đến du lịch của họ, từ tìm kiếm thông tin, mẹo du lịch đến tìm kiếm bạn bè đi du lịch cùng.¹⁴ Trên thực tế, những không gian ảo và tự do ở các trang truyền thông mạng xã hội đóng một vai trò quan trọng trong việc truyền bá thông tin giữa các khách du lịch có khả năng ảnh hưởng đến ý định hành vi của họ, vì vậy các thông tin trên truyền thông mạng xã hội có tác động tích cực hoặc tiêu cực đến các ý định của du khách.¹⁵ Nếu tận dụng tốt truyền thông mạng xã hội thì không chỉ là nguồn tham khảo cho du khách mà còn là kênh tiếp thị, quảng cáo hiệu quả cho các điểm đến và doanh nghiệp. Điều này thể hiện qua việc giúp quảng bá điểm đến, tạo nguồn cảm hứng cho du khách, kích thích và thu hút du khách đến điểm du lịch, giúp nhà kinh doanh du lịch, địa phương có thêm khách hàng và doanh thu, đặc biệt quan trọng trong thời điểm sau COVID-19 hiện nay. Tuy nhiên, hiện nay chưa có nghiên cứu nào

xem xét ảnh hưởng của truyền thông mạng xã hội đến ý định du lịch của khách du lịch nội địa tại Việt Nam.

Chính vì vậy, nghiên cứu này được thực hiện với mục đích phân tích sự ảnh hưởng của các yếu tố truyền thông mạng xã hội đến ý định du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam. Kết quả nghiên cứu này có ý nghĩa lý luận lẫn thực tiễn. Nghiên cứu góp phần làm rõ những yếu tố truyền thông mạng xã hội ảnh hưởng đến ý định và hành vi du lịch của du khách, qua đó giúp các nhà quản lý và kinh doanh dịch vụ du lịch có thêm thông tin để khai thác hiệu quả mạng xã hội trong việc phát triển du lịch ở địa phương, góp phần kích cầu du lịch và thu hút du khách hơn trong thời gian tới, nhất là bối cảnh sau đại dịch.

2. CƠ SỞ LÝ THUYẾT VÀ MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU

2.1. Truyền thông mạng xã hội

Theo định nghĩa của Xiang và Gretzel,⁶ truyền thông mạng xã hội là các ứng dụng dựa trên nền tảng Internet bao gồm nội dung do người tiêu dùng tạo ra, các ấn tượng trên phương tiện truyền thông và các nền tảng giao tiếp chung cho phép người dùng chia sẻ kinh nghiệm và ý kiến cá nhân với người khác. Còn theo Sigala và cộng sự,¹⁷ truyền thông mạng xã hội là một không gian ảo, tại đó cho phép người dùng trên toàn thế giới chia sẻ ý tưởng, quan điểm, kinh nghiệm, thông tin và thiết lập các mối quan hệ mới. Các nền tảng mạng xã hội như vậy hỗ trợ cho người dùng trong việc giao tiếp và tìm nguồn thông tin về các dịch vụ khác nhau.¹²

Trong ngành du lịch, mạng xã hội đã trở thành một công cụ quan trọng để du khách tiếp cận và truyền tải thông tin du lịch.¹² Ảnh hưởng của mạng xã hội đối với khách du lịch có thể được nhìn thấy qua hai chiều: trước khi du lịch và sau khi du lịch. Trước chuyến đi, mọi người tìm kiếm thông tin du lịch và các khuyến nghị chủ yếu để lập kế hoạch, tổ chức và lên ý tưởng. Sau chuyến đi, du khách có thể chia sẻ kinh nghiệm, trải nghiệm của họ trên các nền tảng truyền thông xã hội cho khách du lịch khác tham

khảo và tương tác với nhau.¹⁴ Trong nghiên cứu này, tác giả chỉ xem xét khía cạnh trước khi đi du lịch của du khách. Khách du lịch sử dụng mạng xã hội để tìm kiếm thông tin khi lập kế hoạch du lịch trong giai đoạn trước chuyến đi.¹⁶ Trước chuyến đi, khách du lịch tìm kiếm thông tin và đề xuất về khách sạn, nhà hàng, hoạt động, điểm du lịch, sự kiện và hoạt động dịch vụ về đêm, giúp họ có ý định du lịch chắc chắn hơn nhiều dựa trên các đánh giá có sẵn trên các mạng xã hội như Facebook và TripAdvisor.¹⁸

Ngoài việc ảnh hưởng đến hành vi của du khách, truyền thông mạng xã hội còn đang ảnh hưởng đến môi trường truyền thông tiếp thị, quảng bá ở hầu hết các tổ chức.¹⁹ Nghiên cứu trước đây cho thấy rằng các tổ chức quản lý điểm đến có thể hưởng lợi từ việc sử dụng nền tảng mạng xã hội như một công cụ tiếp thị và quảng bá điểm đến của mình.²⁰ Tuy nhiên, truyền thông mạng xã hội làm ảnh hưởng đến sự cạnh tranh giữa các doanh nghiệp khi đối mặt với thách thức nâng cao chất lượng dịch vụ dữ liệu, thông tin, hình ảnh, v.v trên mạng xã hội⁷ cũng như nâng cấp dịch vụ của mình.

2.2. Ý định du lịch và các yếu tố truyền thông mạng xã hội ảnh hưởng đến ý định du lịch

2.2.1. Ý định du lịch

Quá trình lựa chọn và ra quyết định là hành vi cuối cùng của ý định. Theo Jang và cộng sự,²¹ ý định đi du lịch là tiền đề trực tiếp của hành vi đi du lịch, là kết quả của một quá trình tinh thần chuyển động cơ thành hành vi hoặc hành động. Ý định này được mô tả là khả năng những người dự định đi du lịch để thăm một điểm đến cụ thể vào một thời điểm cụ thể.²² Ý định đi du lịch của một người càng nhiều thì họ càng có nhiều khả năng đi du lịch.²³ Vì vậy, việc tiết lộ những yếu tố ảnh hưởng đến ý định du lịch là điều khá quan trọng.²⁴

2.2.2. Các yếu tố truyền thông mạng xã hội

Hiện tại, ý định đi du lịch được thúc đẩy bởi nhiều thành phần trên phương tiện truyền thông

mạng xã hội: như độ tin cậy của thông tin, sự hài lòng, các thông tin trên mạng xã hội, thái độ khi đi du lịch, truyền miệng giữa các khách du lịch, v.v⁷ Có nhiều yếu tố cấu thành truyền thông mạng xã hội, quan điểm về các yếu tố của các nhà nghiên cứu khác nhau khi nghiên cứu về lĩnh vực khác nhau như quảng cáo trực tuyến trên mạng xã hội, giá trị cảm nhận,²⁵ độ tin cậy của thông tin, số lượng thông tin, sự hữu ích của thông tin,²⁶ sự hữu ích, chất lượng thông tin, nhận thức dễ sử dụng, động lực, nhận thức rủi ro, niềm tin người dùng,²⁷ niềm tin thương hiệu, chất lượng thông tin,²⁸ truyền miệng điện tử, độ tin cậy của thông tin, sự thụ hưởng,¹² người có sức ảnh hưởng trên mạng xã hội, độ tin cậy của thông tin, thái độ,²⁹ v.v. Theo lý thuyết quy trình lập kế hoạch du lịch của Woodside và Lyonski,³⁰ Cox và cộng sự³¹ gồm ba giai đoạn: Giai đoạn 1 - Trước chuyến đi, du khách sẽ đánh giá nhu cầu, tìm kiếm thông tin du lịch và đánh giá các lựa chọn thay thế; Giai đoạn 2 - Trong chuyến đi, du khách sẽ đưa ra quyết định cụ thể; và Giai đoạn 3 - Sau chuyến đi, du khách sẽ đánh giá chuyến đi. Theo Cox và cộng sự,³¹ phương tiện truyền thông mạng xã hội chủ yếu được sử dụng trong giai đoạn 1 để tìm kiếm thông tin giai đoạn trước chuyến đi du khách sẽ có bước tìm kiếm thông tin trước khi hình thành ý định và ra quyết định du lịch. Quá trình tìm kiếm thông tin bị ảnh hưởng bởi độ tin cậy, chất lượng của các thông tin và nội dung do người dùng trên mạng xã hội tạo ra.³²⁻³⁴ Do đó, trong nghiên cứu này chỉ sử dụng bốn yếu tố truyền thông mạng xã hội liên quan đến độ tin cậy, chất lượng thông tin và nội dung do người dùng trên mạng xã hội tạo ra để phân tích bao gồm: Quảng cáo trên mạng xã hội, truyền miệng trên mạng xã hội (thuộc về nội dung do người dùng trên mạng xã hội tạo ra) và sự hữu ích của thông tin, chất lượng thông tin (thuộc về độ tin cậy, chất lượng của thông tin).

2.2.2.1. Quảng cáo trên mạng xã hội

Trong nghiên cứu của Al-Adamat và cộng sự,²⁵ việc tiếp thị, quảng cáo truyền thông được sử dụng để tác động đến các điểm đến, ý định du

lịch và lựa chọn sản phẩm của khách hàng. Các nghiên cứu trước đây cho thấy rằng các chiến lược quảng bá trực tuyến cung cấp cho khách hàng thông tin du lịch có liên quan và ý định mua hàng của họ.³⁵ Alkharabsheh và cộng sự³⁶ đã cho rằng, thông tin quảng cáo du lịch trực tuyến được đặc trưng bởi độ chính xác, làm rõ chi tiết của các sản phẩm du lịch, làm rõ những thứ liên quan theo khoảng thời gian, chỉ ra thành phần của sản phẩm một cách rõ ràng và cho biết chính xác giá thành của những sản phẩm này. Ninan và cộng sự²⁶ cho rằng, quảng cáo trên mạng xã hội có tác động tích cực đến ý định mua hàng và hành vi mua hàng của khách hàng; để đạt được điều đó thì tiếp thị và quảng cáo trên mạng xã hội đòi hỏi phải cập nhật nội dung, cung cấp các thông tin bổ sung và các chiến lược khuyến mại để thu hút khách hàng. Từ những quan điểm trên, giả thuyết H1 được đề xuất: *H1: Quảng cáo trên mạng xã hội có ảnh hưởng trực tiếp và tích cực đến ý định du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam.*

2.2.2.2. Sự hữu ích của thông tin

Người tiêu dùng sẽ trải qua quá trình sàng lọc thông tin bằng cách xem xét thông tin hữu ích và loại bỏ thông tin không liên quan.³⁷ Hiện nay, ngày càng có nhiều dấu hiệu cho thấy cảm nhận của khách hàng về tính hữu ích là một yếu tố tiên lượng chính của quá trình chấp nhận và đưa ra quyết định cuối cùng của khách hàng.²⁶ Trong các nghiên cứu trước đây về du lịch, sự hữu ích có ảnh hưởng đến hành vi của khách hàng như đặt phòng du lịch trực tuyến,³⁸ ý định sử dụng internet để tìm kiếm thông tin du lịch.³⁹ Đối với nghiên cứu này, tác giả xem xét ảnh hưởng của sự hữu ích thông tin đến ý định du lịch của du khách khi sử dụng mạng xã hội. Từ đó, giả thuyết H2 được đề xuất: *H2: Sự hữu ích của thông tin có ảnh hưởng trực tiếp và tích cực đến ý định du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam.*

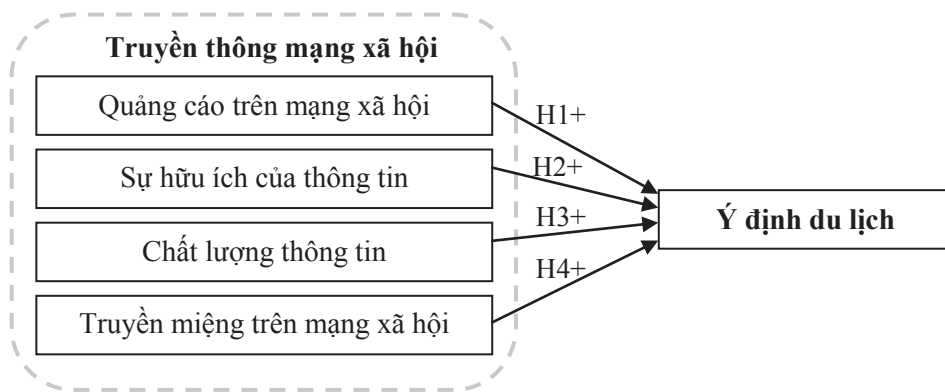
2.2.2.3. Chất lượng thông tin

Moutinho⁴⁰ nói rằng một ảnh hưởng chính khi lựa chọn một điểm đến để tham quan là thông tin liên quan về du lịch. Khách du lịch về cơ bản

bị thúc đẩy đi du lịch bởi một điểm đến và họ thường ảnh hưởng bởi độ tin cậy và chất lượng của thông tin có thể dự đoán ý định mua hàng của họ.¹² Độ tin cậy và chất lượng của thông tin càng lớn thì thông tin đó càng hữu ích trong việc đưa ra các ý định về nhận thức và hành vi của khách hàng.¹² Nguồn cung cấp thông tin uy tín tại các trang mạng xã hội ảnh hưởng đến ý định của khách du lịch bắt nguồn từ các đề xuất trực tuyến của bạn bè và người thân, cũng như thông tin và nhận xét được cung cấp bởi các bên thứ ba như những người có ảnh hưởng, những người dùng khác và các công ty du lịch.⁴¹ Chất lượng thông tin liên quan đến mức độ liên quan, độ chính xác và mức độ cung cấp đầy đủ thông tin của một hệ thống thông tin. Theo Yip và Mo,⁴² nội dung thông tin du lịch vẫn là vấn đề then chốt trong ý định mua hàng; đặc biệt là môi trường trực tuyến, nếu thông tin có chất lượng cao sẽ làm tăng ý định mua hàng. Qua các lập luận trên, giả thuyết H3 được đề xuất: *H3: Chất lượng thông tin có ảnh hưởng trực tiếp và tích cực đến ý định du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam.*

2.2.2.4. Truyền miệng trên mạng xã hội

Truyền miệng điện tử là một nguồn thông tin quan trọng ảnh hưởng đến ý định du lịch và lựa chọn điểm đến.^{12,43} Khách du lịch thường tìm kiếm thông tin về các điểm khác nhau dựa trên truyền miệng trên mạng xã hội.⁴⁴ Họ coi đây là một nguồn thông tin đáng tin cậy⁴⁵ và tin truyền miệng điện tử từ bạn bè và gia đình hơn tất cả các hình thức quảng cáo.⁴⁶ Thực tiễn cho thấy ý định lựa chọn điểm đến ngày càng bị ảnh hưởng nhiều hơn bởi ý kiến của những người bạn đáng tin cậy từ các kênh mạng xã hội, và do đó việc khám phá vai trò của truyền miệng trên mạng xã hội trong bối cảnh du lịch hiện nay là rất quan trọng.¹⁴ Sen và Lerman⁴⁷ kết luận rằng truyền miệng trên mạng xã hội đóng một vai trò quan trọng trong việc ảnh hưởng và hình thành hành vi và thái độ của người tiêu dùng. Vì vậy, giả thuyết H4 được đề xuất: *H4: Truyền thông trên mạng xã hội có ảnh hưởng trực tiếp và tích cực đến ý định du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam.*



Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất.

Bảng 1. Nguồn các nhân tố và biến quan sát trong mô hình nghiên cứu.

Nhân tố	Biến quan sát	Ký hiệu	Thang đo	Nguồn tham khảo
Quảng cáo trên mạng xã hội (QC)	Tôi tham khảo các quảng cáo trên mạng xã hội để đưa ra các quyết định liên quan đến du lịch của mình	QC1	Likert 5 mức độ	Trivedi và Rozia ⁴⁸
	Các quảng cáo liên quan đến du lịch trên mạng xã hội luôn được cập nhật mới	QC2	Likert 5 mức độ	
	Các quảng cáo liên quan đến du lịch trên mạng xã hội cung cấp thông tin chất lượng	QC3	Likert 5 mức độ	
	Các quảng cáo liên quan đến du lịch trên mạng xã hội rất thú vị và hấp dẫn	QC4	Likert 5 mức độ	
Sự hữu ích của thông tin (SHI)	Nội dung du lịch từ các trang mạng xã hội hữu ích cho việc lập kế hoạch du lịch của tôi	SHI1	Likert 5 mức độ	Gebsonbut và Ho ⁴⁹
	Các trang mạng xã hội giúp nâng cao chất lượng chuyến đi của tôi	SHI2	Likert 5 mức độ	
	Các trang mạng xã hội giúp tôi có những chuyến đi thuận tiện và dễ dàng hơn	SHI3	Likert 5 mức độ	
Chất lượng thông tin (CL)	Các trang mạng xã hội cung cấp đầy đủ thông tin tôi cần	CL1	Likert 5 mức độ	Odusanya và cộng sự ²⁷
	Thông tin du lịch trên mạng xã hội là đáng tin cậy	CL2	Likert 5 mức độ	Hays và cộng sự ²⁰
	Thông tin du lịch trên mạng xã hội phù hợp với thực tế	CL3	Likert 5 mức độ	
	Thông tin du lịch trên mạng xã hội chính xác	CL4	Likert 5 mức độ	Kim và cộng sự ⁵⁰
Truyền miệng trên mạng xã hội (TM)	Tôi thường tham khảo các đánh giá du lịch trực tuyến của khách du lịch khác để giúp chọn một điểm đến hấp dẫn	TM1	Likert 5 mức độ	Huerta-Álvarez và cộng sự ⁵¹
	Khi tôi đi du lịch đến một điểm đến, các đánh giá du lịch trực tuyến của khách du lịch khiến tôi tự tin đi du lịch đến điểm đến đó	TM2	Likert 5 mức độ	

Nhân tố	Biến quan sát	Ký hiệu	Thang đo	Nguồn tham khảo
	Tôi thường đọc các bài đánh giá du lịch trực tuyến của khách du lịch khác để biết điểm đến nào tạo ấn tượng tốt với người khác	TM3	Likert 5 mức độ	
	Để đảm bảo tôi chọn đúng điểm đến, tôi thường đọc các bài đánh giá du lịch trực tuyến của khách du lịch khác	TM4	Likert 5 mức độ	
Ý định du lịch (YĐ)	Tôi sẽ đến du lịch ở điểm đến được đề cập trên mạng xã hội	YĐ1	Likert 5 mức độ	Cheng và cộng sự ⁵²
	Tôi sẽ ưu tiên đến du lịch ở điểm đến được đề cập trên mạng xã hội hơn là các điểm du lịch khác	YĐ2	Likert 5 mức độ	
	Tôi sẽ đến du lịch ở điểm đến trên mạng xã hội mà tôi quan tâm đến	YĐ3	Likert 5 mức độ	

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Xây dựng thang đo và bảng câu hỏi

Dựa vào lược khảo tài liệu trong và ngoài nước, tác giả xây dựng mô hình nghiên cứu với các tiêu chí và biến quan sát (Bảng 1). Các tiêu chí và biến quan sát được tác giả kế thừa và điều chỉnh cho phù hợp với bối cảnh nghiên cứu. Bảng câu hỏi có tổng số 04 biến độc lập với 15 câu hỏi, cụ thể: “Quảng cáo trên mạng xã hội” gồm 04 biến quan sát, “Sự hữu ích của thông tin” gồm 03 biến quan sát, “Chất lượng thông tin” gồm 04 biến quan sát, “Truyền miệng trên mạng xã hội” gồm 04 biến quan sát; và 01 biến phụ thuộc (ý định du lịch) gồm 03 biến quan sát. Các biến quan sát này được đánh giá bằng thang đo Likert 5 mức độ (từ 1 - hoàn toàn không đồng ý, đến 5- rất đồng ý). Bên cạnh đó, bảng câu hỏi còn có các câu về đặc điểm nhân khẩu học như năm sinh, trình độ học vấn, vùng sinh sống, thu nhập của du khách.

3.2. Thu thập dữ liệu sơ cấp

Đối tượng khảo sát của nghiên cứu này là du khách nội địa đang sinh sống tại Việt Nam. Theo Nguyễn Đình Thọ,⁵³ để đảm bảo độ tin cậy của dữ liệu khi phân tích thì số biến quan sát/tiêu chí đo lường tối thiểu là 1:5 và tốt nhất là 1:10 ($n \geq 15 \times 10 \rightarrow n \geq 150$ quan sát).

Phương pháp chọn mẫu thuận tiện kết hợp với chọn mẫu theo kiểu quả cầu tuyết được sử dụng trong thu thập dữ liệu sơ cấp. Nghiên cứu

thu thập dữ liệu bằng hình thức Google biểu mẫu (Google form). Thời gian khảo sát từ tháng 9 năm 2021 đến tháng 3 năm 2022, nghiên cứu thu được 441 quan sát. Tuy nhiên, qua quá trình sàng lọc chỉ có 427 bảng hỏi đạt yêu cầu và hợp lệ để đưa vào phân tích.

3.3. Phương pháp phân tích

Để mô tả và trình bày được số liệu về đặc điểm nhân khẩu học của đáp viên như tuổi, giới tính, trình độ học vấn, nghề nghiệp v.v., nghiên cứu sử dụng phương pháp thống kê mô tả dưới dạng phần trăm (%).

Ngoài ra, để phân tích được các yếu tố truyền thông mạng xã hội ảnh hưởng đến ý định du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam, nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích hồi quy tuyến tính bội, vì phương pháp này thường được dùng để kiểm định và giải thích lý thuyết nhân quả.⁵⁴ Phương pháp phân tích hồi quy được thực hiện sau khi phân tích nhân tố khám phá và sau đánh giá độ tin cậy của thang đo bằng hệ số Cronbach’s Alpha và loại đi các biến không đảm bảo độ tin cậy.⁵⁵ Để đảm bảo kết quả phân tích hồi quy tuyến tính bội, cần kiểm tra hệ số Sig. và hiện tượng đa cộng tuyến thông qua hệ số phương sai phóng đại VIF. Cuối cùng, kiểm định giả thuyết có hay không sự ảnh hưởng của các yếu tố truyền thông mạng xã hội đến ý định du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam, cũng như sự tương quan của các yếu tố.

4. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

4.1. Đặc điểm mẫu nghiên cứu

Theo kết quả thu thập được từ 427 du khách tại Việt Nam (Bảng 2), du khách có giới tính nữ có tỷ lệ cao hơn nhân viên giới tính nam (nhân viên nữ chiếm 58,3%). Đa số du khách thuộc tuổi ở thế hệ Z^a (42,6%), kế đến là thế hệ Y^b (37,7%) và cuối cùng là thế hệ X^c (19,7%). Đáp viên có trình độ học vấn khá cao, trên 85% đáp viên có trình độ từ trung cấp trở lên, trong đó trình độ cao đẳng chiếm 32,1% và trình độ đại học chiếm 29,0%. Đối tượng khảo sát của nghiên cứu làm việc ở

nhiều ngành nghề khác nhau (Bảng 2), trong đó đáp viên làm việc ở lĩnh vực nghề nghiệp Nhà chuyên môn bậc cao, nhà chuyên môn bậc trung và nhân viên dịch vụ bán hàng là đa số. Đa số đáp viên có thu nhập (chiếm 82,7%), còn lại 17,3% là đáp viên chưa có/không có thu nhập, đối tượng này thường là học sinh và sinh viên. Mức thu nhập bình quân/tháng của nhân viên dao động từ 4 – dưới 11 triệu đồng, trong đó từ 9 – dưới 11 triệu đồng là 24,6%. Đa số đáp viên được khảo sát đến từ miền Nam (47,6%), kế đến là miền Bắc (29,7%) và cuối cùng là miền Trung (22,7%).

Bảng 2. Đặc điểm mẫu nghiên cứu.

Đặc điểm nhân khẩu học	Mô tả	Tần số	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nam	178	41,7
	Nữ	249	58,3
Tuổi⁵⁶	Thế hệ X (1965 đến 1980)	84	19,7
	Thế hệ Y (1981 đến 1996)	161	37,7
	Thế hệ Z (1996 đến 2012)	182	42,6
Trình độ chuyên môn	THPT trở xuống	63	14,8
	Trung cấp	45	10,5
	Cao đẳng	137	32,1
	Đại học	124	29,0
	Sau Đại học	58	13,6
Nghề nghiệp⁵⁷	Lãnh đạo, quản lý trong các ngành, các cấp và các đơn vị	6	1,4
	Nhà chuyên môn bậc cao	71	16,6
	Nhà chuyên môn bậc trung	64	15,0
	Nhân viên trợ lý văn phòng	18	4,2
	Nhân viên dịch vụ bán hàng	46	10,8
	Thợ thủ công và các nghề nghiệp liên quan khác	36	8,4
	Thợ vận hành và lắp ráp máy móc, thiết bị	3	0,7
	Lao động đơn giản	18	4,2
	Lực lượng vũ trang	5	1,2

^a Thế hệ Z (1996 đến 2012) là những người đã truy cập Internet từ nhỏ và chịu ảnh hưởng lớn từ các phương tiện truyền thông xã hội.

^b Thế hệ Y (1981 đến 1996) là những người có tinh thần tự chủ và tự lực cao, họ xem công nghệ, Internet là phương tiện không ràng buộc.

^c Thế hệ X (1965 đến 1980) là những người có tư duy, tin vào sự đa dạng, họ xem công nghệ như một phương tiện để nâng cao khả năng đọc, viết.

Đặc điểm nhân khẩu học	Mô tả	Tần số	Tỷ lệ (%)
Thu nhập bình quân/tháng	Chưa/không có thu nhập	74	17,3
	Dưới 4 triệu đồng	28	6,6
	Từ 4 - dưới 7 triệu đồng	89	20,8
	Từ 7 - dưới 9 triệu đồng	92	21,6
	Từ 9 - dưới 11 triệu đồng	105	24,6
	Trên 11 triệu đồng	39	9,1
Vùng, miền	Miền Bắc	127	29,7
	Miền Trung	97	22,7
	Miền Nam	203	47,6

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu, năm 2022

4.2. Các yếu tố truyền thông mạng xã hội ảnh hưởng đến ý định du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam

Dựa trên kết quả ở Bảng 3, hệ số Cronbach's Alpha của các thang đo đều cao hơn 0,8, các

Bảng 3. Đánh giá độ tin cậy thang đo.

Nhân tố	Hệ số Cronbach's Alpha	Hệ số tương quan biến tổng - hiệu chỉnh
Quảng cáo trên mạng xã hội	0,859	0,630 → 0,753
Sự hữu ích của thông tin	0,882	0,757 → 0,790
Chất lượng thông tin	0,883	0,663 → 0,795
Truyền miệng trên mạng xã hội	0,880	0,679 → 0,818
Ý định du lịch	0,793	0,548 → 0,734

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu, năm 2022

Qua kết quả phân tích cho thấy, hệ số tải nhân tố > 0,5 (biến quan sát đạt chất lượng tốt); KMO = 0,888; Sig. = 0,00 (< 0,05). Với phương pháp trích nhân tố, phương pháp xoay nhân tố cho phép trích được 04 nhân tố từ 15 biến quan sát và phương sai trích tích lũy được 75,319% (> 50%, đạt yêu cầu), tức 04 nhân tố này giải

thích được 75,319% biến thiên của dữ liệu. Các biến trong nhân tố không có biến nào bị loại bỏ và các biến trong nhân tố không có sự xáo trộn, vẫn giữ 04 nhân tố ban đầu “Chất lượng thông tin”, “Truyền miệng trên mạng xã hội”, “Quảng cáo trên mạng xã hội” và “Sự hữu ích của thông tin”.

thích được 75,319% biến thiên của dữ liệu. Các biến trong nhân tố không có biến nào bị loại bỏ và các biến trong nhân tố không có sự xáo trộn, vẫn giữ 04 nhân tố ban đầu “Chất lượng thông tin”, “Truyền miệng trên mạng xã hội”, “Quảng cáo trên mạng xã hội” và “Sự hữu ích của thông tin”.

Bảng 4. Bảng ma trận điểm số nhân tố.

Biến quan sát	Các yếu tố truyền thông mạng xã hội			
	Chất lượng thông tin	Truyền miệng trên mạng xã hội	Quảng cáo trên mạng xã hội	Sự hữu ích của thông tin
CL3	0,851			
CL2	0,843			
CL1	0,802			
CL4	0,714			
TM3		0,868		
TM4		0,842		
TM2		0,734		
TM1		0,646		
QC2			0,884	
QC1			0,852	
QC4			0,776	
QC3			0,652	
SHI3				0,848
SHI1				0,841
SHI2				0,824

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu, năm 2022

Để xác định mức độ ảnh hưởng của từng yếu tố truyền thông mạng xã hội đến ý định du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam, phương pháp phân tích hồi quy tuyến tính bội được sử dụng. Kết quả kiểm tra dữ liệu cho thấy R^2 hiệu chỉnh = 0,502; Sig.= 0,000; VIF = 1,00, như vậy dữ liệu thích hợp cho phân tích hồi quy tuyến tính bội. Kết quả phân tích R^2 hiệu chỉnh = 0,502, điều này nói lên độ thích hợp của mô hình là 50,2% hay nói cách khác là khoảng

50,2% tác động của các nhân tố đang xem xét đến ý định du lịch của du khách. Các 04 yếu tố truyền thông mạng xã hội ảnh hưởng đến ý định du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam theo thứ tự giảm dần bao gồm: “Truyền miệng trên mạng xã hội”, “Chất lượng thông tin”, “Sự hữu ích của thông tin” và “Quảng cáo trên mạng xã hội” (Bảng 5). Phương trình hồi quy tuyến tính bội: $Y_i = 8,236 + 0,530F2 + 0,439F1 + 0,158F4 + 0,090F3 + \epsilon_i$

Bảng 5. Kết quả phân tích hồi quy tuyến tính bội.

Mô hình	Hệ số chưa chuẩn hóa		Hệ số chuẩn hóa	t	Sig.
	B	Std.Error	Beta		
1 Hằng số	8,236	0,033		0,000	1,000
Chất lượng thông tin (F1)	0,439	0,033	0,439	13,155	0,000
Truyền miệng trên mạng xã hội (F2)	0,530	0,033	0,530	15,866	0,000
Quảng cáo trên mạng xã hội (F3)	0,090	0,033	0,090	2,698	0,007
Sự hữu ích của thông tin (F4)	0,158	0,033	0,158	4,734	0,000

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu, năm 2022

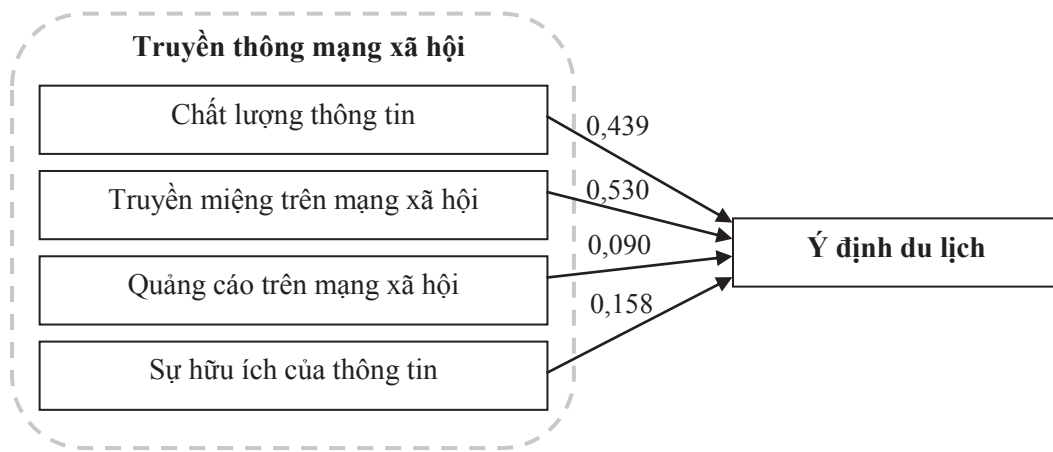
F1 (Chất lượng thông tin) có hệ số là 0,439 và quan hệ cùng chiều với ý định du lịch của du khách nội địa tại các điểm đến của Việt Nam. Khi du khách đánh giá yếu tố “Chất lượng thông tin” tăng thêm 1 điểm thì ý định du lịch của du khách nội địa tại các điểm đến của Việt Nam tăng thêm 0,439 điểm, tương ứng với hệ số tương quan chưa chuẩn hóa là 0,439. Do đó, các cơ quan quản lý nhà nước về du lịch ở địa phương và nhà kinh doanh dịch vụ du lịch cần đăng tải đầy đủ thông tin về điểm du lịch lên trên các trang mạng xã hội như thông tin cơ bản về điểm đến, các phương tiện di chuyển, các điểm lưu trú, các điểm ăn uống, vui chơi giải trí, mua sắm, các lưu ý khi đi du lịch (thời tiết, các vật dụng mang theo, v.v), đường dây nóng (hotline), v.v để du khách có thể tham khảo. Đồng thời, các thông tin khi đăng tải cần phải kiểm tra thật chính xác và đúng với thực tế.

F2 (Truyền miệng trên mạng xã hội) có hệ số là 0,530 và quan hệ cùng chiều với ý định du lịch của du khách nội địa tại các điểm đến của Việt Nam. Khi du khách đánh giá yếu tố “Truyền miệng trên mạng xã hội” tăng thêm 1 điểm thì ý định du lịch của du khách nội địa đối với điểm đến tại Việt Nam tăng thêm 0,530 điểm, tương ứng với hệ số tương quan chưa chuẩn hóa là 0,530. Đây cũng là yếu tố mạng xã hội có tác động mạnh nhất đến ý định du lịch của du khách nội địa tại các điểm đến của Việt Nam. Phát hiện này cho thấy truyền miệng của những người dùng khác đã trải nghiệm và đăng tải lên trên mạng xã hội rất quan trọng và có ảnh hưởng đến ý định đi du lịch cũng như lựa chọn điểm đến của du khách. Điều này đòi hỏi các cơ quan quản lý nhà nước về du lịch địa phương và các nhà kinh doanh dịch vụ du lịch phải đảm bảo và cải thiện, nâng cao chất lượng dịch vụ du lịch tại điểm đến, nhằm tạo sự trải nghiệm tốt nhất cho du khách. Có như thế, du khách sẽ đăng tải và chia sẻ những trải nghiệm tích cực của mình lên trên các trang mạng xã hội như Facebook, Zalo, Youtube, Tiktok, Instagram, v.v qua đó sẽ góp phần thu hút khách du lịch tiềm năng cũng như là một kênh quảng bá điểm đến hữu hiệu.

F3 (Quảng cáo trên mạng xã hội) có hệ số là 0,090 và quan hệ cùng chiều với ý định du lịch

của du khách nội địa tại các điểm đến của Việt Nam. Khi du khách đánh giá yếu tố “Quảng cáo trên mạng xã hội” tăng thêm 1 điểm thì ý định du lịch của du khách nội địa tại các điểm đến của Việt Nam tăng thêm 0,090 điểm, tương ứng với hệ số tương quan chưa chuẩn hóa là 0,090. Điều này cho thấy việc quảng cáo các điểm du lịch, các dịch vụ và sản phẩm du lịch trên mạng xã hội cũng quan trọng, thu hút và có ảnh hưởng đến việc đi du lịch của du khách. Vì vậy, các cơ quan quản lý nhà nước về du lịch ở địa phương và nhà kinh doanh du lịch cần đăng tải các thông tin du lịch với nội dung và hình ảnh sinh động, bắt mắt nhằm thu hút du khách đi du lịch; cung cấp, mô tả các thông tin du lịch đầy đủ, chất lượng và hấp dẫn nhằm kích thích du khách trải nghiệm dịch vụ du lịch cũng như các thông tin, nội dung và hình ảnh, video cần luôn cập nhật mới, nhất là luôn cập nhật các sản phẩm du lịch và điểm du lịch mới tại điểm đến.

F4 (Sự hữu ích của thông tin) có hệ số là 0,158 và quan hệ cùng chiều với ý định du lịch của du khách nội địa tại các điểm đến của Việt Nam. Khi du khách đánh giá yếu tố “Sự hữu ích của thông tin” tăng thêm 1 điểm thì ý định du lịch của du khách nội địa tại các điểm đến của Việt Nam tăng thêm 0,158 điểm, tương ứng với hệ số tương quan chưa chuẩn hóa là 0,158. Phát hiện này cho thấy, các cơ quan chức năng ngành du lịch và nhà kinh doanh du lịch cần thiết phải đăng các thông tin du lịch trên mạng xã hội bởi vì những thông tin này giúp ích rất nhiều cho chuyên đi của du khách như việc lập kế hoạch, nâng cao chất lượng chuyến đi, làm cho chuyến đi du lịch thuận tiện và dễ dàng, v.v thông qua du khách đã biết các điểm cần tham quan, các nơi ăn uống, nghỉ ngơi, mua sắm, tuyến đường đi, v.v. Do vậy, ngày càng có nhiều du khách lựa chọn mạng xã hội là nguồn tham khảo trong quá trình hình thành ý định du lịch hay lựa chọn điểm đến du lịch. Tuy nhiên, khi đăng tải các thông tin lên các trang mạng xã hội cần lựa chọn các thông tin thật sự hữu ích cho du khách, xoay quanh đảm bảo 05 yếu tố khi đi du lịch “thực, trú, hành, lạc, y”; tránh đăng các thông tin rác và không cần thiết, dẫn đến loãng thông tin và gây rối cho du khách khi tìm kiếm.



Hình 2. Mô hình nghiên cứu điều chỉnh.

Bảng 5. Kết quả kiểm định giả thuyết của mô hình nghiên cứu.

Giả thuyết	Nội dung	Kết luận
H1	Quảng cáo trên mạng xã hội có ảnh hưởng trực tiếp và tích cực đến ý định du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam.	Chấp nhận
H2	Sự hữu ích của thông tin có ảnh hưởng trực tiếp và tích cực đến ý định du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam.	Chấp nhận
H3	Chất lượng thông tin có ảnh hưởng trực tiếp và tích cực đến ý định du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam.	Chấp nhận
H4	Truyền miệng trên mạng xã hội có ảnh hưởng trực tiếp và tích cực đến ý định du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam.	Chấp nhận

Nguồn: Tổng hợp kết quả phân tích hồi quy, năm 2022

5. KẾT LUẬN

Hành vi sử dụng nền tảng mạng xã hội trong việc lập kế hoạch và đi du lịch đã trở nên phổ biến trên thế giới và Việt Nam. Qua kết quả xử lý dữ liệu từ 427 du khách tại Việt Nam cho thấy, có 04 yếu tố truyền thông mạng xã hội ảnh hưởng tích cực đến ý định du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam theo thứ tự giảm dần là: “Truyền miệng trên mạng xã hội”, “Chất lượng thông tin”, “Sự hữu ích của thông tin” và “Quảng cáo trên mạng xã hội”. Những phát hiện của nghiên cứu này không những có những đóng góp về mặt lý luận và còn thực tiễn, kết quả giúp cho các nhà kinh doanh dịch vụ du lịch có thêm thông tin để đề ra những giải pháp nhằm khai thác tốt mạng xã hội trong phát triển du lịch,

cũng như thu hút du khách và kích cầu du lịch trong bối cảnh bình thường mới thông qua các nền tảng mạng xã hội như Facebook, Instagram, Youtube, Tiktok, v.v. Bên cạnh những đóng góp trên, nghiên cứu này cũng không tránh khỏi những hạn chế nhất định: Thứ nhất, độ thích hợp của mô hình nghiên cứu là 50,2%, vì thế nghiên cứu trong tương lai để tăng độ mạnh của các nhân tố trong mô hình có thể bổ sung thêm các yếu tố truyền thông mạng xã hội khác như các cá nhân có sức ảnh hưởng trên mạng xã hội, sự hấp dẫn của Vlogger, v.v. Thứ hai, nghiên cứu chưa xem xét mối quan hệ giữa biến điều tiết và biến trung gian trong mô hình nghiên cứu, các nghiên cứu kế tiếp có thể bổ sung thêm các biến lòng đố kỵ, thái độ, kinh nghiệm du lịch, v.v làm biến điều tiết hoặc trung gian.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. C. H. S. Liu, S. F. Chou. Tourism strategy development and facilitation of integrative processes among brand equity, marketing and motivation, *Tourism Management*, **2016**, *54*, 298-308.
2. N. T. Hồng, N. K. Hồng, T. P. Minh. Sự hài lòng của khách du lịch với hoạt động du lịch đường sông ở tuyến Sông Hàn, Thành phố Đà Nẵng, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, **2022**, *19*(1), 159-173.
3. B. Zeng, R. W. Carter, T. D. Lacy. Short-term perturbations and tourism effects: The case of SARS in China, *Current Issues in Tourism*, **2005**, *8*(4), 306-322.
4. D. Zheng, Q. Luo, B. W. Ritchie. Afraid to travel after COVID-19? Self-protection, coping and resilience against pandemic ‘travel fear’, *Tourism Management*, **2021**, *83*, 104261.
5. I. Cahyanto, M. Wiblishauser, L. Pennington-Gray, A. Schroeder. The dynamics of travel avoidance: The case of Ebola in the US, *Tourism Management Perspectives*, **2016**, *20*, 195-203.
6. I. P. G. I. T. Jaya, I. B. T. Prianthara. *Role of Social Media Influencers in Tourism Destination Image: How Does Digital Marketing Affect Purchase Intention?*, In 3rd International Conference on Vocational Higher Education (ICVHE 2018), Atlantis Press, 2020.
7. E. Cheunkamon, S. Jomnonkwo, V. Ratanavara. Determinant factors influencing Thai tourists’ intentions to use social media for travel planning, *Sustainability*, **2020**, *12*(18), 7252.
8. T. T. Thông, N. T. Tùng. Nhân tố ảnh hưởng đến ý định du lịch đảo Phú Quốc, tỉnh Kiên Giang của du khách nội địa trong bối cảnh COVID-19, *Tạp chí Nghiên cứu Khoa học và Phát triển Kinh tế Trường Đại học Tây Đô*, **2021**, *13*, 15-31.
9. U. Suhud, M. Allan, G. Willson. The Relationship between push-pull motivation, destination image, and stage of visit intention: The case of Belitung island, *International Journal of Hospitality & Tourism Systems*, **2021**, *14*(1), 9-20.
10. R. Perez-Vega, B. Taheri, T. Farrington, K. O’Gorman. On being attractive, social and visually appealing in social media: The effects of anthropomorphic tourism brands on Facebook fan pages, *Tourism Management*, **2018**, *66*, 339-347.
11. D. Buhali. Strategic use of information technologies in the tourism industry, *Tourism Management*, **1998**, *19*(5), 409-421.
12. F. M. Tsai, T. D. Bui. Impact of word of mouth via social media on consumer intention to purchase cruise travel products, *Maritime Policy & Management*, **2021**, *48*(2), 167-183.
13. A. M. Munar, J. K. S. Jacobsen. Motivations for sharing tourism experiences through social media, *Tourism Management*, **2014**, *43*, 46-54.
14. T. Oliveira, B. Araujo, C. Tam. Why do people share their travel experiences on social media?, *Tourism Management*, **2020**, *78*(2019), 104041.
15. E. Pantano, A. Tavernise, M. Viassone. *Consumer perception of computer-mediated communication in a social network*, In 4th International Conference on New Trends in Information Science and Service Science, IEEE, 2010.
16. Z. Xiang, U. Gretze. Role of social media in online travel information search, *Tourism Management*, **2010**, *31*(2), 179-188.
17. M. Sigala, E. Christou, U. Gretzel, U. *Social media in travel, tourism and hospitality: Theory, practice and cases*, Ashgate Publishing Ltd, 2012.
18. I. Jazdzewska, A. Jagnuszewska. Tourism-themed internet portals – are new media creating a new tourist? A case study of polish students, *Bulletin of Geography, Socioeconomic Series*, **2017**, *35*(35), 35-44.
19. U. Gretzel, A. Dinhopl. *Breaking up is hard to do: Why do travellers unlike travel-related organizations?*, In Information and communication technologies in tourism 2014, Springer International Publishing, 2013.
20. S. Hays, S. J. Page, D. Buhalis. Social media as a destination marketing tool: its use by national tourism organisations, *Current Issues in Tourism*, **2013**, *16*(3), 211-239.

21. S. Jang, B. Bai, C. Hu, C. M. E. Wu. Affect, travel motivation, and travel intention: A senior market, *Journal of Hospitality & Tourism Research*, **2009**, 33(1), 51-73.
22. A. G. Woodside, S. Lysonski. A general model of traveler destination choice, *Journal of Travel Research*, **1989**, 27(4), 8-14.
23. J. Lu, K. Hung, L. Wang, M. A. Schuett, L. Hu. Do perceptions of time affect outbound-travel motivations and intention? An investigation among Chinese seniors, *Tourism Management*, **2016**, 53, 1-12.
24. O. C. Yılmazdoğan, R. Ş. Doğan, E. Altıntaş. The impact of the source credibility of Instagram influencers on travel intention: The mediating role of parasocial interaction, *Journal of Vacation Marketing*, **2021**, 27(3), 299-313.
25. A. M. Al-Adamat, J. A. Al-Gasawneh, N. A. Sourak, N. A. The mediating effect of perceived value on the relationship between online promotion and travel intention, *TEST Engineering & Management*, **2020**, 14911-14920.
26. N. Ninan, J. C. Roy, N. K. Cheriyan. Influence of social media marketing on the purchase intention of Gen Z, *International Journal of Advanced Science and Technology*, **2020**, 29(1), 1692-1702.
27. K. Odusanya, O. Aluko, B. Lal. Building consumers' trust in electronic retail platforms in the sub-Saharan context: an exploratory study on drivers and impact on continuance intention, *Information Systems Frontiers*, **2020**, 1-15.
28. C. McClure, Y. K. Seock. The role of involvement: Investigating the effect of brand's social media pages on consumer purchase intention, *Journal of Retailing and Consumer Services*, **2020**, 53, 101975.
29. J. Han, H. Chen. Millennial social media users' intention to travel: the moderating role of social media influencer following behavior, *International Hospitality Review*, **2022**, 36(2), 340-357.
30. A. G. Woodside & S. Lysonski. A general model of traveler destination choice, *Journal of Travel Research*, **1989**, 27(4), 8-14.
31. C. Cox, S. Burgess, C. Sellitto & J. Buultjens. The role of user-generated content in tourists' travel planning behavior, *Journal of Hospitality Marketing & Management*, **2009**, 18(8), 743-764.
32. J. M. Lam, H. Ismail & S. Lee. From desktop to destination: User-generated content platforms, co-created online experiences, destination image and satisfaction, *Journal of Destination Marketing & Management*, **2020**, 18, 100490.
33. D. Leung, R. Law, H. V. Hoof & D. Buhalis. Social media in tourism and hospitality: A literature review, *Journal of Travel & Tourism Marketing*, **2013**, 30(1-2), 3-22.
34. A. M. Munar & J. K. S. Jacobsen. Trust and involvement in tourism social media and web-based travel information sources, *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, **2013**, 13(1), 1-19.
35. N. Stylos, C. A. Vassiliadis, V. Bellou, A. Andronikidis. Destination images, holistic images and personal normative beliefs: Predictors of intention to revisit a destination, *Tourism Management*, **2016**, 53, 40-60.
36. K. S. Alkharabsheh, M. N. Alsarayreh, M. A. Rumman, A. H. Farajat. The impact of viral marketing via internet on promotion of tourism products in Jordan, *International Research Journal of Finance and Economics*, **2011**, 80, 138-147.
37. N. Purnawirawan, P. D. Pelsmacker, N. Dens. Balance and sequence in online reviews: How perceived usefulness affects attitudes and intentions, *Journal of Interactive Marketing*, **2012**, 26(4), 244-255.
38. D. Kucukusta, R. Law, A. Besbes, P. Legohérel. Re-examining perceived usefulness and ease of use in online booking the case of Hong Kong online users, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, **2015**, 27(2), 185-198.

39. J. A. Castaneda, D. M. Frias, F. Munoz-Leiva, M. A. Rodriguez. Extrinsic and intrinsic motivation in the use of the internet as a tourist information source, *International Journal of Internet Marketing and Advertising*, **2007**, 4(1), 37-52.
40. L. Moutinho. Consumer behaviour in tourism, *European Journal of Marketing*, **1987**, 21(10), 5-44.
41. K. Berhanu, S. Raj. The trustworthiness of travel and tourism information sources of social media: perspectives of international tourists visiting Ethiopia, *Heliyon*, **2020**, 6(3), e03439.
42. W. S. Yip, W. Y. Mo. An investigation of purchase intention of using mobile Apps for online traveling and booking service, *International Journal of Innovation, Management and Technology*, **2020**, 11(2), 46-50.
43. R. M. Jalilvand, N. Samiei. The impact of electronic word of mouth on a tourism destination choice, *Internet Research*, **2012**, 22(5), 591-612.
44. S. Burgess, C. Sellitto, C. Cox, J. Buultjens. Trust perceptions of online travel information by different content creators: Some social and legal implications, *Information Systems Frontiers*, **2011**, 13(2), 221-235.
45. L. Murphy, P. Benckendorff, G. Moscardo. Destination brand personality: Visitor perceptions of a regional tourism destination, *Tourism Analysis*, **2007**, 12(5-6), 419-432.
46. L. V. Casalo, C. Flavián, M. Guinaliú. Understanding the intention to follow the advice obtained in an online travel community, *Computers in Human Behavior*, **2011**, 27(2), 622-633.
47. S. Sen, D. Lerman. Why are you telling me this? An examination into negative consumer reviews on the web, *Journal of Interactive Marketing*, **2007**, 21(4), 76-94.
48. J. Trivedi, M. Rozia. The impact of social media communication on Indian consumers travel decisions, *Journal of Communication: Media Watch*, **2019**, 18(5), 5-18.
49. N. Gebsoombut, C. T. B. Ho. Drivers of social network adoption in post-travel phase: An empirical study in Thai tourists, *Cogent Business & Management*, **2019**, 6(1), 1702837.
50. S. E. Kim, K. Y. Lee, S. I. Shin, S. B. Yang. Effects of tourism information quality in social media on destination image formation: The case of Sina Weibo, *Information & Management*, **2017**, 54(6), 687-702.
51. R. Huerta-Álvarez, J. J. Cambra-Fierro, M. Fuentes-Blasco. The interplay between social media communication, brand equity and brand engagement in tourist destinations: An analysis in an emerging economy, *Journal of Destination Marketing & Management*, **2020**, 16, 100413.
52. Y. Cheng, W. Wei, L. Zhang, L. Seeing destinations through vlogs: implications for leveraging customer engagement behavior to increase travel intention, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, **2020**, 32(10), 3227-3248.
53. N. Đ. Thọ. *Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh*, Nxb Lao động – Xã hội, Hà Nội, 2011.
54. D. R. Cooper, P. S. Schindler, J. Sun. *Business research methods*, McGraw-hill, New York, 2006.
55. H. Trọng, C. N. M. Ngọc. *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS (tập 2)*, Nxb Hồng Đức, Thành phố Hồ Chí Minh, 2008.
56. R. Lathabhavan, P. C. Padhy. Role of fear of COVID-19 in the relationship of problematic internet use and stress: A retrospective cohort study among Gen X, Y and Z, *Asian Journal of Psychiatry*, **2022**, 67, 102937.
57. Thủ tướng Chính phủ. *Quyết định ban hành Danh mục nghề nghiệp Việt Nam*, Quyết định số 34/2020/QĐ-TTg ban hành ngày 26 tháng 11 năm 2020, Hà Nội.

Phim ảnh cho việc dạy học giao tiếp liên văn hóa trong tiếng Anh ở Việt Nam

Đoàn Nguyễn Thị Lệ Hằng*

Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 27/12/2022; Ngày nhận đăng: 20/03/2023; Ngày xuất bản: 28/04/2023

TÓM TẮT

Giao tiếp liên văn hóa bằng tiếng Anh đang là đặc trưng của quá trình toàn cầu hóa hiện nay, vì tiếng Anh đã trở thành một ngôn ngữ quốc tế. Do đó, năng lực giao tiếp liên văn hóa rất quan trọng trong việc học tiếng Anh. Dù vậy, ở Việt Nam vẫn còn thiếu các tài liệu dạy học phản ánh chân thực mức độ đa dạng của việc dùng tiếng Anh và nền tảng văn hóa của người nói tiếng Anh trên thế giới để nâng cao nhóm năng lực này. Bài viết dưới đây sẽ trình bày các lợi ích của việc dùng các bộ phim ảnh có sẵn để làm tài liệu dạy học hiệu quả giúp nâng cao năng lực giao tiếp liên văn hóa, và đưa ra một số hoạt động dạy học sử dụng phim ảnh trong lớp học để thúc đẩy việc dạy học giao tiếp liên văn hóa trong tiếng Anh ở Việt Nam.

Từ khóa: *Dạy học tiếng Anh, giao tiếp liên văn hóa, phim ảnh, tiếng Anh với vai trò là ngôn ngữ quốc tế.*

* Tác giả liên hệ chính.

Email: doannguyenthilehang@qnu.edu.vn

Movie for intercultural English language teaching in Vietnam

Doan Nguyen Thi Le Hang*

Department of Foreign Languages, Quy Nhon University, Vietnam

Received: 27/12/2022; Accepted: 20/03/2023; Published: 28/04/2023

ABSTRACT

Today's globalization features intercultural communication in English as an international language. It has been urgently needed for English language learners to acquire intercultural communicative competence for successful international communication; however, instructional materials reflecting the authentic diversity of current English and its cultures to develop this competence have remained limited in Vietnam, contributing to the ongoing lack of interculturality in language teaching, especially at the tertiary level. This paper aims to present some arguments supporting the use of movies as accessible and effective intercultural materials as well as to propose practical classroom activities based on movies, so as to promote intercultural English language teaching in university classrooms in Vietnam.

Keywords: *English language teaching, intercultural competence, English as an international language, movie.*

1. INTRODUCTION

The 21st century world is the world of globalization. It requires every person, every organization and every nation to stay connected. English, as the most widely spoken language, has emerged as an international language to address this burning need. English as an international language thus feature speakers from different cultures all over the world. Since culture considerably impacts communication,¹ intercultural communication in English has become inevitable for today's generation.

As a result, the need for intercultural language teaching has been repeatedly confirmed and emphasized, especially in contemporary English language education.^{2,3} According to Council of Europe's *Common European Framework of Reference for*

Languages, language learners must achieve more comprehensive communicative competences, including "intercultural awareness, skills and know-how."⁴ That is, language teachers should appreciate not only the linguistic competence but also intercultural competence for students' effective communication in cross-cultural interactions. Undergraduates themselves have also expressed a strong desire for achieving such competences given their own understanding of the practical necessity of intercultural communicative competence for their future career as global citizens.⁵

However, English language teaching in Vietnam has long ignored intercultural competence. Research findings revealed that teachers rarely integrated intercultural activities into their English language teaching despite their

*Corresponding author.

Email: doannguyenthilehang@qnu.edu.vn

strong awareness of this growing demand and their fairly good understanding of intercultural teaching.⁶ Their teaching was reported to rely heavily on mandatory textbooks, most of which have a sole focus on linguistic components and on British and American English.⁶ One of the frequently cited reason behind such practice is the lack of useful English teaching materials for intercultural communication.⁷ If this approach remains dominant in English language education in Vietnam, especially at the tertiary level, Vietnamese graduates may keep hindered in their employability and their engagement in the current globalized world.

To overcome such problem, this paper attempts to present some arguments for the adoption of movies as readily available intercultural materials and some practical suggestions on how to use movies for effective intercultural English language teaching in university classrooms in Vietnam.

2. MOVIES AS ENGAGING AND EFFECTIVE LANGUAGE TEACHING MATERIALS

The widespread popularity of Western movies has awakened a great curiosity and generated a strong interest among young people for English and its culture backgrounds.⁸ Movies are strong in artistry, featuring a dynamic combination of sounds and vision along with zigzag or suspense story plot about current issues. This might not be the main reason behind all students' pursuit of learning English, but taking this universally appealing recreational activity to classrooms is more likely to motivate students than their normal textbooks. As motivation has been well documented to be pivotal to successful second language learning,⁹ watching movies in classrooms can help students unwind and learn simultaneously, making their learning process more enjoyable and effective. In other words, English speaking movies can serve as motivators to facilitate English language teaching and learning.

When being used in English language classrooms, movies have been found to be

associated with noticeable positive effects. As snapshots of living, vibrant people from different countries all over the world, characters in movies employ the language that is not artificially simplified for the purpose of language learning; therefore, they can bring students various instances of real-life communication outside the classroom. Such exposure to the authenticity and diversity seems quite impossible to most language learners whose study is frequently constrained in the four walls of a classroom though they are required for effective learning.

According to Communicative Language Teaching, one of the most influential approaches in the current language education, effective language learning is more likely to occur when authentic instructional materials are utilized.¹⁰ Unlike traditional formal language instructions, authentic materials that are often up to date can familiarize learners with meaningful communication in everyday situations and engage them in focusing on content and meaning rather than language form.¹⁰ Consequently, learners no doubt can communicate effectively with confidence in the target language environment.

Obviously, movies are not the only authentic materials that a teacher can bring into his or her classrooms. Nevertheless, authentic videos like movies with on-screen text appear to be more efficacious for language learning than newspapers, magazine articles or novels. In addition to the visual linguistic stimuli that the latter can provide, pure pronunciation and normal speech speed in movies can also provide learners with authentic audio input which has proved effective in fostering their acquisition of both receptive and productive skills in the target language.¹¹

Not less importantly, movies are unique since the language in use is visually contextualized with complete background information about settings, participants, genders, roles, social status and with facial expressions and gestures simultaneously. Such visual aid can actively assist learners in interpreting the given

context in the shown movie and thus knowing how to form more accurate judgements about the social context in future interactions in the target language as well as how to produce appropriate utterances for that context. Neuroscientists affirmed that images can strongly influence learners' behaviors even though the visual input may not be the focus of the activity.¹²

Additionally, there is no question that characters in a movie often utilize a wide range of conversational strategies such as fillers, hesitations and backchannelling. Along with the contextual information, learners thus can better comprehend the delivered verbal message which may not be always explicitly expressed both in movies and in daily life, making them more competent to pragmatically communicate their purpose in the target language in real life. In other words, learners may achieve sociolinguistic competence and strategic competence, integral parts of communicative competence,¹³ thanks to the authenticity in movies.

Nevertheless, successful communication in English in today's globalized world may remain hard for learners to have if the movies to show in their language classroom only depict native speakers. Given the increasing geographical mobility, English has been internationalized, and non-native English language speakers have become the norm in today's communication. Fortunately, capturing this increasing tendency, more and more English-speaking movies have been produced with the inclusion of characters from linguistically and culturally diverse backgrounds. For example, the recent popular movie *Eternals* directed by Chloe Zhao is a potent mix of different races and accents including African, east Asian, Latino, Irish and Indian subcontinents. As a result, while watching these movies, learners can observe and learn how English as an international language works with different accents, speaker voices, dialects, slang, and stress, making them more familiarized with information exchange with both native and non-native speakers in international communication.

Additionally, observing different social and cultural groups in these movies can also enable learners to describe and to reflect on how English is used by other cultures to handle their social relationships, allowing for meaningful comparisons with their own practice to get more competent at developing a desired relationship through English with people of other cultures. That is to say, movies can expose learners to a variety of English and cultures and thus facilitate not only their communicative competence but also their intercultural competence. Such affordances are in alignment with intercultural language teaching,¹⁴ making movies promising materials for this approach.

3. MOVIES AS INTERCULTURAL TEACHING MATERIALS

With respect to the diverse use of English, movies bring students a shortcut to many of the cultural variables around the world. However, skeptics would argue that the diversity in movies does not compare with the immense cultural diversity in real-life communications. Although movies cannot substitute for actual interactions with members from foreign cultures, learners can have some preparation for those encounters with better understanding and deeper sensitivity. There is a wide variety of intercultural themes embedded in movies, ranging from stereotypes, discrimination, acculturation to cross-cultural behaviors, intergenerational conflicts and intercultural conflicts.¹⁵ Noticeably, numerous movies can reflect more than one theme. For instance, comedy *The Prince and Me* directed by Martha Coolidge offers a perspective on stereotypes, cross-cultural behaviors and intercultural conflicts. Such feature makes movies more utilizable in university language classrooms in Vietnam since it would be easier for teachers to find an appropriate movie to expand on a topic presented in mandatory textbooks.

Still, those who are against movies may claim that movies contain wrong pictures of

cultures and that they are too difficult for students to learn the language in use and the embedded intercultural themes. These statements are somehow true, but these drawbacks can be overcome with the teacher's intervention.

Specifically, the teacher must make a careful selection in consideration of the student level and the versatility of language in use and the cultural elements embedded in the movie. Linguistic factors in a movie that should be examined beforehand are speed, the style of registers, dialects, verbal and non-verbal language.¹⁶ The selected movies should not consist of taboo language or cultural issues. Furthermore, in order for students not to feel overwhelmed by authentic language, only those who are at the intermediate level or above should be engaged in learning activities using movies.¹⁷

The intervention of language teachers can also help students avoid any possible cultural misunderstanding when they watch English speaking movies. It is the case that the confrontation of different cultural values can make people from different countries end up in clash and conflict. Only after a long period of living together and empathizing with the reasons behind these cultural differences does mutual understanding and compromise come. This period can be shortened if students can acknowledge and understand these conflicts in advance and in a relaxing atmosphere with professional guidance. This is what a movie can offer in language classes with the teacher's assistance as it is "a story that wants to be told rather than a lesson that needs to be taught".¹⁸

Nevertheless, one may still cast doubt on the practicality and efficacy of using movies for intercultural teaching in Vietnam where English language teaching focusing on linguistic competence has been well-established for years. In response to this doubt, there has been an effort to examine the effectiveness of movies in the Vietnamese context. In 2014, Le and Ly engaged 16 tertiary English language students

in a case study using the American film *Million Dollar Baby* for intercultural teaching.¹⁹ The class observations were recorded, and student reflective journals were collected. In-depth interviews were also conducted to provide more insights into the participants' intercultural learning experience. Data analysis uncovers marked improvements in their knowledge about cultural differences and their engagement in making cross-cultural comparisons as well as rejecting cultural stereotypes. Findings likewise provided support for the use of films to immerse English language learners in authentic learning and to foster their intercultural competence through an integrated mode.

Although further research into the use of movies in intercultural language teaching in Vietnam has remained hard to locate, similar findings were also reported in a larger-scale case study in China.²⁰ Disney film *Mulan* was shown to 30 non-English major undergraduate students, and they were then engaged in writing study blogs, participating in quizzes and interviews about cultural values embedded in that film. Their reflections indicate major gains in their intercultural knowledge and skills as well as their positive attitude towards the greater integration of foreign movies into their course. Interestingly, the participants in this study also showed greater critical awareness of cross-cultural issues when commenting on the film.

More recently, in 2020 undergraduates in a Thai university were involved in a mixed-method quasi-experimental study to explore how movie-based mobile learning instructions could affect their English-speaking skill and their intercultural competence.²¹ Data were collected from the tests, the interviews and the attitudinal questionnaire about their acceptance of using movies in language classrooms. Findings reveal significant improvements on both of the target competences and the students' popular approval for the implementation of movies in their intercultural English learning.

Evidently, movies as intercultural language teaching materials have been consistently validated by not only qualitative but also quantitative empirical data in different countries in Asia. Given their comparable teaching culture to Vietnam, movie-based activities are thus worth employing in English language classrooms to heighten students' cultural awareness.

4. MOVIE-BASED CLASSROOM ACTIVITIES FOR INTERCULTURAL LANGUAGE TEACHING

Implementing unconventional instructional materials like movies may be time-consuming. Accordingly, the following learning activities are suggested to foster intercultural language teaching in Vietnam. As recommended by intercultural training experts, learners need to be engaged in exploring, observing and interpreting the behaviors of foreigners to have better intercultural knowledge, attitude and skills.^{14,21} These stages can be described as pre-, while- and post-watching stages for the optimal use in language classrooms in Vietnam. The proposed activities in these stages can be used to supplement watching both a complete movie and individual scenes in the classroom. A sample lesson plan is also presented in this section to best illustrate the proposed activities.

The selected movie in this sample lesson plan is comedy drama *The Intern* directed by Nancy Meyer, a Hollywood blockbuster released in 2015. The movie is about a 70-year-old widower who lands an internship in a fast-growing e-commerce start-up. The movie is selected because it contains no taboo language and features some characters from different cultural backgrounds.

This movie also vividly depicts the modern concepts of corporate culture, which is useful to expand on topics in *Market Leaders* (3rd edition), a textbook series that is often required for university students majoring in Business English in Vietnam.

For this lesson plan, the teaching objective is to develop students' integrated language skills with a focus of speaking skills and students' awareness of business meeting etiquette in the United States.

The students' level is the upper-intermediate level.

Time allocated for this lesson is 1 hour and 40 minutes.

4.1. Pre-watching (30 minutes)

The purpose of pre-watching activities is to raise students' interest and to make their watching the movie meaningful. This can be done by activating their prior knowledge of the chosen culture topic with guiding questions in order to build their background knowledge of the target movie.

Regarding this lesson plan, the teacher can have students work in groups and discuss the following questions,

1. How do men and women dress in business in Vietnam? Is casual dress permitted in business meetings there? What about people in the United States?

2. How important is punctuality in your culture? Is it OK to be late for a meeting? What about the American culture?

3. Is silence common in business meetings in Vietnam? What about business meetings in the United States?

The teacher then can let some group representatives present their answers and take notes of key points on the blackboard.

Next, the teacher can show the movie trailer and asks students to speculate the setting, the characters and the plot. A trailer is very effective in attracting students' interest in the target movie and in engaging them in watching the movie.

After students' presenting their ideas, the teacher can correct some details if necessary

or add more contextual information about the movie. Such information will no doubt help students understand the movie better and faster, especially when only a few scenes are shown.

Next comes a brief introduction to the director, the cast and the ranking of the film.

If students are at the intermediate level, it is highly recommended to teach students difficult vocabulary in advance. A list of used words or the selected scenes in the target movie can make students not only able to guess the context but also able to overcome the feeling of being overwhelmed often caused by watching a movie in a foreign language.

4.2. While-watching (20 minutes)

While-watching activities aim to deepen students' understanding of the film and raise their sociocultural awareness of the target cultures. A list of comprehension questions can be useful in achieving these aims and should be handed out before students actually watch the movie.

These guiding questions can include, but not limited to, those about the depictions of the target values or behaviors in the movie, the evolved conflict, the motives of people involved in the conflict and the differences between what is shown about the target cultures and the students' perception of those cultures as well as their own one. Focusing these questions can help students realize any stereotypical notions they have about the target cultures, easily leading to their sympathy with people in those cultures later.

For this lesson plan, the teacher can ask students to look at the notes about people in the United States taken from the four discussion questions in the pre-watching stage and decide whether their guesses about business practice in the United States are similar or different to what is shown in the movie scenes.

Then the teacher plays the scenes about the first day at work of Ben Whittaker, the main character in the movie, and the business meetings he participates in. The scenes are first played

with the sound off and the English subtitles on to reduce linguistic barriers. The sound can be turned on along with the subtitles when the scenes are played the second time. Students then can watch the scenes again with the sound and no subtitles. This activity can foster not only their cultural awareness but also their English listening skill.¹⁴

4.3. Post-watching (45 minutes)

Post-watching activities allow students to demonstrate their understanding of the movie's messages and their ability to use the newly-learned language from it. These activities can vary, depending on teaching aims, the students' language level and the time allocated for this stage.

For this lesson plan, after watching the movie, the teacher can ask students to discuss the following questions.

1. What are the reasons behind the differences you found while watching the movie? Should you adopt such practice in every business encounter with the American?

2. Make comparison of the Vietnamese and American modern concepts of business meeting etiquette. Find reasons for any differences you found.

These questions are designed to help engage students in interpreting, analyzing and solving problems resulting from cultural conflicts in order to increase their intercultural awareness and their critical thinking ability. When understanding the background information of differences, students can broaden knowledge of the target culture and their own culture, gaining the appreciation of different cultural values with tolerance and respect.

To facilitate students' discussion, the teacher can join the group discussions, listening to their ideas and giving guidance if necessary.

Then, the teacher can regroup students and ask them to take turn to share the ideas of

the former group to the latter. Accordingly, all of them can have a chance to speak up and help each other clear any possible intercultural misunderstandings.

At the end of the lesson, the teacher can ask students to choose one of the movie scenes about the business meetings they watched to prepare for a role-play at home. Doing a role-play can further deepen the students' understanding and create a more motivating learning atmosphere. Depending on the number of characters in the movie clip, students can be grouped accordingly and perform it to their classmates in the next sessions. This task is assigned as homework for students to have time for rehearsal before performance. Role play has been proven highly effective in practicing dialogue, using body language and speaking English in a more relaxing way.¹⁷ It allows students to use some useful language they learned from the movie to take part in a business meeting.

Alternatively, if the lesson is aimed at students' public speaking skills, each group representative can take turns to deliver a presentation to the whole class after finishing discussing in their groups. The speaking tasks can be followed up by a written report for better writing ability among students. This task can be assigned as homework for the time constraints.

If the lesson focus is on writing skills, students can be engaged in recalling what they have seen from the movie and then writing down their summary of the plot.¹⁶ The teacher can replay the scenes and allow them to make amendments to their draft if it is necessary. This activity can be useful for learners to understand the motives for the behaviors that seem incomprehensible and to be more tolerant to these behaviors.

Another challenging task that may be more suitable for learners at the advanced level is to write a detailed analysis of a character or to write a diary from the viewpoint of a protagonist of their choice.¹⁴ The analysis will require students

to use their critical thinking to synthesize the information and make a conclusion. Writing a diary will put students into the character's shoes and make them defend their characters and be more tolerable towards unfamiliar points of view caused by cultural differences.

For time constraints in classrooms, these writing assignments should be assigned as homework so that students can have enough time for critical reflections on the assigned character. Their writing often involves searching and reading for more information on the Internet, which obviously can further improve their reading skill in English.

5. CONCLUSION

As a universally appealing form of entertainment and a rich resource of authentic language and cultural diversity, movies can serve as useful instructional materials for teachers to integrate intercultural teaching into their English language classrooms at university in Vietnam. However, movies may not be fully exploited without teachers' acknowledgement of their usefulness and their appropriate guidance on using movies in classrooms. This article highlighted affordances of movies as easily accessible teaching aids and practical implications of utilizing movies for intercultural communicative competence cultivation in English as an international language. Once interculturality is successfully integrated into university language classrooms, Vietnamese graduates can have more effective communication across cultures for real achievements in today's globalized world.

REFERENCES

1. M. Cortazzi, L. Jin, E. Hinkel. *Culture in Second Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1999.
2. L. Guerra. Shifting attitudes toward teaching culture within the framework of English as an international language, *English Language Oversea Perspectives and Enquiries*, **2010**, 7, 110-120.

3. M. Byram, M. Fleming. *Language learning in intercultural perspective*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
4. Council of Europe. *Common European framework of reference for languages*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
5. P. Chaya. Movie exploratory study for appropriate cultural contents for enhancing Thai EFL students' English-speaking skills and intercultural communicative competence, *Asian Social Science and Humanities Research Journal*, **2022**, *4*, 1-14.
6. T. H. H. Chau, V. Truong. The integration of intercultural education into teaching English: What Vietnamese teachers do and say, *International Journal of Instruction*, **2019**, *12*, 441-456.
7. N. L. H. Phan. *The place of English as an International Language in English language teaching: Teachers' Reflections*, Routledge, Oxfordshire, 2020.
8. R. C. Gardner. *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*, Peter Lang, Bern, 2010.
9. A. Gilmore. Authentic materials and authenticity in foreign language learning, *Language Teaching*, **2007**, *40*, 97-118.
10. S. Caruana. An overview of audiovisual input as a means for foreign language acquisition in different contexts, *Language and Speech*, **2021**, *64*, 1018-1036.
11. C. Herron, C. Corrie, S. Dubreil, S. P. Cole. Using instructional video to teach culture to beginning foreign language students, *Calico Journal*, **2000**, *17*, 395- 415.
12. M. Celce-Murcia, Z. Dornyei, S. Thurrell. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications, *Issues in Applied Linguistics*, **1995**, *6*, 5-35.
13. M. Byram. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Philadelphia, 1997.
14. C. Roell. Intercultural Training with Films, *English Teaching Forum*, **2010**, *48*, 2-15.
15. D. Chan, C. Herero. *Films to teach language*. Cornerhouse, Manchester, 2014.
16. J. Sherman. *Using Authentic Video in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003.
17. J. Ward, S. Lepeintre. The creative connection in movies and TV: What degrassi high teach teachers, *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, **1996**, *3*, 103-124.
18. B. T. Le, T. T. Ly. Students' intercultural development through language learning in Vietnamese tertiary education: A case study on the use of film as an innovative approach, *Language and Intercultural Communication*, **2014**, *14*, 207-225.
19. J. Yue. Use of foreign films in cultivating intercultural communicative competence in ELT—A case study, *Theory and Practice in Language Studies*, **2019**, *9*, 198-203.
20. P. Chaya, B. Inpin. Effects of integrating movie-based mobile learning instruction for enhancing thai university students' speaking skills and intercultural communicative competence, *English Language Teaching*, **2020**, *13*, 27-45.
21. S. Stempleski, B. Tomalin. *Film*, Oxford University Press, Oxford, 2001.
22. C. Livingstone. *Role play in language learning*, Longman, New York, 1983.

Impact of household characteristics on education expenditure in the South Central Coast

Tran Le Dieu Linh*, Tran Hoang Anh, Nguyen Hoang Kien Khang,
Huynh Nhu Ngoc, Cai Hoai Tan, Nguyen Tri Vien

Faculty of Economics and Accounting, Quy Nhon University, Vietnam

Received: 21/02/2023; Accepted: 03/04/2023; Published: 28/04/2023

ABSTRACT

Spending on children's education is a matter of concern in Vietnam. Although it is currently maintained at high levels in Vietnam, it is still lower than that in other developed countries. This study aims to determine how household characteristics affect people's expenditure on children's education in eight provinces in the South Central Coast region. The research team uses Tobit censored regression model based on the VHLSS 2020. This dataset helps the author to collect information on education spending and socioeconomic characteristics of the population. The results show that the average level of expenditure on education accounts for 14 - 23% of income. Female heads of households with higher education levels tend to spend more on education than men. There is also a significant difference between urban and rural households in expenditure level. The estimated results by Tobit model show that variables including household size, ethnicity and education level of the household head are factors that significantly affect spending on children's education. The study provides scientific evidence to help policymakers devise plans to boost future spending on education.

Keywords: *Education expenditure, South Central Coast, household characteristics, Tobit model.*

*Corresponding author:

Email: tranledieulinh@qnu.edu.vn

Nghiên cứu tác động của đặc điểm hộ gia đình đến chi tiêu cho giáo dục ở khu vực Duyên hải Nam Trung Bộ

Trần Lê Diệu Linh*, Trần Hoàng Anh, Nguyễn Hoàng Kiên Khang,
Huỳnh Như Ngọc, Cai Hoài Tân, Nguyễn Trí Viễn

Khoa Kinh tế và Kế toán, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 21/02/2023; Ngày nhận đăng: 03/04/2023; Ngày xuất bản: 28/04/2023

TÓM TẮT

Chi tiêu cho giáo dục trẻ em hiện nay ở nước ta được rất nhiều hộ gia đình chú trọng và duy trì ở mức cao, tuy nhiên so với mặt bằng chung của các quốc gia tiên tiến trên thế giới cũng còn hạn chế. Nghiên cứu tìm hiểu các đặc điểm hộ gia đình ảnh hưởng như thế nào đến chi tiêu cho giáo dục trẻ em của người dân ở 8 tỉnh thành thuộc khu vực Duyên hải Nam Trung Bộ. Nhóm nghiên cứu sử dụng mô hình hồi quy kiểm duyệt Tobit dựa trên Bộ số liệu mức sống dân cư năm 2020 giúp thu thập các thông tin về chi tiêu cho giáo dục và các đặc điểm kinh tế xã hội của các hộ gia đình. Kết quả cho thấy, mức chi cho giáo dục trung bình chiếm từ 14 - 23% trong thu nhập, chủ hộ là nữ giới có trình độ học vấn cao thường chi cho giáo dục nhiều hơn so với nam giới và có sự chênh lệch đáng kể giữa các hộ dân ở thành thị và nông thôn về mức chi tiêu này. Kết quả ước lượng bằng mô hình Tobit chỉ ra quy mô hộ gia đình, dân tộc và trình độ học vấn của chủ hộ là những yếu tố ảnh hưởng đáng kể đến mức chi tiêu cho giáo dục trẻ em của người dân khu vực nghiên cứu. Nghiên cứu cung cấp các bằng chứng khoa học giúp các nhà hoạch định chính sách đưa ra các kế hoạch nhằm thúc đẩy chi tiêu cho giáo dục trong tương lai.

Từ khóa: Chi tiêu giáo dục, duyên hải Nam Trung Bộ, đặc điểm hộ gia đình, mô hình Tobit.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Tại Việt Nam hiện nay, nền kinh tế đang ngày càng phát triển, chất lượng cuộc sống của người dân được cải thiện hơn trước, thu nhập bình quân đầu người dần nâng cao thì ngành giáo dục hiện vẫn đang là quốc sách hàng đầu vì nó đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển nguồn nhân lực, nâng cao số lượng và chất lượng lao động. Theo truyền thống nước ta, giáo dục luôn được coi trọng và phần lớn các hộ gia đình giành phần nhiều nguồn lực mà họ có được cho việc học tập của con cái. Các nguồn lực đó có thể được xem xét theo mức chi tiêu cho giáo dục, nhiều kết quả

nghiên cứu cho thấy các hộ gia đình càng chi tiêu nhiều hơn cho việc giáo dục con cái thì chứng tỏ họ rất quan tâm đến chất lượng giáo dục và xem đó như một khoản đầu tư sẽ sinh lợi nhuận trong tương lai.^{1,2} Vì vậy, việc đánh giá tác động của các đặc điểm hộ gia đình đến quyết định chi tiêu cho giáo dục trẻ em là một vấn đề cần được lưu tâm. Ở nước ta, một số nghiên cứu từ trước tới nay về các yếu tố ảnh hưởng đến việc chi tiêu cho giáo dục của hộ gia đình cũng đã được thực hiện ở bình diện quốc gia và các khu vực như: Đồng bằng sông Cửu Long, Đồng bằng sông Hồng hoặc một địa phương cụ thể... sử dụng với

*Tác giả liên hệ chính.

Email: tranledieulinh@qnu.edu.vn

bộ số liệu trước năm 2020,³⁻⁵ kết quả cho thấy các yếu tố liên quan đến nhân khẩu học, yếu tố kinh tế và khu vực sinh sống của hộ gia đình thường có tác động mạnh mẽ đến quyết định chi tiêu cho giáo dục của con em họ, tuy nhiên mức độ và dấu của các tác động đó lại có sự khác nhau ở mỗi nghiên cứu.

Hiện nay, tại khu vực Duyên hải Nam Trung Bộ rất giàu tiềm năng phát triển ngành du lịch, dịch vụ và kinh tế biển đảo. Nên việc có một nguồn nhân lực tốt để đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế xã hội là một điều hết sức cần thiết. Hơn nữa chưa có nghiên cứu nào thực hiện việc đánh giá các đặc điểm của hộ gia đình đối với chi tiêu cho giáo dục tại khu vực này. Nên việc nghiên cứu tác động của đặc điểm hộ gia đình đến chi tiêu cho giáo dục ở khu vực Duyên hải Nam Trung Bộ tỏ ra khá cần thiết.

2. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU

Các yếu tố ảnh hưởng đến chi tiêu cho giáo dục trẻ em là một vấn đề nghiên cứu được khá nhiều các tác giả trên thế giới quan tâm từ trước đến nay. Chính vì thế các nghiên cứu được thực hiện ở nhiều quốc gia và các vùng lãnh thổ với các đặc điểm kinh tế xã hội không giống nhau, tuy nhiên kết quả mang lại cũng có một số nét tương đồng nhất định.

Nghiên cứu phân tích dữ liệu khảo sát từ 32 thành phố được lựa chọn trên khắp Trung Quốc vào năm 2003,⁶ nhằm xem xét chi tiêu của phụ huynh về giáo dục con cái họ từ hai khía cạnh: các yếu tố ảnh hưởng đến chi tiêu giáo dục trong nước và các yếu tố ảnh hưởng đến chi tiêu cho giáo dục ở nước ngoài. Kết quả cho thấy, (1) thu nhập hộ gia đình có ảnh hưởng đáng kể đến mức độ chi tiêu giáo dục trong và ngoài nước; (2) các hộ gia đình có mẹ tốt nghiệp Trung học phổ thông hoặc đại học và có bố đang làm việc trong các ngành nghề chuyên nghiệp có khả năng chi tiêu nhiều hơn cho giáo dục cho con cái của họ, (3) nhóm thu nhập cao nhất, hộ có người cha tốt nghiệp đại học, hộ có người mẹ làm cán bộ hoặc ngành nghề chuyên nghiệp và sống trong

khu vực ven biển giúp tăng cường đáng kể xác suất cho con cái họ đi du học.

Xem xét các yếu tố quyết định chi tiêu học thêm ở Thổ Nhĩ Kỳ bằng cách sử dụng kết quả của Khảo sát chi tiêu hộ gia đình năm 1994.¹ Kết quả mô hình Tobit cho thấy các yếu tố quyết định bao gồm tổng chi tiêu hộ gia đình, trình độ học vấn của chủ hộ và người mẹ cùng các đặc điểm khác: tuổi của chủ hộ, khu vực sinh sống là thành thị hay nông thôn có tác động tích cực đến việc chi tiêu cho học thêm, gia đình có đông trẻ em sẽ giảm việc chi tiêu cho hình thức học này. Tầm quan trọng của thu nhập hộ gia đình và trình độ học vấn của chủ hộ cũng đã được đề cập trong các nghiên cứu trước đây.^{7,8}

Nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến chi tiêu giáo dục hộ gia đình ở Mỹ Latinh và Caribbean bằng cách sử dụng microdata từ các cuộc điều tra thu nhập và chi tiêu cho mười hai nước Mỹ Latinh, Caribbean và Hoa Kỳ.⁹ Các tác giả cho thấy Giáo dục đại học là hình thức chi tiêu quan trọng nhất và hầu hết chi tiêu giáo dục được thực hiện cho các cá nhân từ 18 đến 23 tuổi. Những chủ hộ có trình độ học vấn và điều kiện kinh tế gia đình tốt thường chi tiêu nhiều hơn cho giáo dục của các thành viên trong gia đình. Các hộ gia đình có đủ bố mẹ và những hộ có thu nhập chính từ người mẹ chi tiêu nhiều hơn so với nam giới. Các hộ gia đình đô thị cũng chi nhiều hơn các hộ gia đình nông thôn. Trung bình, giáo dục ở Mỹ Latinh và Caribbean là một lợi ích xa xỉ, trong khi đó có thể là một điều cần thiết ở Hoa Kỳ. Không có sự thiên vị giới tính nào được tìm thấy trong giáo dục tiểu học, nhưng ở độ tuổi trung học thì các hộ gia đình đầu tư nhiều hơn vào nữ so với nam giới.

Các nghiên cứu ở Việt Nam về các yếu tố ảnh hưởng chi tiêu cho giáo dục cũng được chú ý nhiều những năm gần đây. Nghiên cứu về tác động của đặc điểm hộ gia đình đến chi tiêu cho giáo dục ở Việt Nam.⁴ Kết quả phân tích mô hình định lượng trên bộ số liệu VHLSS 2016 bằng mô hình hồi quy Tobit cho thấy: trình độ học vấn của chủ hộ có tác động tích cực lên việc chi tiêu

giáo dục ở trẻ em, người dân tộc Kinh chi tiêu nhiều cho giáo dục hơn các dân tộc khác, quy mô hộ gia đình hay số lượng trẻ em đang đến tuổi đi học tăng cũng làm tăng chi tiêu giáo dục, người dân sống ở thành thị dành tỷ lệ chi tiêu cho giáo dục nhiều hơn so với nông thôn. Có sự khác nhau giữa các vùng trong cả nước, trong đó Đồng bằng sông Hồng và Đông Nam Bộ là hai vùng có chi tiêu cao nhất.

Cùng vấn đề nghiên cứu trên đối với Đồng bằng sông Cửu Long¹⁰ cho thấy hộ sống ở thành thị chi tiêu cho giáo dục trẻ em nhiều hơn so với các hộ nông thôn. Mô hình hồi quy Tobit được tác giả sử dụng cho kết quả: trình độ học vấn của chủ hộ, tuổi của chủ hộ, tổng thu nhập của gia đình là các yếu tố tác động đến chi tiêu cho giáo dục. Nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến chi tiêu giáo dục bậc đại học bằng mô hình Logit cho dữ liệu bảng của VHLSS (2010, 2012, 2014),¹¹ kết quả cho thấy thu nhập và các đặc điểm của chủ hộ như: tuổi, giới tính, nghề nghiệp, bằng cấp của chủ hộ có ảnh hưởng đến chi tiêu cho giáo dục. Ngoài mô hình Tobit và Logit, một số tác giả khác ở nước ta còn sử dụng mô hình OLS, mô hình Heckman hai bước để nghiên cứu vấn đề tương tự.¹²⁻¹⁴

Qua tổng quan các nghiên cứu liên quan trong và ngoài nước cho thấy, các đặc điểm của hộ gia đình ảnh hưởng đến chi tiêu cho giáo dục có thể chia thành 3 nhóm yếu tố:

- Nhóm yếu tố kinh tế xã hội: thu nhập, trình độ học vấn, nghề nghiệp chuyên môn của cha mẹ.

- Nhóm yếu tố nhân khẩu học: giới tính chủ hộ, dân tộc, số lượng trẻ đi học, quy mô hộ gia đình.

- Nhóm yếu tố địa lý: khu vực vùng miền sinh sống và hộ gia đình ở thành thị hay nông thôn.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Mô hình Tobit cho nghiên cứu

Đối với các mô hình Logit và Probit như một số nghiên cứu đã sử dụng trước đây, biến phụ thuộc

được giả định có các giá trị 0 và 1, điều này chỉ phù hợp với các nghiên cứu mà mẫu đã phân định thành hai nhóm đối tượng rõ ràng. Tuy nhiên, khi chúng ta có một mẫu kiểm duyệt, trong đó thông tin về biến phụ thuộc chỉ sẵn có cho một số quan sát còn một số quan sát khác thì không, mặc dù có đủ thông tin về các biến giải thích cho tất cả các đơn vị trong mẫu. Trong trường hợp đó, mô hình Tobit là một trong những mô hình hồi quy kiểm duyệt được sử dụng phổ biến. Ở bài nghiên cứu này, mô hình Tobit giúp chúng ta khắc phục được tình trạng dữ liệu về chi tiêu giáo dục của nhiều gia đình nghèo được đặc trưng bởi chi phí giáo dục bằng không, khi bỏ qua điều này kiểm duyệt dữ liệu sẽ có kết quả sai lệch.

Dựa trên các nghiên cứu liên quan,^{4,5,9,12,15-20} chi tiêu cho giáo dục phụ thuộc vào các yếu tố bao gồm thu nhập bình quân, nghề nghiệp, học vấn (các yếu tố về kinh tế); giới tính, dân tộc, quy mô hộ, số lượng trẻ (các yếu tố về nhân khẩu học); khu vực (yếu tố về địa lý). Do đó, mô hình Tobit được nhóm tác giả sử dụng trong bài nghiên cứu này là:

$$CTGD_i^* = \beta_0 + \beta_1 thunhap + \beta_2 hocvan + \beta_3 nghenghiệp + \beta_4 gioitinh + \beta_5 dantoc + \beta_6 quy mohô + \beta_7 soluongtre + \beta_8 khuvuc + \varepsilon_i(1)$$

Trong đó: $CTGD_i^*$ là giá trị tiềm ẩn của chi tiêu giáo dục của hộ gia đình thứ i , các biến quan sát $CTGD_i$ liên quan đến biến tiềm ẩn $CTGD_i^*$ theo công thức sau:

$$CTGD_i = \begin{cases} CTGD_i^* & \text{nếu } CTGD_i^* > 0 \\ 0 & \text{nếu } CTGD_i^* \leq 0 \end{cases} \quad (2)$$

Phần mềm Stata 14 sẽ được sử dụng để chạy hồi quy cho mô hình nghiên cứu.

3.2. Mô tả dữ liệu

Dữ liệu cho nghiên cứu được trích xuất từ số liệu cuộc khảo sát mức sống hộ gia đình Việt Nam năm 2020 tại các tập tin chứa dữ liệu chạy trên phần mềm Stata thuộc các mục và hộ sau: Mục 1A, 1B (một số đặc điểm nhân khẩu, giới tính, dân tộc, tỉnh); Mục 2AB (học vấn, tình trạng đi học); Mục 4A (nghề nghiệp); Hộ 1 (khu vực sinh

sống, quy mô hộ); Hộ 3 (thu nhập, chỉ tiêu cho giáo dục).

3.3. Các biến sử dụng trong mô hình

Tương tự như nghiên cứu trước,⁶ nhóm tác giả sử dụng dữ liệu của các hộ gia đình có trẻ phụ thuộc đang đi học các cấp học từ tiểu học đến trung học phổ thông theo hệ thống giáo dục Việt Nam nên độ tuổi sẽ từ 6 - 18 tuổi và từ 18 tuổi trở lên sẽ có trẻ không tiếp tục đi học mà tham gia vào lực lượng lao động.

Trong nghiên cứu này, các biến về đặc điểm hộ gia đình được nhóm tác giả sử dụng là các đặc điểm nhân khẩu học, đặc điểm kinh tế và khu vực nơi sinh sống của hộ gia đình dựa trên cơ sở các nghiên cứu liên quan.^{2,4,5,9,15-20}

3.3.1. Biến phụ thuộc

Chỉ tiêu cho giáo dục (CTGD) của các hộ gia đình cho con em (từ 6 - 18 tuổi) do Tổng cục thống kê thu thập trong cuộc điều tra được định nghĩa bao gồm: Các khoản chi phí phải đóng cho nhà trường như học phí theo quy định, các khoản đóng góp như các quỹ học sinh, quỹ phụ huynh; Các khoản chi phí để mua vật tư dụng cụ học như đồng phục đi học, sách giáo khoa, đồ dùng học tập,...; Các khoản chi phí đào tạo khác như học chứng chỉ nghề, học chứng chỉ ngoại ngữ, học chứng chỉ tin học; Các khoản như chi phí đi lại, bảo hiểm,... Các khoản chi này được tổng hợp theo từng hộ trong file Ho3 của VHLSS 2020.

3.3.2. Các biến độc lập và kỳ vọng dấu

Các biến về yếu tố kinh tế

- Thu nhập (thunhap) là thu nhập bình quân đầu người của hộ gia đình trong năm 2020. Thu nhập bình quân đầu người của tất cả các hộ gia đình có trong mẫu được chia ra làm 5 nhóm trong đó nhóm 1 là nhóm có thu nhập bình quân thấp nhất, nhóm 5 là nhóm có thu nhập bình quân cao nhất. Đối với biến thu nhập bài viết sử dụng biến giả, nếu hộ gia đình có thu nhập bình quân thuộc nhóm 1 thì nhận giá trị 1 và ngược lại là nhận giá trị 0. Tương tự với những hộ gia đình có thu

nhập thuộc các nhóm 2,3,4,5. Nhóm tác giả kỳ vọng biến này sẽ có tác động tích cực đến chỉ tiêu cho giáo dục trẻ em.^{15,16}

- Trình độ học vấn của chủ hộ (hocvan) là bằng cấp giáo dục cao nhất mà chủ hộ đạt được. Cụ thể nhận giá trị 0 nếu không có bằng cấp, nhận giá trị 5 nếu có trình độ học vấn ở bậc tiểu học, nhận giá trị 9 nếu có trình độ học vấn ở bậc trung học cơ sở, nhận giá trị 12 nếu có trình độ học vấn ở bậc trung học phổ thông, có giá trị 15 nếu có bằng cao đẳng trở lên. Trong bài nghiên cứu, nhóm tác giả kỳ vọng trình độ học vấn của chủ hộ đóng vai trò tích cực đối với chỉ tiêu cho giáo dục.^{9,15,17}

- Nghề nghiệp (nghenghiệp): nghề nghiệp chủ hộ được chia thành 3 loại bao gồm chuyên môn (chuyenmon), công nhân (congphan) và nông dân (nongdan). Biến này là biến giả, 1 nếu chủ hộ là chuyên môn, 0 là khác. Tương tự như vậy, 1 nếu chủ hộ là công nhân, 0 là khác; 1 nếu chủ hộ là nông dân, 0 là khác. Giả thuyết đặt ra cho nghiên cứu là những gia đình có chủ hộ với nghề nghiệp là chuyên môn sẽ chi tiêu nhiều hơn so với hai hình thức còn lại.^{2,15}

Các biến về yếu tố về nhân khẩu học:

- Giới tính (gioitinh): giới tính của chủ hộ. Biến này là biến giả, nhận 1 nếu chủ hộ là nam, nhận 0 nếu là nữ. Bài viết kỳ vọng chủ hộ là nữ sẽ chi tiêu cho giáo dục nhiều hơn so với nam giới.^{4,18}

- Dân tộc (dantoc): dân tộc bằng 1 nếu chủ hộ gia đình là người Kinh - dân tộc chính của Việt Nam và 0 là dân tộc khác. Dân tộc Kinh được kỳ vọng sẽ chi tiêu cho giáo dục nhiều hơn so với các dân tộc khác.^{3,4}

- Quy mô hộ gia đình (quymo) bao gồm tổng số người trong 1 hộ. Quy mô hộ gia đình càng tăng thì sẽ có tác động tiêu cực đến chỉ tiêu cho giáo dục của trẻ em.^{5,7}

- Số trẻ em (soluongtre) bao gồm tất cả các trẻ em ở tuổi đi học từ 6 - 18 tuổi trong hộ gia

đình. Số trẻ em càng đông sẽ làm tăng chi tiêu cho giáo dục của hộ gia đình.^{13,16}

Biến yếu tố về địa lý: Khu vực cư trú (khu vực) của hộ gia đình sẽ bao gồm thành thị và nông thôn. Biến này là biến giả, 1 nếu hộ gia đình sống ở thành thị và 0 là nông thôn. Những hộ gia đình sống ở thành thị kì vọng sẽ chi tiêu nhiều cho giáo dục hơn so với những hộ gia đình

Bảng 1. Thống kê mô tả các đối tượng nghiên cứu.

Biến	Mô tả	Số quan sát	Phần trăm
Học vấn chủ hộ	0 (không bằng cấp)	254	23.30
	5 (tốt nghiệp tiểu học)	325	29.82
	9 (tốt nghiệp trung học cơ sở)	267	24.50
	12 (tốt nghiệp trung học phổ thông)	149	13.67
	15 (cao đẳng trở lên)	94	8.62
Nghề nghiệp chủ hộ	Chuyên môn	266	24.40
	Công nhân	754	69.17
	Nông dân	72	6.61
Giới tính chủ hộ	Nam	764	70.09
	Nữ	326	29.91
Dân tộc	Kinh	985	90.45
	Khác	104	9.55
Quy mô hộ (người)	Trung bình 3.75 người/hộ		
Tổng số trẻ đang đi học 6 - 18 tuổi trong hộ gia đình	0 trẻ	519	47.66
	1 trẻ	313	28.74
	2 trẻ	218	20.02
	3 trẻ	33	3.03
	4 trẻ	6	0.55

ở nông thôn vì có nhiều sự khác biệt về kinh tế và các chương trình học ở thành thị đa dạng và phong phú hơn.^{3,4,15}

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Thống kê mô tả mẫu nghiên cứu

4.1.1. Đặc điểm đối tượng nghiên cứu

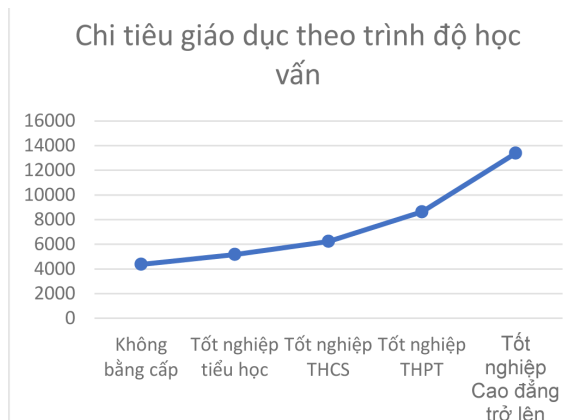
Theo kết quả điều tra, có 1.090 hộ gia đình sống ở khu vực Duyên hải Nam Trung Bộ thì: Chủ hộ có bằng cấp tiểu học chiếm tỷ lệ cao nhất với 29,82% (325 người) và chỉ có 94 người có bằng cấp cao đẳng trở lên chiếm 8,62%. Phần lớn chủ hộ ở khu vực Duyên hải Nam Trung Bộ là công nhân chiếm tỷ lệ 69,17% với 754 người và có 72 chủ hộ là

Nguồn: Nhóm nghiên cứu tổng hợp từ VHLSS 2020

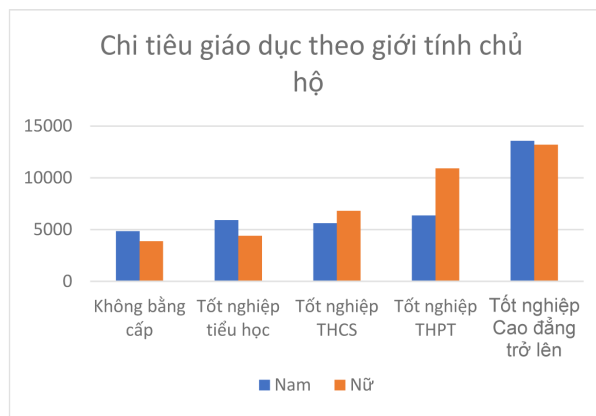
nông dân. Trong đó có 266 chủ hộ có chuyên môn chiếm tỷ lệ 24,40%. Chủ hộ ở khu vực Duyên hải Nam Trung Bộ là nam chiếm tỷ lệ 70,09% trong khi đó chỉ có 326 chủ hộ chiếm tỷ lệ 29,91% là nữ. Dân tộc của chủ hộ ở khu vực Duyên hải Nam Trung Bộ là dân tộc Kinh chiếm tỷ lệ 90,45% còn lại là các dân tộc khác với 104 người chiếm tỷ lệ 9,55%.

4.1.2. Mức độ chi tiêu giáo dục của hộ gia đình

Đvt: 1000 đồng



Hình 1. Chi tiêu giáo dục theo trình độ học vấn của chủ hộ.



Hình 2. Chi tiêu giáo dục theo giới tính của chủ hộ.

Nguồn: Nhóm nghiên cứu tổng hợp từ VHLSS 2020

Dựa vào Hình 1 và 2 cho thấy chi tiêu giáo dục trong các nhóm học vấn khác nhau theo từng giới tính chủ hộ. Chủ hộ không có bằng cấp với chủ hộ nam chi trung bình mỗi năm là 4,8 triệu đồng/năm còn với nữ 3,8 triệu đồng/năm; chủ hộ tốt nghiệp tiểu học với chủ hộ nam là 5,9 triệu đồng còn với nữ 4,4 triệu đồng; chủ hộ tốt nghiệp THCS với chủ hộ nam là 5,62 triệu đồng còn với nữ 6,82 triệu đồng; chủ hộ tốt nghiệp THPT với chủ hộ nam là 6,3 triệu đồng còn với nữ 10,9 triệu đồng; chủ hộ tốt nghiệp cao đẳng trở lên với chủ hộ nam là 13,5 triệu đồng còn với nữ 13,2 triệu đồng. Như vậy, ở các nhóm chủ hộ có bằng Tốt nghiệp THCS và Tốt nghiệp THPT có chủ hộ là nữ giới có xu hướng chi giáo dục nhiều hơn chủ hộ là nam giới. Các nhóm học vấn chủ hộ còn lại thì chủ hộ là nam giới có chi tiêu cho giáo dục nhiều hơn so với chủ hộ là nữ giới.

Bảng 2. Chi tiêu giáo dục theo nghề nghiệp của chủ hộ.

Nghề nghiệp chủ hộ	Chi tiêu giáo dục trung bình (1.000 đồng)
Chuyên môn	8.495,18
Công nhân	5.748,65
Nông dân	4.834,33

Nguồn: Nhóm nghiên cứu tổng hợp từ VHLSS 2020

Mức chi tiêu cho giáo dục theo nghề nghiệp của chủ hộ được trình bày ở Bảng 2.

Theo đó, chủ hộ có nghề nghiệp chuyên môn chi trung bình 8,495 triệu đồng/năm cho giáo dục con cái đây là mức chi giáo dục cao nhất so với những nhóm chủ hộ là công nhân và nông dân.

Tính toán tương tự, nhóm tác giả nhận thấy mức chi tiêu giáo dục trung bình ở thành thị cao hơn nông thôn (thành thị = 7.078,63 nghìn đồng; nông thôn = 5.928,18 nghìn đồng).

Hộ gia đình là dân tộc Kinh có mức chi tiêu giáo dục trung bình/năm là 6,89 triệu đồng còn đối với các dân tộc khác mức chi tiêu giáo dục trung bình thấp hơn chỉ 1,43 triệu đồng. Điều này cho thấy mức chi tiêu cho giáo dục giữa dân tộc kinh và các dân tộc khác có sự chênh lệch khá lớn. Ngoài ra, qua thống kê mô tả nhóm tác giả cũng nhận thấy chi tiêu cho giáo dục trẻ em của những hộ gia đình ở thành thị cao hơn nông thôn. Cụ thể, trung bình một năm một hộ gia đình sống ở thành thị sẽ chi 7,078 triệu đồng, trong khi đó một hộ gia đình ở nông thôn sẽ chi trung bình 5,928 triệu đồng cho việc học của con cái.

4.1.2. Chi tiêu cho giáo dục giữa các nhóm thu nhập

Dựa vào Bảng 3, nhóm tác giả nhận thấy có sự chênh lệch đáng kể về thu nhập bình quân của các hộ gia đình trong khu vực nghiên cứu. Như đã được phân loại từ trước, các hộ gia đình thuộc nhóm thứ nhất có thu nhập thấp nhất với thu

nhập bình quân đầu người trung bình kiểm được 8,4 triệu đồng năm 2020, thấp hơn 2,2 lần so với trung bình thu nhập của nhóm thứ 2. Nhóm cao nhất có thu nhập bình quân đầu người trung bình 96,35 triệu đồng/năm, nhiều hơn 11,5 lần so với nhóm thu nhập thứ nhất. Tương ứng, với thứ hạng như vậy, dễ dàng nhận thấy có sự tăng dần mức chi tiêu cho giáo dục theo thứ tự các nhóm thu nhập từ 1 đến 5, điều này cho thấy các hộ gia đình giàu có hơn sẽ chi tiêu cho giáo dục nhiều hơn. Sự chênh lệch về chi tiêu cho giáo dục giữa các nhóm liền kề nhau là 2 đến 3 triệu đồng, ngoại trừ nhóm thu nhập thứ 5, trung bình chi tiêu nhiều hơn các hộ gia đình ở nhóm thu nhập thứ 4 là 5,5 triệu đồng. Bên cạnh đó, tỷ lệ chi tiêu của giáo dục trên thu nhập của các nhóm từ 1 đến 4 gần như tương đương nhau và cao hơn so với nhóm thu nhập cao nhất. Điều này

cho thấy rằng các hộ gia đình có thu nhập thấp vẫn khá chú trọng đến chi tiêu cho giáo dục của con cái họ.

Bảng 3. Chi tiêu hộ gia đình cho giáo dục theo thu nhập.

Nhóm thu nhập	Số quan sát	Thu nhập bình quân đầu người (1.000 đồng)	Chi tiêu giáo dục (1.000 đồng)	Tỷ lệ (%)
Nhóm 1	215	8,406	1,972	23,46
Nhóm 2	220	18,419	4,002	21,73
Nhóm 3	222	27,518	5,987	21,76
Nhóm 4	218	39,575	8,034	20,30
Nhóm 5	214	96,350	13,497	14,01

Nguồn: Nhóm nghiên cứu tổng hợp từ VHLSS 2020

4.2. Kết quả hồi quy mô hình Tobit

Bảng 4. Hồi quy Tobit phân tích các yếu tố tác động đến chi tiêu giáo dục.

<i>Biến phụ thuộc: Chi tiêu giáo dục</i>		
Biến độc lập	Hệ số	Tác động biên (dy/dx)
QUY MÔ HỘ	1.036,415*** (333,1072)	490,8202*** (157,95)
THU NHẬP (Nhóm tham chiếu: Nhóm 1)		
Nhóm 2	-489,1938 (1.387,986)	-230,2599 (649,37)
Nhóm 3	433,4677 (1.482,946)	206,394 (709,93)
Nhóm 4	-63,01497 (1.546,744)	-29,81883 (731,35)
Nhóm 5	2.225,954 (1.650,804)	1.084,015 (826,59)
NGHỀ NGHIỆP CHỦ HỘ (Nhóm tham chiếu: Chuyên môn)		
Công nhân	-962,3507 (1.084,895)	-459,2692 (521,83)
Nông dân	-1.671,472 (1.925,21)	-767,9902 (857,9)
GIỚI TÍNH CHỦ HỘ (1 = Nam)	-27,2403 (974,6849)	-12,90325 (461,8)

KHU VỰC (1 = Thành thị)	-522,4781 (916,0568)	-246,8056 (431,66)
DÂN TỘC CHỦ HỘ (1 = Kinh)	5.886,924*** (1.543,86)	2.525,314*** (598,42)
SỐ LƯỢNG TRẺ TRONG GIA ĐÌNH (người) (Nhóm tham chiếu: 1 trẻ)		
2 trẻ	-439,1023 (1.102,733)	-206,8113 (516,54)
3 trẻ	-2.812,449 (2.505,362)	-1.260,431 (1.061)
4 trẻ	-2.265,709 (5.709,149)	-1.023,925 (2.459,2)
TRÌNH ĐỘ HỌC VẤN CHỦ HỘ	225,6638*** (103,198)	106,8687*** (49,908)

Ghi chú: N = 1,089. Số trong ngoặc là sai số chuẩn. *, ** và *** có ý nghĩa thống kê ở mức 1%, 5% và 10%

Nguồn: Nhóm nghiên cứu tính toán từ VHLSS 2020

Dựa vào Bảng 4, kết quả hồi quy của mô hình cho thấy các biến bao gồm: Qui mô hộ, biến dân tộc và biến trình độ học vấn chủ hộ có ý nghĩa thống kê theo kì vọng của nhóm tác giả. Kết quả này phù hợp với các nghiên cứu trước đây.^{7,9,15,17,19} Tuy nhiên các biến thu nhập, nghề nghiệp chủ hộ, giới tính chủ hộ, khu vực và biến số lượng trẻ đi học trong gia đình lại không có ý nghĩa thống kê. Điều này tương đồng nghiên cứu trước đối với biến số lượng trẻ,¹ nhưng không đúng kì vọng của nhóm tác giả theo một số nghiên cứu trước đây.^{2,4,5,16,18,20} Chi tiết kết quả ước tính được trình bày theo nhóm kinh tế - xã hội kết hợp cùng các yếu tố nhân khẩu học và địa lý như sau:

- Tác động của nhóm kinh tế - xã hội

Khi quy mô hộ gia thay đổi thì cũng làm cho chi tiêu giáo dục của hộ gia đình thay đổi theo. Tương ứng khi tăng quy mô hộ gia đình lên 1 đơn vị thì nó sẽ làm tăng chi tiêu cho giáo dục lên 490 ngàn đồng. Đối với các biến thu nhập gia đình với những tác động biên của mức thu nhập khác nhau có sự khác biệt đáng kể về chi tiêu giáo dục giữa các hộ gia đình. Trình độ học vấn của chủ hộ có tác động tích cực đến chi tiêu

giáo dục có ý nghĩa thống kê ở mức 1%. Cụ thể khi học vấn chủ hộ tăng thêm 1 cấp học thì số tiền chi cho giáo dục càng nhiều tăng thêm 106 ngàn đồng.

Về nghề nghiệp, chủ hộ có nghề nghiệp là chuyên môn chi tiêu giáo dục nhiều nhất. Chủ hộ là công nhân hay nông dân có mức chi giáo dục cũng chênh lệch nhau khá tương đối. Đối với công nhân là thấp hơn 459 ngàn đồng và nông dân là thấp hơn 767 nghìn đồng so với chủ hộ có nghề nghiệp là chuyên môn.

- Tác động của nhóm biến nhân khẩu học

Kết quả cho thấy chủ hộ là nam hay nữ đều không có bất kỳ ảnh hưởng đến giáo dục trẻ em ở cả hai mô hình, kết quả này có thể là do sự chênh lệch không lớn về số quan sát giữa chủ hộ nam và chủ hộ nữ trong mẫu (số quan sát chủ hộ là nữ chi tiêu cho giáo dục chỉ nhiều hơn 12 ngàn đồng so với chủ hộ là nam). Những hộ có hai trẻ em đang đi học trong độ tuổi 6 - 18 sẽ chi giáo dục nhiều hơn những hộ gia đình chỉ có 1 trẻ đang đi học 206 ngàn đồng, khi số lượng trẻ đi học tăng lên là 3 trẻ thì chi giáo dục trong thu nhập sẽ tăng thêm 1.054 ngàn đồng 2 trẻ và nếu hộ gia đình có 4 trẻ đang đi học thì chi cho giáo

dục trong thu nhập 1.023 ngàn đồng so với hộ gia đình thứ nhất.

- Tác động của nhóm biến địa lý

Kết quả ước lượng chỉ ra rằng, trong điều kiện các yếu tố khác không đổi, những hộ gia đình sống ở thành thị chi giáo dục nhiều hơn những hộ gia đình ở nông thôn khoảng 247 ngàn đồng. Tuy nhiên biến này không có ý nghĩa thống kê.

Bảng 5. Kết quả kiểm định cho hệ số hồi quy của mô hình Tobit.

Mô hình Tobit	Giả thuyết không	F-test value	Prob > F
GIAODUC	$\beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_{14} = 0$	8.31	0.0000

Kết quả từ Bảng 5 cho thấy giá trị F-test là 8.31 và giá trị p-value ở mô hình là 0. Vì vậy, chúng ta bác bỏ H_0 có nghĩa giả thuyết tất cả các biến giải thích không có tác động lên biến phụ thuộc bị bác bỏ. Có ít nhất một hệ số hồi quy có tác động đáng kể đến hồi quy

5. KẾT LUẬN VÀ HÀM Ý CHÍNH SÁCH

Kết quả nghiên cứu các đặc điểm hộ gia đình đến chi tiêu cho giáo dục ở khu vực Duyên hải Nam Trung Bộ cho thấy các yếu tố bao gồm: quy mô hộ gia đình, dân tộc của chủ hộ và trình độ học vấn của chủ hộ có tác động tích cực đối với mức chi tiêu cho giáo dục trẻ em của hộ gia đình. Tuy nhiên các biến như thu nhập, giới tính chủ hộ, nghề nghiệp, số lượng trẻ độ tuổi đi học, nơi sinh sống của hộ gia đình đều không có ý nghĩa thống kê như kì vọng của nhóm nghiên cứu. Điều này có thể giải thích là do mức thu nhập chênh lệch giữa các nhóm phân loại không đáng kể, bộ khảo sát VHLSS không có đủ thông tin cha mẹ tương ứng với từng trẻ, các quan sát đa phần là dân tộc Kinh và hầu như các quan sát thì là những gia đình có từ 1 đến 2 trẻ là chiếm phần lớn. Dựa trên kết quả của mô hình hồi quy Tobit và kết quả từ thống kê mô tả của nhóm nghiên cứu cho khu vực Duyên hải Nam Trung Bộ, nhóm tác giả đề xuất một số hàm ý chính sách sau:

Thứ nhất, nhằm giảm sự cách biệt đáng kể trong hoạt động giáo dục giữa các nhóm dân tộc,

* Kiểm định hồi quy

Tác giả sử dụng kiểm định F để đo lường ý nghĩa thống kê của các hệ số hồi quy với giả thuyết không là tất cả các hệ số trong hồi quy là đồng thời bằng 0.

$$H_0: \beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_{14} = 0$$

H_1 : ít nhất có một tham số β_i khác 0

trong đó nhóm dân tộc Kinh chiếm đa số, đòi hỏi trong thời gian đến các cấp chính quyền cần có thêm những cơ chế, chính sách để huy động thêm nguồn lực bao gồm cả nhân lực và vật lực và có những đổi mới đáng kể hướng đến mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục nhất là nhóm trẻ em dân tộc thiểu số.

Thứ hai, nên tăng giáo dục, hay trình độ học vấn của chủ hộ càng cao thì càng tác động đến chi tiêu giáo dục cho con cái vì thế việc nâng cao trình độ học vấn sẽ góp phần tăng cường chi cho giáo dục trẻ em cho hộ gia đình, đặc biệt ở khu vực nông thôn cũng như đối với các chủ hộ dân tộc thiểu số. Chính vì vậy mà nhà nước nên có các chủ trương chính sách khuyến khích, hỗ trợ cho lao động dân tộc thiểu số, nông thôn học tập, nâng cao trình độ. Tăng cường mở các lớp tập huấn về kỹ năng sản xuất, bán hàng, phục vụ du lịch,... nhằm nâng cao trình độ hiểu biết của người dân, phát huy việc xã hội hóa các chương trình đào tạo, chuyển giao kỹ thuật cho hộ gia đình.

Thứ ba, những hộ gia đình càng có đông thành viên thì chi phí giáo dục cũng có thể trở thành gánh nặng. Do đó, ngoài những chính sách tăng nguồn ngân sách cho giáo dục thì chính quyền địa phương cần tuyên truyền các biện pháp kế hoạch hóa gia đình, nêu ra các lợi ích của quy mô hộ gia đình nhỏ thì người dân

mới đầu tư giáo dục cho con em mình một cách tốt nhất.

Ngoài ra nhóm tác giả cũng đề xuất trước mắt nên tập trung đầu tư giáo dục cho các địa bàn còn khó khăn về kinh tế, các tỉnh miền núi như xây dựng trường học kiên cố, đạt chuẩn chất lượng và thực hiện xóa đói giảm nghèo, thông qua đó tạo nhiều cơ hội cho trẻ tiếp cận nhiều hơn với dịch vụ giáo dục. Nguồn vốn huy động từ nhiều nguồn khác nhau như xã hội hoá hay phát hành công trái giáo dục chứ không chỉ từ ngân sách nhà nước.

6. HẠN CHẾ CỦA NGHIÊN CỨU VÀ HƯỚNG NGHIÊN CỨU TIẾP THEO

Vì nhóm tác giả sử dụng bộ dữ liệu của VHLSS 2020 để phân tích nên tính đến thời điểm này thực trạng về kinh tế xã hội, nhân khẩu học của hộ gia đình của các địa phương cũng có sự thay đổi nên kết quả nghiên cứu sẽ chưa thực sự sát với thực tế. Thu nhập bình quân được tác giả chia thành 5 nhóm dựa trên các số liệu sẵn có chứ chưa tính đến mức sống tối thiểu cho từng khu vực như thành thị, nông thôn và các hạng thành phố khác nhau là khác nhau. Bên cạnh đó, mức chi tiêu cho giáo dục ở thành thị cũng sẽ có nhiều sự khác biệt hơn so với nông thôn hay vùng núi nơi có nhiều dân tộc khác sinh sống do có có nhiều chương trình ngoại khoá và các trường học quốc tế với kinh phí cao nên sẽ có sự khác biệt trong chi tiêu cho giáo dục giữa các khu vực này.

Nghiên cứu chủ yếu tập trung vào ước tính tác động của các đặc điểm kinh tế - xã hội đến chi tiêu giáo dục chứ không đề cập đến sự thay đổi chi tiêu giáo dục so với các loại chi tiêu khác (như tỷ lệ chi tiêu cho y tế) trong thu nhập.

Từ kết quả hạn chế của đề tài, trong các nghiên cứu sau này, theo tác giả nên kết hợp với các loại hình chi tiêu khác trong thu nhập để thấy rõ hơn về cơ cấu chi tiêu của hộ gia đình, đồng thời phân chia các cấp học cũng như phân biệt giới tính của trẻ để thấy rõ sự tác động đến chi tiêu cho giáo dục của các hộ gia đình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. A. Tansel & F. B. Bodur. Effect of private tutoring on university entrance examination performance in Turkey, *IZA Discussion Paper*, **2005**, 1609, 2-23.
2. P. R. Moock, H. A. Patrinos & M. Venkataraman. Education and earnings in a transition economy: the case of Vietnam, *Economics of Education Review*, **2003**, 22(5), 503-510.
3. P. Glewwe and H. A. Patrinos. The role of the private sector in education in Vietnam: Evidence from the Vietnam living standards survey, *World Development*, **1999**, 27(5), 887-902.
4. N. T. X. Trang. *Tác động của đặc điểm hộ gia đình đến chi tiêu giáo dục ở Việt Nam*, luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh, 2018.
5. T. S. Anh, J. Knodel, D. Lam and J. Friedman. Family size and children's education in Vietnam, *Demography*, **1998**, 35(1), 57-70.
6. J. X. Qian and R. Smyth. Educational expenditure in urban China: Income effects, family characteristics and the demand for domestic and overseas education, *Applied Economics*, **2011**, 43(24), 3379-3394.
7. B. G. T. Jandhyala. *Determinants of household expenditure on education in rural India*, New Delhi: National Council of Applied Economic Research, 2002.
8. R. Himaz. *Is there a boy bias in household education expenditure? The case of Andhra Pradesh in India based on Young Lives data*, Young lives, 2009.
9. S. Acerenza and N. Gandelman. Household education spending in Latin America and the Caribbean: Evidence from income and expenditure surveys, *Education Finance and Policy*, **2019**, 14(1), 61-87.
10. K. T. Dũng. Các yếu tố ảnh hưởng đến chi tiêu cho giáo dục của người dân ở Đồng bằng sông Cửu Long, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, **2014**, 31, 81-90.
11. H. T. Nghị. Các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định chi tiêu cho giáo dục bậc đại học của các hộ

- gia đình Việt Nam, *Kinh tế và Phát triển*, **2018**, 256, 100-108.
12. Đ. T. Y. Nhi. *Đánh giá tác động của đặc điểm hộ gia đình đến chi tiêu giáo dục Trung học của hộ gia đình Việt Nam*, luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh, 2013.
 13. T. T. Chinh, N. V. An. Các yếu tố ảnh hưởng đến chi tiêu cho giáo dục của các nông hộ tại địa bàn tỉnh Trà Vinh, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Trà Vinh*, **2017**, 28, 1-10.
 14. V. Q. Huy. Determinants of educational expenditure in Vietnam, *International Journal of Applied Economics*, **2012**, 9(1), 59-72.
 15. T. Mauldin, Y. Mimura & M. Lino. Parental expenditures on children's education, *Journal of Family and Economic Issues*, **2001**, 22(3), 221-241.
 16. S. N. Andreou. Analysis of Household Expenditure on Education in Cyprus, *Cyprus Economic Policy Review*, **2012**, 6(2), 17-38.
 17. L. Wenli, and M. Weifang. *Tuition, private demand and higher education in China*, PhD diss., Peking University, 2001.
 18. M. Zhao and P. Glewwe. What determines basic school attainment in developing countries? Evidence from rural China, *Economics of Education Review*, **2010**, 29, 451-460.
 19. P. Glewwe and H. A. Patrinos. The role of the private sector in education in Vietnam: Evidence from the vietnam living standards survey, *World Development*, **1999**, 27(5), 887-902.
 20. T. S. Anh, J. Knodel, D. Lam and J. Friedman. Family size and children's education in Vietnam, *Demography*, **1998**, 35(1), 57-70.

Evaluation of physical strength of first-year and second-year female non-majors enrolled in Physical Education 1 and Physical Education 3 in the academic year of 2021-2022 at Quy Nhon University

Nguyen Xuan Quac*, Nguyen Ngoc Chau, Truong Quoc Duy, Thai Binh Thuan

Department of Physical Education, Quy Nhon University, Vietnam

Received: 06/03/2023; Accepted: 27/03/2023; Published: 28/04/2023

ABSTRACT

This study measured and compared the physical strength of two groups of non-majored female students in physical education at Quy Nhon University. One group were first-year students enrolled in Physical Education 1, and the other were second-year students enrolled in Physical Education 3 in the academic year of 2021 - 2022. Specific research methods for studying sport sciences were used. The collected data were evaluated according to the criteria of students' physical strength given in Decision 53/2008/QD-BGDDT by the MOET. Results showed that a large percentage of the students in both groups were below the standards in terms of their physical strength. Our conclusion has implications for adjusting teaching and learning activities in physical education courses in order to improve female students' general physical strength.

Keywords: *Physical strength, evaluation, comparison, students, Quy Nhon University.*

**Corresponding author.*

Email: nguyenxuanquac@qnu.edu.vn

Đánh giá trình độ thể lực chung của nữ sinh viên năm thứ nhất và năm thứ hai Trường Đại học Quy Nhơn khi bắt đầu học phần Giáo dục thể chất 1 và Giáo dục thể chất 3 năm học 2021 - 2022

Nguyễn Xuân Quắc*, Nguyễn Ngọc Châu, Trương Quốc Duy, Thái Bình Thuận

Khoa Giáo dục thể chất, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 06/03/2023; Ngày nhận đăng: 27/03/2023; Ngày xuất bản: 28/04/2023

TÓM TẮT

Qua sử dụng các phương pháp nghiên cứu khoa học trong lĩnh vực TDDT, tác giả đã đánh giá và so sánh trình độ thể lực chung ban đầu đối với nữ sinh viên không chuyên Ngành Giáo dục thể chất Trường Đại học Quy Nhơn, giữa sinh viên năm thứ nhất học Giáo dục thể chất 1 với sinh viên năm thứ hai học Giáo dục thể chất 3 năm học 2021 - 2022. So sánh số liệu kiểm tra với tiêu chuẩn đánh giá thể lực học sinh, sinh viên theo Quyết định số 53/2008/QĐ-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo; kết quả cho thấy, tỷ lệ sinh viên của hai nhóm nghiên cứu xếp loại ở mức chưa đạt rất lớn. Tác giả đã có những kết luận cụ thể, làm cơ sở cho việc xây dựng và điều chỉnh hoạt động dạy – học các học phần Giáo dục thể chất, nhằm giúp tỷ lệ nữ sinh viên có trình độ thể lực chung xếp loại ở mức chưa đạt giảm thiểu tối đa.

Từ khóa: *Trình độ thể lực, đánh giá, so sánh, sinh viên, Trường Đại học Quy Nhơn.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục thể chất (GDTC) là môn học chính khóa bắt buộc thuộc chương trình giáo dục đào tạo đại học. GDTC giúp cho sinh viên (SV) phát triển cơ thể hài hòa, nâng cao các khả năng chức phận của cơ thể, tăng cường quá trình trao đổi chất, củng cố và rèn luyện hệ thần kinh vững chắc; phát triển một cách vững chắc các tổ chức thể lực và năng lực vận động cơ bản, nâng cao khả năng làm việc về trí óc và thể lực.¹ Việc khảo sát thực trạng trình độ thể lực chung của nữ SV Trường Đại học Quy Nhơn (ĐHQN) là một trong những tiền đề quan trọng để đánh giá chất lượng của công tác GDTC Trường ĐHQN;

qua đó, xây dựng và điều chỉnh quá trình dạy – học, kế hoạch ngắn hạn, dài hạn trong lĩnh vực quy hoạch, quản lý và phát triển công tác GDTC Trường ĐHQN, vừa là cơ sở để so sánh, đánh giá các tổ chức thể lực chung giữa nữ SV Trường ĐHQN với tiêu chuẩn theo Quy định về việc đánh giá, xếp loại thể lực học sinh, sinh viên do Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) ban hành. Xuất phát từ những vấn đề nêu trên, chúng tôi tiến hành nghiên cứu đề tài: **Đánh giá trình độ thể lực chung của nữ sinh viên năm thứ nhất và năm thứ hai Trường Đại học Quy Nhơn khi bắt đầu học phần Giáo dục thể chất 1 và Giáo dục thể chất 3 năm học 2021 - 2022.**

*Tác giả liên hệ chính.

Email: nguyensexuanquac@qnu.edu.vn

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Chúng tôi sử dụng các phương pháp nghiên cứu sau: phương pháp tổng hợp, phân tích tài liệu; phương pháp quan sát sư phạm; phương pháp kiểm tra sư phạm,² phương pháp toán thống kê.³

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Cơ sở xây dựng các chỉ tiêu đánh giá

Để đánh giá thực trạng thể lực chung ban đầu đối với nữ SV Trường Đại học Quy Nhơn học GDTC 1 (SV GDTC 1) và nữ SV Trường Đại học Quy Nhơn khi bắt đầu học phần GDTC 3 (SV GDTC 3); chúng tôi dựa vào các test đánh giá thể lực theo tiêu chuẩn đánh giá thể lực học sinh, sinh viên của Quyết định số 53/2008/QĐ-BGDĐT ngày 18 tháng 9 năm 2008 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc đánh giá, xếp loại thể lực học sinh, sinh viên; gồm 4 chỉ tiêu thể lực sau:⁴

- Bất xa tại chỗ (cm)
- Lực bóp tay thuận (kg)
- Chạy 30m XPC (giây)
- Chạy tùy sức 5 phút (m)

Cách đánh giá theo QĐ 53/2008/QĐ-BGDĐT của Bộ GD&ĐT như sau:

- Xếp loại Tốt: Kết quả kiểm tra các chỉ tiêu theo lứa tuổi có ba chỉ tiêu “Tốt” và một chỉ tiêu “Đạt” trở lên.

- Xếp loại Đạt: Kết quả kiểm tra các chỉ tiêu theo lứa tuổi từ mức “Đạt” trở lên.

- Xếp loại Chưa đạt: Kết quả kiểm tra các chỉ tiêu theo lứa tuổi có một chỉ tiêu dưới mức “Đạt”.

Để thống kê việc đánh giá, xếp loại trình độ thể lực cho SV, chúng tôi lập công thức các hàm số với các ký hiệu “Tốt”, “Đạt”, “Chưa đạt” ở 4 nội dung kiểm tra.

- Đối với việc đánh giá, xếp loại thể lực ở từng nội dung kiểm tra: Chúng tôi thống kê

số lượng SV đạt ở các mức xếp loại và quy đổi thành tỷ lệ phần trăm so với tổng số SV của nhóm nghiên cứu.

- Đối với việc đánh giá, xếp loại thể lực chung, xếp loại “Chưa đạt”: Ở từng nội dung trong 4 nội dung kiểm tra, nếu SV nào có mức xếp loại “Chưa đạt” thì xếp loại thể lực chung ở mức “Chưa đạt”. Chúng tôi thống kê những SV có ký hiệu “Chưa đạt” bao gồm tất cả 4 nội dung kiểm tra. Số lượng SV xếp loại “Chưa đạt” được quy đổi thành tỷ lệ phần trăm so với tổng số SV của nhóm nghiên cứu.

3.2. Thực trạng thể lực chung đối với nữ SV Trường Đại học Quy Nhơn khi bắt đầu học phần GDTC 1 và GDTC 3

Theo thường lệ, SV GDTC 1 và SV GDTC 3 bắt đầu học từ đầu tháng 09 hàng năm. Tuy nhiên, vì ảnh hưởng dịch Covid-19, Nhà trường bắt đầu tập trung SV học môn GDTC năm học 2021 - 2022 từ trung tuần tháng 02 năm 2022. Để đánh giá thực trạng thể lực chung đối với nữ SV Trường Đại học Quy Nhơn khi bắt đầu học phần GDTC 1 và GDTC 3; sau khi ổn định tổ chức lớp của năm học 2021 - 2022, chúng tôi tiến hành kiểm tra thể lực chung đối với nữ SV Trường Đại học Quy Nhơn khi bắt đầu học phần GDTC 1 và GDTC 3.

Khách thể được khảo sát, kiểm tra, đánh giá là ngẫu nhiên gồm: 428 SV GDTC 1 (độ tuổi 19) và 417 SV GDTC3 (độ tuổi 20). Các nữ SV không chuyên Ngành GDTC, hiện đang học các ngành khác nhau tại Trường ĐHQN.

3.2.1. Thực trạng thể lực chung của nữ SV Trường Đại học Quy Nhơn khi bắt đầu học phần GDTC 1 so với tiêu chuẩn đánh giá thể lực của Bộ GD&ĐT

Kết quả kiểm tra SV GDTC 1 khi bắt đầu học, thể hiện ở Bảng 1.

Bảng 1. Kết quả kiểm tra thể lực ban đầu SV học GDTC 1 (n = 428).

Nội dung	(\bar{x})	(σ)	$(C_v, \%)$	(ε)	Tiêu chuẩn của Bộ (Tỷ lệ % SV xếp loại)		
					Tốt	Đạt	Chưa đạt
Bật xa tại chỗ (cm)	149,56	13,99	9,35	0,02	> 169 (cm) (11,10 %)	≥ 153 (cm) (44,46 %)	< 153 (cm) (44,44 %)
Lực bóp tay thuận (kg)	28,66	3,86	13,48	0,02	> 31,6 (kg) (22,22 %)	≥ 26,7 (kg) (48,15%)	< 26,7 (kg) (29,63 %)
Chạy 30m XPC (s)	6,06	0,44	7,32	0,01	< 5,70 (s) (21,48 %)	≤ 6,70 (s) (71,11 %)	> 6,70 (s) (7,41 %)
Chạy tùy sức 5 phút (m)	813,5	81,10	9,97	0,02	> 940 (m) (0 %)	≥ 870 (m) (8,89 %)	< 870 (m) (91,11 %)

Các số liệu ở bảng 1 cho thấy:

- Các nội dung kiểm tra có chỉ số Sai số tương đối của giá trị trung bình của mỗi test đều nhỏ hơn 0,05 ($\varepsilon \leq 0,05$). Điều này cho thấy: Các giá trị trung bình khảo sát có thể đại diện cho số trung bình của tổng thể.

- Hệ số biến sai của các test: Bật xa tại chỗ (cm), Chạy 30 m XPC (s), Chạy tùy sức 5 phút (m) đều nhỏ hơn 10% ($C_v, \% < 10\%$), nên các số liệu phân bố tập trung quanh số trung bình hay đám đông số liệu tương đối đồng đều. Như vậy, thành tích kiểm tra các SV GDTC 1 ở nội dung Bật xa tại chỗ (cm), Chạy 30 m XPC (s), Chạy tùy sức 5 phút (m) tương đối đồng đều nhau. Tuy nhiên, ở nội dung Lực bóp tay thuận (kg) trình độ thể lực của các SV GDTC 1 không đồng đều nhau, có những SV đạt thành tích rất tốt; ngược lại, không ít sinh viên có kết quả không đạt yêu cầu. Điều này thể hiện ở Hệ số biến sai lớn hơn 10% ($C_v, \% > 10\%$).

- Giá trị trung bình của toàn bộ các nội dung kiểm tra đối với SV GDTC 1 khi bắt đầu học, so với Tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT đều không được xếp loại tốt và chưa đạt; ngoại trừ nội dung kiểm tra Lực bóp tay thuận (kg) và Chạy 30 m XPC (s). Điều này được minh chứng qua thành tích đạt được ở các nội dung kiểm tra như sau:

+ Bật xa tại chỗ (cm): $\bar{x} = 149,56 \mp 13,99$ thấp hơn tiêu chuẩn xếp loại tốt của Bộ

($\bar{x} = 149,56 \text{ cm} < 169 \text{ cm}$) và thấp hơn tiêu chuẩn xếp loại đạt ($\bar{x} = 149,56 \text{ cm} < 153 \text{ cm}$). Trị số giá trị trung bình ở nội dung kiểm tra Bật xa tại chỗ của SV GDTC 1 khi bắt đầu học, đều không đạt yêu cầu theo tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT. Theo tính toán, SV GDTC 1 xếp loại đạt trở lên ở nội dung này chiếm tỷ lệ 55,56%; trong đó, loại tốt chiếm tỷ lệ 11,10%; tỷ lệ nữ SV không đạt chiếm 44,44%.

+ Lực bóp tay thuận (kg): $31,6$ (loại tốt của Bộ) $> \bar{x} = 28,66 \mp 3,86 > 26,7$ (loại đạt của Bộ). Ở nội dung này phần lớn SV GDTC1 khi bắt đầu học, đều đạt yêu cầu theo tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT và tỷ lệ nữ SV đạt loại tốt cũng không cao. Theo tính toán, SV GDTC 1 xếp loại đạt trở lên ở nội dung này chiếm tỷ lệ 70,37%; trong đó, loại tốt chiếm tỷ lệ 22,22%; tỷ lệ nữ SV không đạt chiếm 29,63%.

+ Chạy 30 m XPC (s): Thành tích ban đầu ở nội dung Chạy 30m XPC của SV GDTC 1 tương đối tốt so với tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT. Giá trị trung bình thể hiện như sau: $5,70$ (loại tốt của Bộ) $< \bar{x} = 6,06 \mp 0,44 < 6,70$ (loại đạt của Bộ). Ở nội dung này, giá trị trung bình càng nhỏ thì thành tích càng tốt. Quan sát các chỉ số Phương sai và Hệ số biến sai $C_v, \% = 7,32\% < 10\%$, ta thấy, phần đông SV GDTC 1 đều xếp loại đạt và tỷ lệ SV đạt loại tốt cũng tương đối cao. Theo tính toán, SV GDTC1 xếp loại đạt trở lên ở nội dung này chiếm tỷ lệ 92,59%; trong đó,

loại tốt chiếm tỷ lệ 21,48%; tỷ lệ nữ SV không đạt chiếm 7,41%.

+ Chạy tùy sức 5 phút (m): Giá trị trung bình của nội dung này so với tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT thể hiện rất đáng lo ngại. 940 (loại tốt của Bộ) $> \bar{x} = 813,5 \mp 81,10 < 870$ (loại đạt của Bộ). Thành tích của số đông SV GDTC1 tập trung xung quanh giá trị trung bình ($C_v\% = 9,97\% < 10\%$); tức là, phần đông nữ SV xếp loại không đạt theo tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT. Số SV đạt yêu cầu chiếm tỷ lệ rất khiêm tốn. Theo tính toán, SV GDTC 1 xếp loại đạt trở lên ở nội dung này chiếm tỷ lệ 8,89%; không có SV xếp loại tốt; tỷ lệ nữ SV không đạt rất cao, chiếm 91,11%.

Qua phân tích trên, chúng tôi nhận thấy: Theo tiêu chuẩn đánh giá của Bộ GD&ĐT, phần lớn SV GDTC 1 khi bắt đầu học, có nền tảng sức nhanh và sức mạnh của chi trên và chi dưới xếp

loại tốt chưa cao, nhưng xếp loại đạt chiếm tỷ lệ cao. Đặc biệt, sức bền là yếu nhất, tỷ lệ không đạt yêu cầu rất lớn (91,11%).

Nội dung kiểm tra sức bền chung, Chạy tùy sức 5 phút (m) là bắt buộc; tuy nhiên, ở nội dung này SV GDTC 1 xếp loại chưa đạt chiếm tỷ lệ rất cao. QĐ 53/2008/QĐ-BGDĐT của Bộ GD&ĐT quy định cách đánh giá như sau: Xếp loại chưa đạt khi kết quả kiểm tra các chỉ tiêu theo lứa tuổi có một chỉ tiêu dưới mức đạt. Theo thống kê, tỷ lệ SV GDTC 1 khi bắt đầu học, xếp loại thể lực chung ở mức chưa đạt là 93,33%.

3.2.2. Thực trạng thể lực chung của nữ SV Trường Đại học Quy Nhơn khi bắt đầu học phần GDTC 3 so với tiêu chuẩn đánh thể lực của Bộ GD&ĐT

Kết quả kiểm tra SV GDTC 3 khi bắt đầu học, thể hiện ở Bảng 2.

Bảng 2. Kết quả kiểm tra thể lực ban đầu SV học GDTC 3 (n = 417).

Nội dung	(\bar{x})	(σ)	$(C_v\%)$	(ε)	Tiêu chuẩn của Bộ		
					Tốt	Đạt	Chưa đạt
Bật xa tại chỗ (cm)	156,07	16,72	10,72	0,01	> 170 (24,55%)	≥ 155 (32,49%)	< 155 (42,96%)
Lực bóp tay thuận (kg)	28,12	4,02	14,29	0,02	> 31,8 (15,88%)	$\geq 26,9$ (42,24%)	< 26,9 (41,88%)
Chạy 30m XPC (s)	5,91	0,41	7,01	0,01	< 5,60 (25,27%)	$\leq 6,60$ (68,95%)	> 6,60 (5,78%)
Chạy tùy sức 5 phút (m)	822,8	39,38	4,79	0,01	> 950 (3,97%)	≥ 890 (1,81%)	< 890 (94,22%)

Bảng 2 cho thấy:

- Chỉ số Sai số tương đối của giá trị trung bình của mỗi test ở các nội dung kiểm tra, đều nhỏ hơn 0,05 ($\varepsilon \leq 0,05$). Điều này cho thấy: Các giá trị trung bình khảo sát có thể đại diện cho số trung bình của tổng thể.

- Hệ số biến sai của các test: Chạy 30 m XPC (s), Chạy tùy sức 5 phút (m) đều nhỏ hơn 10% ($C_v\% < 10\%$), điều này cho thấy, các số liệu phân bố tập trung quanh số trung bình hay đám đông số liệu tương đối đồng đều. Như vậy,

thành tích kiểm tra các SV GDTC 3 ở nội dung Chạy 30m XPC (s), Chạy tùy sức 5 phút (m) tương đối đồng đều nhau. Tuy nhiên, ở nội dung Bật xa tại chỗ (cm), Lực bóp tay thuận (kg) trình độ thể lực của các SV không đồng đều nhau, có những SV đạt thành tích rất tốt; ngược lại, không ít số lượng SV có kết quả không đạt yêu cầu. Điều này thể hiện ở Hệ số biến sai lớn hơn 10% ($C_v\% > 10\%$).

- Giá trị trung bình của nội dung kiểm tra Chạy tùy sức 5 phút đối với SV GDTC 3 khi bắt đầu học, so với Tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT

không bằng mức đạt; các nội dung kiểm tra như: Bật xa tại chỗ (cm), Lực bóp tay thuận (kg) và Chạy 30 m XPC (s) hơn mức đạt. Điều này được minh chứng qua thành tích đạt được ở các nội dung kiểm tra như sau:

+ Bật xa tại chỗ (cm): Thành tích $\bar{x} = 156,07 \mp 16,72$ thấp hơn tiêu chuẩn xếp loại tốt của Bộ ($\bar{x} = 156,07 \text{ cm} < 170 \text{ cm}$) và tốt hơn tiêu chuẩn xếp loại đạt ($\bar{x} = 156,07 \text{ cm} < 155 \text{ cm}$). Trị số giá trị trung bình ở nội dung kiểm tra Bật xa tại chỗ (cm) của SV GDTC 3 khi bắt đầu học, đạt yêu cầu theo tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT. Theo tính toán, SV GDTC 3 xếp loại tốt chiếm tỷ lệ 24,55%; loại đạt chiếm tỷ lệ 32,49%; chưa đạt chiếm tỷ lệ 42,96%.

+ Lực bóp tay thuận (kg): 31,8 (loại tốt của Bộ) $> \bar{x} = 28,12 \mp 4,02 > 26,9$ (loại đạt của Bộ). Ở nội dung này phần lớn SV GDTC 3 khi bắt đầu học, đều đạt yêu cầu theo tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT và tỷ lệ nữ SV đạt loại tốt cũng không cao. Theo tính toán, SV GDTC 3 xếp loại tốt chiếm tỷ lệ 15,88 %; loại đạt chiếm tỷ lệ 42,24%; chưa đạt chiếm tỷ lệ 41,88%.

+ Chạy 30m XPC (s): Thành tích ban đầu ở nội dung Chạy 30 m XPC của SV GDTC3 khi bắt đầu học, tương đối tốt so với tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT. Giá trị trung bình thể hiện như sau: 5,60 (loại tốt của Bộ) $< \bar{x} = 5,91 \mp 0,41 < 6,60$ (loại đạt của Bộ). Ở nội dung này, giá trị trung bình càng nhỏ thì thành tích càng tốt. Quan sát các chỉ số Phương sai và Hệ số biến sai $C_v\% = 7,01\% < 10\%$, ta thấy, phần đông SV GDTC 3 khi bắt đầu học, đều xếp loại đạt trở lên và tỷ lệ SV đạt loại tốt cũng tương đối cao. Theo thống kê, nữ SV học GDTC 3 xếp loại tốt chiếm tỷ lệ 25,27%; loại đạt chiếm tỷ lệ 68,95%; chưa đạt chiếm tỷ lệ 5,78%.

+ Chạy tùy sức 5 phút (m): Giá trị trung bình của nội dung này so với tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT rất thấp: 950 (loại tốt của Bộ) $> \bar{x} = 822,8 \mp 39,38 < 890$ (loại đạt của Bộ). Thành tích SV GDTC3 khi bắt đầu học, tập trung xung quanh giá trị trung bình ($C_v\% = 4,79\% < 10\%$); tức là, rất đông SV GDTC3 khi bắt đầu học,

xếp loại không đạt theo tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT. Số SV đạt yêu cầu chiếm tỷ lệ rất ít. Theo thống kê, SV GDTC 3 khi bắt đầu học, xếp loại tốt chiếm tỷ lệ 3,97%; loại đạt chiếm tỷ lệ 1,81%; chưa đạt chiếm tỷ lệ 94,22%.

Qua phân tích trên, theo tiêu chuẩn đánh giá của Bộ GD&ĐT, phần lớn SV GDTC 3 khi bắt đầu học, có nền tảng sức nhanh và sức mạnh của chi trên và chi dưới chưa tốt nhưng vẫn xếp loại đạt trở lên khá nhiều. Số lượng nữ SV có sức bền xếp loại ở mức chưa đạt chiếm tỷ lệ rất cao (94,22%).

Nội dung kiểm tra sức bền chung, Chạy tùy sức 5 phút (m) là bắt buộc; tuy nhiên, ở nội dung này SV GDTC 3 khi bắt đầu học, xếp loại chưa đạt chiếm tỷ lệ rất cao. QĐ 53/2008/QĐ-BGDĐT của Bộ GD&ĐT quy định cách đánh giá như sau: Xếp loại chưa đạt nếu kết quả kiểm tra các chỉ tiêu theo lứa tuổi có một chỉ tiêu dưới mức đạt. SV GDTC 3 khi bắt đầu học, xếp loại thể lực chung ở mức chưa đạt chiếm tỷ lệ rất cao; theo tính toán tỷ lệ này là 95,67% số nữ SV xếp loại chưa đạt.

Tóm lại: Qua thời gian dài cách ly vì dịch bệnh Covid-19, phần lớn các nữ SV năm nhất và năm hai Trường ĐHQN không có điều kiện thuận lợi để vận động, rèn luyện thân thể; hơn thế nữa, không ít nữ SV trước khi nhập học bị nhiễm Covid, ảnh hưởng đáng kể đến sức khỏe. Điều kiện khách quan trên là một trong những nguyên nhân chủ yếu dẫn đến thực trạng thể lực ban đầu của SV GDTC 1 và SV GDTC 3 có trình độ thể lực chung “chưa đạt yêu cầu” theo tiêu chuẩn xếp loại, đánh giá của Bộ GD&ĐT.

3.3. So sánh thể lực chung ban đầu giữa nữ SV học GDTC 1 với nữ SV học GDTC 3 tại Trường ĐHQN

3.3.1. So sánh giá trị trung bình ban đầu từng nội dung kiểm tra giữa nữ SV học GDTC 1 với nữ SV học GDTC 3 tại Trường ĐHQN

Căn cứ Quyết định số 53/2008/QĐ-BGDĐT của Bộ GD&ĐT về việc đánh giá, xếp loại thể lực học sinh, sinh viên, tiêu chuẩn đánh giá thể lực

ở lứa tuổi 20 luôn yêu cầu cao hơn lứa tuổi 19 ở mỗi nội dung kiểm tra. Điều này phù hợp với quy luật phát triển tâm - sinh lý lứa tuổi; hơn thế nữa, SV năm hai (20 tuổi) có bề dày rèn luyện thể lực, học GDTC nhiều hơn SV năm nhất (19 tuổi). Qua quá trình kiểm tra, nhóm nghiên cứu

quan sát thấy, trình độ thể lực chung ban đầu của SV GDTC 3 tốt hơn SV GDTC 1. Tuy nhiên, điều này cần được xác định qua các thuật toán để đảm bảo độ tin cậy. Chúng tôi tiến hành lập bảng so sánh thể lực ban đầu giữa SV GDTC3 với SV GDTC1 qua Bảng 3.

Bảng 3. So sánh thể lực ban đầu giữa SV học GDTC 1 và GDTC 3.

Nội dung	SV	(\bar{x})	(σ)	($C_v\%$)	(ϵ)	$t_{tính}$	P
Bật xa tại chỗ (cm)	GDTC1	149,56	13,99	9,35	0,02	0,62	> 0,05
	GDTC3	156,07	16,72	10,72	0,01		
Lực bóp tay thuận (kg)	GDTC1	28,66	3,86	13,48	0,02	0,28	> 0,05
	GDTC3	28,12	4,02	14,29	0,02		
Chạy 30m XPC (s)	GDTC1	6,06	0,44	7,32	0,01	0,36	> 0,05
	GDTC3	5,91	0,41	7,01	0,01		
Chạy tùy sức 5 phút (m)	GDTC1	813,5	81,10	9,97	0,02	0,17	> 0,05
	GDTC3	822,8	39,38	4,79	0,01		

Khi so sánh hai giá trị trung bình của hai nhóm cá thể độc lập, đề tài áp dụng công thức tính student (t) quan sát với mẫu lớn ($n \geq 30$). Kết quả thu được, so sánh với $t_{bảng\ 05} = 1,96$ với bậc tự do $n > 120$, vì số lượng SV GDTC1 được kiểm tra với $n = 428$ và số lượng SV GDTC3 với $n = 417$; tất cả các nhóm được kiểm tra đều có $n > 120$ (theo bảng student (t) để đối chiếu).

Kết quả tính chỉ số student ($t_{tính}$), khi so sánh hai giá trị trung bình của SV GDTC1 và SV GDTC3 ở nội dung: Bật xa tại chỗ (cm) có $t_{tính} = 0,62 < t_{bảng\ 05} = 1,96$; Lực bóp tay thuận (kg) có $t_{tính} = 0,28 < t_{bảng\ 05} = 1,96$; Chạy 30m XPC (s) có $t_{tính} = 0,36 < t_{bảng\ 05} = 1,96$ và Chạy tùy sức 5 phút (m) có $t_{tính} = 0,17 < t_{bảng\ 05} = 1,96$.

Như vậy, các nội dung kiểm tra, khi so sánh hai khách thể SV GDTC1 và SV GDTC3 đều có $t_{tính} < t_{bảng\ 05} = 1,96$ (ngưỡng xác suất $P > 0,05$). Điều này chứng tỏ, sự khác biệt hai giá

trị trung bình của hai nhóm khách thể trên không có ý nghĩa thống kê, ở ngưỡng xác suất $P \geq 5\%$. Nói cách khác, sự khác biệt này là ngẫu nhiên, giá trị trung bình của nhóm SV GDTC 1 và SV GDTC 3 khi bắt đầu học, không có sự khác biệt và chênh lệch nhau; Trình độ thể lực chung, cũng như ở mỗi nội dung kiểm tra từng tố chất thể lực giữa nhóm SV GDTC 1 và SV GDTC 3 không có sự khác biệt về thành tích rõ ràng và mang ý nghĩa thống kê.

3.3.2. So sánh thể lực ban đầu, tỷ lệ nữ SV học GDTC 1 với nữ SV học GDTC 3 tại Trường ĐHQN với các mức xếp loại thể lực theo tiêu chuẩn của Bộ

Để có cách nhìn khái quát hơn về tình hình thực trạng thể lực ban đầu của SV GDTC 1 và SV GDTC 3 với các mức xếp loại thể lực theo tiêu chuẩn của Bộ, chúng tôi tổng hợp các số liệu cụ thể tại Bảng 4.

Bảng 4. So sánh tỷ lệ nữ SV bắt đầu học GDTC 1 và nữ SV bắt đầu học GDTC 3 đạt các mức xếp loại thể lực theo tiêu chuẩn của Bộ.

Nội dung	Nhóm SV	Tỷ lệ (%) SV		
		Tốt	Đạt	Chưa đạt
Bật xa tại chỗ (cm)	GDTC 1	11,10	44,46	44,44
	GDTC 3	24,55	32,49	42,96
Lực bóp tay thuận (kg)	GDTC 1	22,22	48,15	29,63
	GDTC 3	15,88	42,24	41,88
Chạy 30m XPC (s)	GDTC 1	21,48	71,11	7,41
	GDTC 3	25,27	68,95	5,78
Chạy tùy sức 5 phút (m)	GDTC 1	0,00	8,89	91,11
	GDTC 3	3,97	1,81	94,22
Tỷ lệ nữ SV chưa đạt thể lực chung theo quy định của Bộ	GDTC 1	93,33		
	GDTC 3	95,67		

Bảng 4 cho thấy, số lượng nữ SV giữa hai nhóm khi bắt đầu học GDTC 1 và GDTC 3 xếp loại tốt, đạt, chưa đạt ở từng nội dung kiểm tra so với tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT là không đồng đều nhau.

Kiểm tra ban đầu, xếp loại chưa đạt, nội dung Bật xa tại chỗ (cm), tỷ lệ SV GDTC 1 là 44,44% nhiều hơn SV GDTC 3 là 42,96%; Lực bóp tay thuận (kg), tỷ lệ SV GDTC 1 là 29,63% thấp hơn SV GDTC 3 là 41,88%; Chạy 30m XPC (s), tỷ lệ SV GDTC 1 là 7,41% nhiều hơn SV GDTC 3 là 5,78%; Chạy tùy sức 5 phút (m), tỷ lệ SV GDTC 1 là 91,11% thấp hơn SV GDTC 3 là 94,22%.

Theo Quy định tại Quyết định 53/2008/QĐ-BGDĐT, Chạy tùy sức 5 phút (m) và Bật xa tại chỗ (cm) là hai nội dung kiểm tra bắt buộc. Như vậy, nếu một trong hai nội dung kiểm tra trên không đạt thì xếp loại thể lực chung sẽ không đạt.

Tuy nhiên, chiếm tỷ lệ nhiều nhất (trên 91%) SV GDTC 1 và SV GDTC 3 đều xếp loại

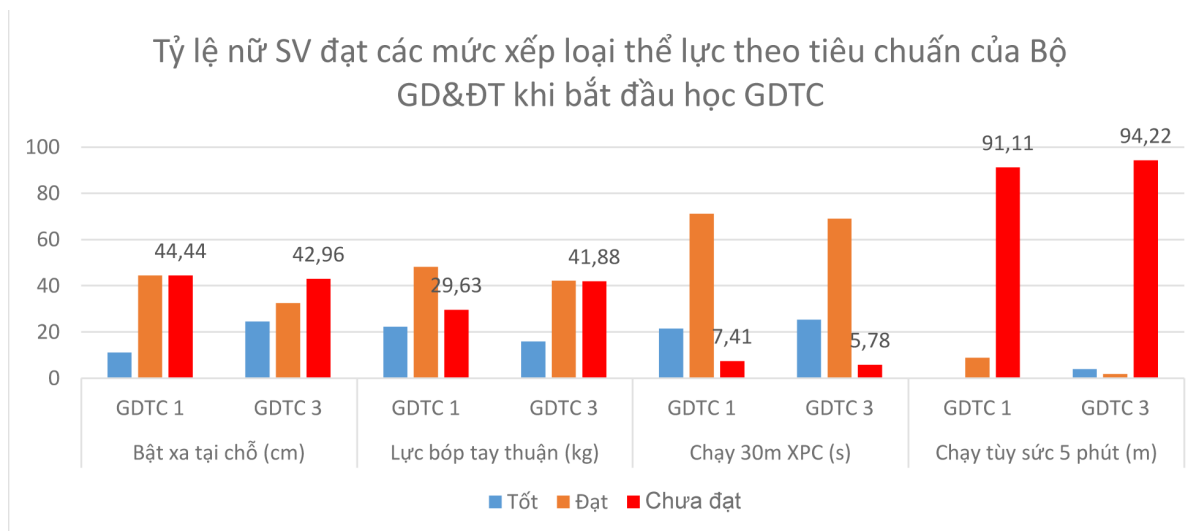
chưa đạt ở nội dung Chạy tùy sức 5 phút (m), tổ chất sức bền chung. Tỷ lệ nữ SV xếp loại chưa đạt ở nội dung Bật xa tại chỗ (cm) cũng tương đối cao (trên 42%).

Đặc biệt, xếp loại tốt chiếm tỷ lệ tương đối lớn ở nội dung Lực bóp tay thuận (kg) tỷ lệ SV GDTC 1 là 22,22% nhiều hơn SV GDTC 3 là 15,88%; Chạy 30m XPC (s) tỷ lệ SV GDTC 1 là 21,48% nhiều hơn SV GDTC 3 là 25,27%.

Kiểm tra ban đầu, nội dung Chạy 30 m XPC (s) tỷ lệ SV của hai nhóm, xếp loại từ đạt trở lên là cao nhất (trên 94,22%). Phần đông SV có tố chất sức nhanh của phần chi dưới rất tốt.

Số liệu thống kê cho thấy, các chỉ số thể hiện ở các nội dung kiểm tra, tỷ lệ SV GDTC 1 khi bắt đầu học, có thể lực chung xếp loại chưa đạt là 93,33%; tỷ lệ SV GDTC 3 khi bắt đầu học, có thể lực chung xếp loại chưa đạt là 95,67%.

Tỷ lệ nữ SV khi bắt đầu học môn GDTC 1 và GDTC 3, đạt các mức xếp loại ở từng nội dung kiểm tra theo tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT được minh họa qua Biểu đồ 1.



Biểu đồ 1. So sánh tỷ lệ nữ SV bắt đầu học GDTC 1 và nữ SV bắt đầu học GDTC 3 đạt các mức xếp loại thể lực theo tiêu chuẩn của Bộ.

4. KẾT LUẬN

Tiêu chuẩn đánh giá thể lực của Quyết định số 53/2008/QĐ-BGDĐT quy định trình độ thể lực của SV GDTC 3 (20 tuổi) luôn cao hơn SV GDTC 1. Kết quả nghiên cứu của đề tài cho thấy: Thực trạng thể lực chung ban đầu giữa SV GDTC 1 với SV GDTC 3 tại Trường ĐHQN chênh lệch không đáng kể. Do đó, tỷ lệ xếp loại thể lực chung “Chưa đạt” ở nhóm SV GDTC 3 (20 tuổi) là 95,67%, cao hơn tỷ lệ xếp loại thể lực chung “Chưa đạt” ở nhóm SV GDTC 1 (19 tuổi) là 93,33%.

Thực trạng thể lực chung ban đầu giữa nữ SV học GDTC 1 với GDTC 3 tại Trường ĐHQN chênh lệch không đáng kể. Điều bất thường này được giải thích: vì tình hình dịch bệnh Covid-19 có thời gian cách ly dài, nhiều nữ SV bị nhiễm Covid; do đó, hai nhóm nữ SV không có điều kiện tập luyện để rèn luyện thân thể, nâng cao sức khỏe. Đây là một trong những lý do không kém phần quan trọng ảnh hưởng đến thực trạng thể lực chung ban đầu đối với SV GDTC 1 với SV GDTC 3 khi bắt đầu tham gia học môn GDTC tại Trường ĐHQN.

Như vậy, cả hai nhóm nữ SV khi bắt đầu học môn GDTC 1 và GDTC 3 đều có trên 93% SV không đạt yêu cầu theo chuẩn đánh giá thể lực của Bộ GD&ĐT.

Lời cảm ơn

Nghiên cứu này được thực hiện trong khuôn khổ của đề tài khoa học công nghệ cấp cơ sở của Trường Đại học Quy Nhơn với mã số T2022.773.29.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. T. K. Đức. *Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong thế kỷ XX*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội, 2009.
2. N. X. Sinh, L. V. Lắm, P. N. Viễn, L. Q. Hiệp. *Giáo trình phương pháp nghiên cứu khoa học thể dục thể thao*, Nxb Thể dục thể thao, Hà Nội, 2010.
3. N. Đ. Văn. *Phương pháp thống kê trong thể dục thể thao*, Nxb Thể dục thể thao, 2014.
4. Quyết định số 53/2008/QĐ-BGDĐT, ngày 18/9/2008 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về Ban hành Quy định về việc đánh giá, xếp loại thể lực học sinh, sinh viên.
5. V. Đ. Thu, N. X. Sinh, L. Q. Hiệp và T. A. Tuấn. *Lý luận và phương pháp giáo dục thể chất*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, 1995.

Assessment of female non-major students' physical fitness at Quy Nhon University before taking volleyball in Physical Education 1

Le Minh Tu*, Hoang Thi Thuy, Ho Ngoc Cuong, Bui Van Kien

Department of Physical Education, Quy Nhon University, Vietnam

Received: 13/03/2023; Accepted: 18/04/2023; Published: 28/04/2023

ABSTRACT

Using research methods in sport sciences, the authors assesses the physical status of the first-year non-major female students learning volleyball at Quy Nhon University. This study employs six general fitness assessment tests according to the fitness assessment standards of the Ministry of Education and Training and three tests to assess professional fitness through interviews. The results show that the general fitness level of female students is still limited, as shown in many assessment tests with a very high rate of "fail" ratings, especially in general endurance. In addition, the professional fitness level is also tested and classified according to the C scale. It also reveals that the rate from average level or higher of female students is quite high, which meets the physical requirements for volleyball electives.

Keywords: *Professional fitness, general fitness, volleyball, female student.*

*Corresponding author:

Email: leminhtu@qnu.edu.vn

Đánh giá thực trạng trình độ thể lực của nữ sinh viên khối không chuyên Trường Đại học Quy Nhơn trước khi học môn Bóng chuyền trong học phần Giáo dục thể chất 1

Lê Minh Tú*, Hoàng Thị Thủy, Hồ Ngọc Cường, Bùi Văn Kiên

Khoa Giáo dục thể chất, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Received: 13/03/2023; Accepted: 18/04/2023; Published: 28/04/2023

TÓM TẮT

Bằng các phương pháp nghiên cứu trong lĩnh vực thể dục thể thao, đề tài đã đánh giá được thực trạng thể lực của nữ sinh viên khối không chuyên năm thứ nhất học môn tự chọn bóng chuyền, Trường Đại học Quy Nhơn. Trong nghiên cứu này, tác giả đã sử dụng 06 test đánh giá thể lực chung theo tiêu chuẩn đánh giá thể lực của Bộ Giáo dục và Đào tạo và 03 test đánh giá thể lực chuyên môn thông qua phỏng vấn. Kết quả cho thấy trình độ thể lực chung của các nữ sinh viên còn nhiều hạn chế thể hiện qua nhiều test đánh giá có tỷ lệ xếp loại “không đạt” rất cao, đặc biệt là sức bền chung. Ngoài ra, trình độ thể lực chuyên môn cũng được kiểm tra và phân loại theo thang độ C. Kết quả phân tích và tính toán cho thấy tỷ lệ xếp loại từ mức trung bình trở lên của các sinh viên nữ có tỷ lệ khá cao, đáp ứng được yêu cầu thể lực đối với môn học tự chọn bóng chuyền.

Từ khóa: *Thể lực chuyên môn, thể lực chung, bóng chuyền, nữ sinh viên.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trường Đại học Quy Nhơn (ĐHQN) là một trường đại học đào tạo đa ngành đa nghề đa lĩnh vực, có đặc điểm nghề nghiệp đặc thù, gồm nhiều chuyên ngành học khác nhau như khối ngành kỹ thuật cơ khí, xây dựng, khối ngành sư phạm, khối ngành công nghệ thông tin, khối ngành điện - điện tử, khối ngành kinh tế kế toán, khối ngành tài chính ngân hàng - quản trị kinh doanh, khối ngành công nghệ hóa học và kỹ thuật công nghệ ô tô... Mỗi chuyên ngành lại có một đặc thù riêng và áp dụng những thành tựu khoa học - công nghệ vào từng lĩnh vực cụ thể. Vì vậy công tác giáo dục thể chất (GDTC) trong Nhà trường hiện phải đào tạo đội ngũ sinh viên (SV) ra trường có thể chất tốt, trình độ chuyên môn cao và lý tưởng cao đẹp nhằm đáp ứng được với nhu cầu thực tiễn xã hội ngày nay là vấn đề cần thiết và có ý nghĩa thực tiễn cao.¹

Nhiều năm qua, Khoa Giáo dục thể chất (GDTC) đã đoàn kết, nỗ lực phấn đấu, học hỏi vươn lên nâng cao vị thế của mình, các cán bộ giảng viên trong Khoa không ngừng đi học tập nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ, đặc biệt Khoa GDTC là một trong những khoa đi đầu cả nước về thay đổi chương trình đào tạo ngành GDTC theo hướng phát triển năng lực người học và được cấp giấy chứng nhận kiểm định chất lượng đào tạo do trung tâm kiểm định chất lượng giáo dục Đà Nẵng cấp năm 2021. Bên cạnh đó chính quyền và Đoàn - Hội SV của Khoa thường xuyên đề xuất và phối hợp với Đoàn - Hội SV, Phòng Công tác Chính trị và Sinh viên và Nhà trường đẩy mạnh phong trào rèn luyện thân thể trong đông đảo sinh viên. Vì vậy, hiện nay phong trào học tập, rèn luyện thể lực trong Nhà trường được SV toàn Trường hưởng ứng tham gia.¹

*Tác giả liên hệ chính.

Email: leminhtu@qnu.edu.vn

Tuy nhiên, trên thực tế việc đánh giá thực trạng trình độ thể lực của SV khối không chuyên, Trường ĐHQN hàng năm lại chưa được chú ý thích đáng. Vì vậy chúng tôi nghiên cứu và đánh giá thực trạng trình độ thể lực của nữ SV khối không chuyên năm thứ nhất Trường ĐHQN trước khi học môn bóng chuyền (BC) trong chương trình GDTC 1 và so sánh đối chiếu trình độ thể lực của các em nữ SV với tiêu chuẩn rèn luyện thể lực mà Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) ban hành theo Quyết định số 53/2008/QĐ-BGDĐT ngày 18/9/2008.² Từ đó đưa ra các biện pháp nhằm nâng cao thể lực cho nữ SV năm thứ nhất khối không chuyên nói riêng và toàn thể SV Trường ĐHQN nói chung đáp ứng được triết lý giáo dục của Nhà trường đề ra, qua đó nâng cao vị thế của Nhà trường hiện nay trong môi trường giáo dục, đào tạo và nghiên cứu khoa học.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Quá trình nghiên cứu, đề tài sử dụng các phương pháp sau: phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu; phương pháp quan sát sự phạm; phương pháp phỏng vấn - tọa đàm; phương pháp kiểm tra sự phạm và phương pháp toán học thống kê.³

Đối tượng nghiên cứu: trình độ thể lực trong đó gồm thể lực chung (TLC) và thể lực chuyên môn (TLCM)

Khách thể nghiên cứu: có 340 nữ SV năm thứ nhất khối không chuyên khóa 45 trường ĐHQN

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Lựa chọn test đánh giá trình độ thể lực cho nữ sinh viên khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn môn Bóng chuyền tại Trường Đại học Quy Nhơn

3.1.1. Cơ sở lựa chọn test đánh giá trình độ TLC cho khách thể nghiên cứu

Theo Quyết định số 53/2008/QĐ-BGDĐT ngày 18 tháng 9 năm 2008 của BGD&ĐT về việc đánh giá, xếp loại thể lực học sinh, SV; đề tài sử dụng 6 test đánh giá thể lực sau: bật xa tại chỗ (cm); lực bóp tay thuận (kg); nằm ngửa gập bụng 30 giây (lần); chạy con thoi 4 x 10 m (s); chạy 30 m chạy xuất phát cao (XPC) (s); chạy tùy sức 5 phút (m).²

3.1.2. Lựa chọn test đánh giá trình độ TLCM cho khách thể nghiên cứu

Để đánh giá trình độ TLCM cho nữ SV GDTC 1 tự chọn môn BC, đề tài đã tiến hành phân tích các nguồn tài liệu có sử dụng test kiểm tra thể lực chuyên môn BC và lựa chọn được 10 test thường xuyên sử dụng. Sau đó tiến hành phỏng vấn 19 chuyên gia, giảng viên, huấn luyện viên. Vì số mẫu $n = 19 < 30$ nên để đảm bảo độ tin cậy khi phỏng vấn, đề tài tiến hành phỏng vấn 2 lần, mỗi lần cách nhau 20 ngày. Đề tài xác định chỉ sử dụng những test có tỷ lệ hai lần phỏng vấn đều đạt từ 75% ý kiến đồng ý trở lên.^{3,4} Kết quả được trình bày ở Bảng 1.

Bảng 1. Kết quả phỏng vấn lựa chọn test đánh giá trình độ TLCM cho khách thể nghiên cứu (n = 19).

TT	Nội dung phỏng vấn (test)	Lần 1		Lần 2		r
		Đồng ý	Tỷ lệ%	Đồng ý	Tỷ lệ%	
1	Chạy zic zắc 9 - 3 - 6 - 3 - 9 (s)	17	89,5	17	89,5	0,887
2	Ném bóng nhồi 1 kg bằng một tay ra xa (m)	7	36,8	8	42,1	
3	Bật cao với có đà (cm)	19	100	18	94,7	
4	Đập bóng vào tường liên tục (cách 3m) trong 30s (lần)	10	52,6	10	52,6	
5	Chạy rẽ quạt (s)	19	100	18	94,7	
6	Bật xa có đà (cm)	11	57,9	11	57,9	
7	Chạy 9m x 6 lần (s)	12	63,2	13	68,4	
8	Bật cao không đà (cm)	13	68,4	12	63,2	
9	Bật xa không đà (cm)	12	63,2	11	57,9	
10	Chạy 20m (s)	8	42,1	9	47,4	

Qua kết quả phỏng vấn được trình bày ở Bảng 1, căn cứ các test có tỷ lệ đồng ý giữa 2 lần từ 75% trở lên, đồng thời kiểm tra hệ số tương quan giữa 2 lần phỏng vấn đảm bảo độ tin cậy ($r = 0,887$), đề tài đã chọn được 3 test để đánh giá trình độ TLCM cho nữ sinh viên GDTC 1 tự chọn môn BC đó là: test chạy 9 - 3 - 6 - 3 - 9 (s); test bật cao với có đà (cm); test chạy rẽ quạt (s).

Bảng 2. Độ tin cậy của test.

STT	Test	Lần 1	Lần 2	r
		$\bar{x}_1 \pm \sigma_1$	$\bar{x}_2 \pm \sigma_2$	
1	Chạy 9-3-6-3-9 (s)	10.78 \pm 0.08	10.77 \pm 0.10	0.868
2	Bật cao với có đà (cm)	43.46 \pm 0.36	43.49 \pm 0.37	0.892
3	Chạy rẽ quạt (s).	25.74 \pm 0.11	25.75 \pm 0.10	0.940

Trong lĩnh vực TDDT nói chung, để kiểm tra độ tin cậy của một test, cần phải tính hệ số tương quan giữa 2 lần lập test. Qua Bảng 2 kết quả giữa 2 lần lập test cho thấy hệ số tương quan (r) của các test đạt từ 0,868 đến 0,940 điều này thể hiện mối tương quan chặt chẽ và đảm bảo độ tin cậy. Như vậy các test mà đề tài lựa chọn đã chứng tỏ đáp ứng yêu cầu đánh giá TLCM cho khách thể nghiên cứu.

3.2. Đánh giá thực trạng trình độ thể lực nữ sinh viên khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn môn Bóng chuyền khi bắt đầu học phần GDTC 1 tại Trường Đại học Quy Nhơn.

Thời điểm kiểm tra trình độ TLC và TLCM cho nữ SV khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn

Bảng 3. Trình độ thể lực chung của nữ SV khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn môn BC khi bắt đầu học phần GDTC 1 so với tiêu chuẩn của BGD&ĐT.

TT	Nội dung	(\bar{x})	(σ)	$(C_v\%)$	Tiêu chuẩn của Bộ			Xếp loại
					Tốt	Đạt	Chưa đạt	
1	Bật xa tại chỗ (cm)	149,9	12,68	8,46	> 169 (cm)	\geq 153 (cm)	< 153 (cm)	Chưa đạt
2	Lực bóp tay thuận (kg)	28,53	2,32	8,12	> 31,6 (kg)	\geq 26,7 (kg)	< 26,7 (kg)	Đạt
3	Nằm ngửa gập bụng 30 giây (l)	14,3	1,42	9,91	> 19 (l)	\geq 16 (l)	< 16 (l)	Chưa đạt
4	Chạy con thoi 4 x 10m (s)	12,67	0,44	3,51	< 12,00	\leq 13,00	> 13,00	Đạt
5	Chạy 30m XPC (s)	6,04	0,37	6,22	< 5,70 (s)	\leq 6,70 (s)	> 6,70 (s)	Đạt
6	Chạy tùy sức 5 phút (m)	816,7	39,3	4,82	> 940 (m)	\geq 870 (m)	< 870 (m)	Chưa đạt

3.1.3. Kiểm tra độ tin cậy của các test đánh giá trình độ TLCM đã lựa chọn

Để khẳng định độ tin cậy của các test đã chọn, đề tài sử dụng 3 test trên để kiểm tra 2 lần (mỗi lần cách nhau 3 ngày) đối với 20 nữ SV GDTC 1 tự chọn môn BC.⁴⁻⁶ Kết quả được trình bày qua Bảng 2.

môn BC là tuần đầu tiên trước khi các em bắt đầu vào học môn GDTC 1 năm học 2022 - 2023. Số lượng mẫu khảo sát là 340 nữ SV, được chọn ngẫu nhiên từ 07 lớp học phần GDTC 1 tự chọn môn BC do chủ nhiệm đề tài trực tiếp giảng dạy.

3.2.1. Thực trạng trình độ TLC của nữ SV khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn môn BC khi bắt đầu học phần GDTC 1 tại Trường Đại học Quy Nhơn so với tiêu chuẩn đánh giá thể lực của BGD&ĐT.

Kết quả kiểm tra trình độ thể lực chung của nữ SV khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn môn BC khi bắt đầu học phần GDTC 1 tại Trường Đại học Quy Nhơn được trình bày qua Bảng 3.^{3,5,6}

Các số liệu ở bảng 3 cho thấy:

- Hệ số biến sai (Cv%) của cả 6 test đều nhỏ hơn 10% cho thấy các số liệu phân bố tập trung quanh số trung bình hay nói cách khác thành tích kiểm tra các nữ SV khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn môn BC tương đối đồng đều nhau.

- So sánh giá trị trung bình của các test kiểm tra đối với nữ SV khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn môn BC trước khi bắt đầu học, so với tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT thì có 03 test xếp loại đạt gồm: lực bóp tay thuận (kg), chạy con thoi 4 x 10 m (s) và chạy 30 m XPC (s).

Có 03 test xếp loại chưa đạt gồm: bật xa tại chỗ (cm), nằm ngửa gập bụng (l) và chạy tùy sức 5 phút (m). Không có test xếp loại tốt. Tuy nhiên, việc xếp loại theo giá trị trung bình chỉ mang tính chất đại diện chung cho cả tập thể và để có cái nhìn tổng quát hơn về trình độ thể lực của nữ sinh viên khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn môn BC trước khi bắt đầu học môn GDTC 1, chúng tôi tiến hành thống kê số liệu cụ thể đối với 340 khách thể và phân loại trình độ TLC đối chiếu theo tiêu chuẩn của Bộ GD&ĐT ban hành. Kết quả được trình bày ở Bảng 4.^{5,6}

Bảng 4. Thống kê tỷ lệ xếp loại TLC của nữ SV khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn môn BC trước khi bắt đầu học môn GDTC 1 theo tiêu chuẩn của BGD&ĐT (n= 340).

TT	Nội dung	Xếp loại					
		Tốt		Đạt		Không đạt	
		Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %
1	Bật xa tại chỗ (cm)	34	10,0	147	43,2	159	46,8
2	Lực bóp tay thuận (kg)	69	20,3	158	46,5	113	33,2
3	Nằm ngửa gập bụng 30 giây (lần)	11	3,2	57	16,8	272	80,0
4	Chạy con thoi 4 x 10m (s)	56	16,5	239	70,3	45	13,2
5	Chạy 30m xuất phát cao (s)	67	19,7	250	73,6	23	6,7
6	Chạy tùy sức 5 phút (m)	0	0	35	10,3	305	89,7

Từ kết quả ở Bảng 3 và Bảng 4, đề tài có những phân tích về các chỉ tiêu kiểm tra TLC của của nữ sinh viên (SV) khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn môn BC trước khi bắt đầu học môn GDTC 1 như sau:

+ Test bật xa tại chỗ (cm): $\bar{x} = 149,9 \pm 12,68$, giá trị trung bình ở nội dung kiểm tra đều không đạt yêu cầu ($\bar{x} = 149,9 \text{ cm} < 153 \text{ cm}$). Theo tính toán thống kê số liệu ở bảng 4 cho thấy: SV xếp loại đạt ở nội dung này chiếm tỷ lệ 43,2%; loại tốt chiếm tỷ lệ 10,0%; tỷ lệ không đạt chiếm 46,8%.

+ Test lực bóp tay thuận (kg): $\bar{x} = 28,53 \pm 2,32$, giá trị trung bình ở nội dung kiểm tra đều đạt yêu cầu. Theo tính toán thống kê số liệu ở bảng 4 cho thấy: SV xếp loại đạt ở nội dung này chiếm tỷ lệ 46,5%; loại tốt chiếm tỷ lệ 20,3%; tỷ lệ không đạt chiếm 33,2%.

+ Test nằm ngửa gập bụng 30 giây (l): $\bar{x} = 14,3 \pm 1,42$, giá trị trung bình ở nội dung kiểm tra đều không đạt yêu cầu ($\bar{x} = 14,3 \text{ lần} < 16 \text{ lần}$). Theo tính toán thống kê số liệu ở bảng 4 cho thấy: SV xếp loại đạt ở nội dung này chiếm tỷ lệ 16,8%; loại tốt chiếm tỷ lệ 3,2%; tỷ lệ không đạt chiếm đa số với 80,0%.

+ Test chạy con thoi 4 x 10m (s): $\bar{x} = 12,67 \pm 0,44$, giá trị trung bình ở nội dung kiểm tra đều đạt yêu cầu. Theo tính toán thống kê số liệu ở bảng 4 cho thấy: SV xếp loại đạt ở nội dung này chiếm tỷ lệ 70,3%; loại tốt chiếm tỷ lệ 16,5%; tỷ lệ không đạt chiếm 13,2%.

+ Test chạy 30 m xuất phát cao (s): $\bar{x} = 6,04 \pm 0,37$, giá trị trung bình ở nội dung kiểm tra đều đạt yêu cầu. Theo tính toán thống kê số liệu ở bảng 4 cho thấy: SV xếp loại đạt ở

nội dung này chiếm tỷ lệ 73,6%; loại tốt chiếm tỷ lệ 19,7%; tỷ lệ không đạt chiếm 6,7%.

+ Test chạy tùy sức 5 phút (m): $\bar{x} = 816,7 \pm 39,3$, giá trị trung bình ở nội dung kiểm tra đều không đạt yêu cầu ($\bar{x} = 816,7 \text{ m} < 870 \text{ m}$). Theo tính toán thống kê số liệu ở bảng 4 cho thấy: SV xếp loại đạt ở nội dung này chiếm tỷ lệ 10,3%; không có SV xếp loại tốt, tỷ lệ không đạt chiếm đa số với 89,7%.

Qua đó, cho thấy khi so sánh trình độ thể lực chung của nữ SV khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn môn BC trước khi bắt đầu học môn GDTC 1 với tiêu chuẩn đánh giá của Bộ GD&ĐT, thấy rằng phần lớn các em có nền tảng sức nhanh (chạy con thoi 4 x 10m, chạy 30 m

xuất phát cao), sức mạnh của chi trên và chi dưới (bật xa tại chỗ, lực bóp tay thuận) tương đối tốt, tỷ lệ xếp loại đạt trở lên tương đối cao. Ngược lại, nền tảng sức mạnh cơ bụng (nằm ngửa gập bụng 30 giây) còn yếu, tỷ lệ xếp loại chưa đạt chiếm phần lớn; đặc biệt là nền tảng sức bền (chạy tùy sức 5 phút) rất yếu, tỷ lệ không đạt yêu cầu cao (89,7%).

3.2.1. Thực trạng trình độ thể lực chuyên môn của nữ SV khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn môn BC khi bắt đầu học phần GDTC 1 tại Trường Đại học Quy Nhơn

Căn cứ các test đã được phỏng vấn lựa chọn, đề tài tiến hành kiểm tra TLCM của 340 khách thể. Kết quả được trình bày qua Bảng 5.

Bảng 5. Kết quả kiểm tra TLCM của khách thể nghiên cứu.

TT	Nội dung	(\bar{x})	(σ)	($C_v\%$)
1	Chạy 9-3-6-3-9 (s)	10,81	0,66	6,09
2	Bật cao với có đà (cm)	43,35	3,28	7,57
3	Chạy rẽ quạt (s).	25,69	0,89	3,46

Qua Bảng 5 cho thấy, thành tích kiểm tra TLCM các nữ SV khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn môn BC có số liệu phân bố tập trung quanh giá trị trung bình, hay nói cách khác, TLCM của nữ SV khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn môn BC tương đối đồng đều nhau.

Bảng chứng là hệ số biến sai của cả 3 test kiểm tra luôn nhỏ hơn 10%.⁴⁻⁶ Để đánh giá cụ thể và phân loại được TLCM cho khách thể nghiên cứu, đề tài sử dụng công thức tính theo thang độ C để phân loại đánh giá. Kết quả phân loại được trình bày ở Bảng 6.⁴⁻⁶

Bảng 6. Thang điểm đánh giá xếp loại TLCM cho khách thể nghiên cứu trước khi bắt đầu môn học GDTC 1.

Nội dung		Thang đánh giá phân loại TLCM (n= 340)									
		Kém		Yếu		Trung bình		Khá		Tốt	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Thành tích	Chạy 9 - 3 - 6 - 3 - 9 (s)	12,14	11,80	11,47	11,14	10,81	10,47	10,14	9,81	9,48	9,15
	Bật cao với có đà (cm)	35,06	36,72	38,37	40,03	41,69	43,35	45,01	46,66	48,32	49,98
	Chạy rẽ quạt (s)	27,49	27,04	26,59	26,15	25,70	25,25	24,80	24,35	23,90	23,45

Phân tích kết quả kiểm tra của 340 nữ SV khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn môn BC, so sánh với thang điểm đánh giá TLCM,

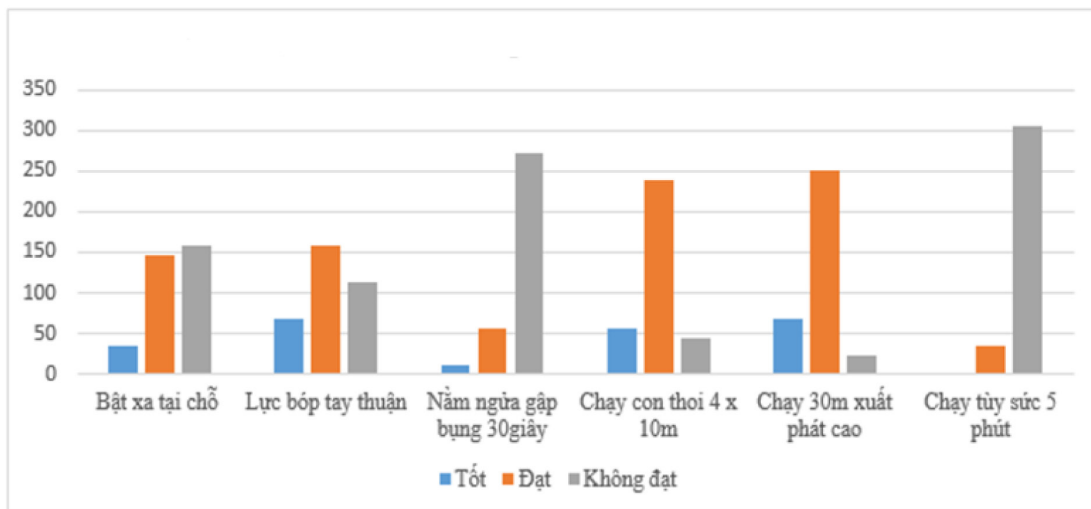
đề tài đã tổng hợp kết quả và được trình bày ở Bảng 7.⁴⁻⁶

Bảng 7. Thông kê tỷ lệ xếp loại TLCM của nữ sinh viên khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn môn BC theo thang điểm đánh giá trước khi bắt đầu học môn GDTC 1 (n= 340).

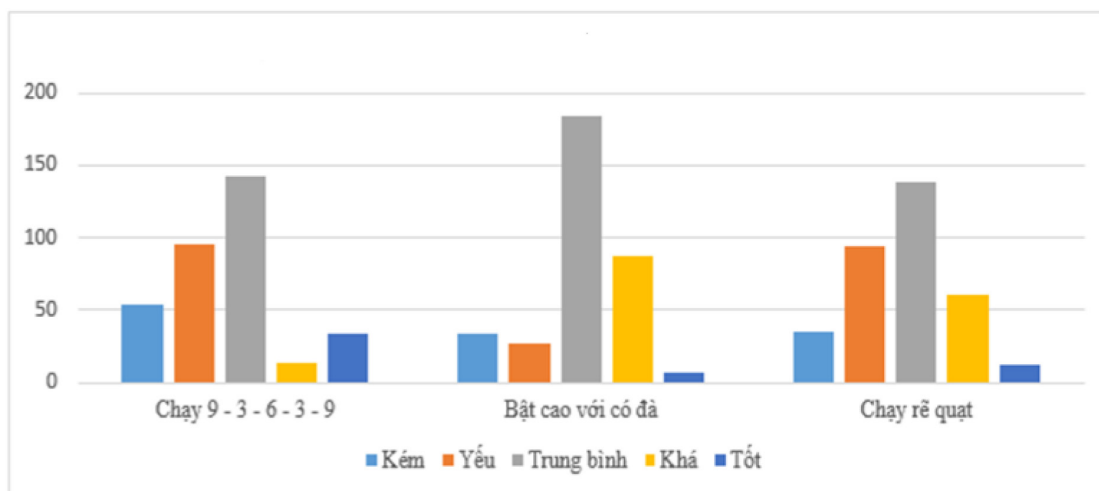
TT	Nội dung	Thang đánh giá phân loại TLCM (n= 340)									
		Kém		Yếu		Trung bình		Khá		Tốt	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
1	Chạy 9 - 3 - 6 - 3 - 9 (s)	54	15,9	95	27,9	143	42,1	14	4,1	34	10,0
2	Bật cao với có đà (cm)	34	10,0	27	7,9	184	54,15	88	25,9	7	2,05
3	Chạy rẽ quạt (s)	35	10,3	94	27,6	138	40,7	61	17,9	12	3,5

Kết quả ở Bảng 7 cho ta thấy rằng: hầu hết các chỉ tiêu đánh giá TLCM đạt mức xếp loại trung bình trở lên chiếm tỷ lệ cao. Cụ thể: với các test chạy 9 - 3 - 6 - 3 - 9 (s), bật cao có đà, chạy rẽ quạt tương ứng với tỷ lệ 56,2%; 82,05% và 62,1%. Như vậy qua kiểm tra thông qua các

test ở cả 2 nội dung, đề tài đã đánh giá được thực trạng trình độ TLC và TLCM của nữ SV khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn môn BC trước khi học môn GDTC 1. Để làm nổi bật thực trạng trên, đề tài trình bày qua Biểu đồ 1 TLC và Biểu đồ 2 TLCM.



Biểu đồ 1. Tỷ lệ xếp loại TLC của khách thể nghiên cứu so với tiêu chuẩn của BGD&ĐT.



Biểu đồ 2. Tỷ lệ xếp loại TLCM của khách thể nghiên cứu theo thang độ C.

3. KẾT LUẬN

Đề tài đã sử dụng 06 test đánh giá TLC (bật xa tại chỗ, lực bóp tay thuận, nằm ngửa gập bụng, chạy con thoi 4 x 10 m, chạy 30 m xuất phát cao, chạy tùy sức 5 phút) theo tiêu chuẩn đánh giá thể lực của Quyết định số 53/2008/QĐ-BGDĐT và 03 test đánh giá TLMCM (chạy 9 - 3 - 6 - 3 - 9, bật cao với có đà, chạy rẽ quạt). Kết quả kiểm tra cho thấy: thực trạng TLC của nữ SV khối không chuyên năm thứ nhất tự chọn môn BC trước khi học môn GDTC 1 theo 6 tiêu chuẩn đánh giá thể lực của Bộ GD&ĐT chiếm tỷ lệ xếp loại không đạt ở các nội dung: bật xa tại chỗ, lực bóp tay thuận, nằm ngửa gập bụng, chạy con thoi 4 x 10 m, chạy 30 m xuất phát cao, chạy tùy sức 5 phút tương ứng là 46,8%; 33,2%; 80%; 13,2%; 6,7% và 89,7%. Qua đó, cho thấy với các test bật xa tại chỗ, lực bóp tay thuận, nằm ngửa gập bụng và chạy tùy sức 5 phút có tỷ lệ không đạt khá cao, đặc biệt với test chạy tùy sức 5 phút chiếm tỷ lệ rất cao lên đến 89,7%.

Bên cạnh đó, thực trạng TLMCM của các nữ SV ở cả 3 nội dung kiểm tra đạt mức trung bình trở lên tương đối cao. Cụ thể, chạy 9 - 3 - 6 - 3 - 9, bật cao có đà và chạy rẽ quạt chiếm tỷ lệ tương ứng là 56,2%; 82,05% và 62,1%. Kết quả nghiên cứu này có thể làm cơ sở để Khoa GDTC Trường ĐHQN tham khảo, từ đó tiếp tục tìm ra các biện

pháp mới lựa chọn các bài tập bổ trợ phù hợp để nâng cao thể lực cho nữ SV năm thứ nhất nói riêng và SV Trường ĐHQN nói chung.

Lời cảm ơn

Nghiên cứu này được thực hiện trong khuôn khổ của đề tài khoa học công nghệ cấp cơ sở của Trường Đại học Quy Nhơn với mã số T2022.774.30.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trường Đại học Quy Nhơn, *QĐ số 3663/QĐ-ĐHQN ngày 28/12/2018*, Triết lý giáo dục Trường Đại học Quy Nhơn, 2018.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Quyết định số: 53/2008/QĐ-BGDĐT ngày 18/9/2008 về việc ban hành quy định về việc đánh giá, xếp loại thể lực học sinh, sinh viên*, 2008.
3. V. C. Đàm. *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hồ Chí Minh, 2018.
4. N. N. Sơn, N. T. Hùng. *Giáo trình bóng chuyền*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, 2016.
5. D. N. Chí. *Đo lường thể thao*, Nxb Thể dục thể thao, Hà Nội, 2004.
6. N. Đ. Văn. *Phương pháp thống kê trong Thể dục thể thao*, Nxb Thể dục thể thao, Hà Nội, 2002.

Strategies to refuse requests in Solutions Elementary and Pre-Intermediate

Nguyen Luong Ha Lien*, Nguyen Thi Thanh Ha

Department of Foreign Languages, Quy Nhon University, Viet Nam

Received: 08/03/2023; Accepted: 20/04/2023; Published: 28/04/2023

ABSTRACT

In communication, refusing is a sophisticated issue. The speech act of requesting requires language knowledge and skills of speakers in order to maintain the relationships between the speakers and the hearers. This article deals with an investigation into refusal strategies in English dialogues. It aims to find out the strategies English speakers use to decline requests, suggestions and offers. The strategies were investigated in 213 conversations in Solutions Elementary and Pre-Intermediate. The results of the study reveal that the strategies used to refuse suggests, offers and requests are “bald on-record”, “off-record”, “positive politeness” and “negative politeness”. The findings show that the English tend to combine two or more strategies to refuse. This combination helps speakers save interlocutor’s face and maintain their relationship. The article hopes to help English learners know how to decline requests, suggestions and offers appropriately when they communicate with native English speakers.

Keywords: *Suggestion, offer, request, refusal strategies, politeness.*

*Corresponding author:

Email: nguyenluonghalien@qnu.edu.vn

Khảo sát chiến lược từ chối lời đề nghị trong giáo trình Solutions cấp độ Elementary và Pre-Intermediate

Nguyễn Lương Hạ Liên*, Nguyễn Thị Thanh Hà

Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 08/03/2023; Ngày nhận đăng: 20/04/2023; Ngày xuất bản: 28/04/2023

TÓM TẮT

Trong giao tiếp, việc từ chối lời đề nghị là không đơn giản. Hành vi ngôn ngữ này đòi hỏi người từ chối có những hiểu biết và khả năng ngôn ngữ để việc từ chối ổn thỏa và không ảnh hưởng đến mối quan hệ giữa người nói và người nghe. Trong phạm vi bài viết này, nhóm tác giả khảo sát các chiến lược từ chối lời đề nghị trong 213 đoạn hội thoại tiếng Anh (bao gồm suggestion, offer và request) trong sách giáo trình Solutions cấp độ Elementary và Pre-Intermediate. Kết quả khảo sát chỉ ra rằng các chiến lược dùng để từ chối các dạng đề nghị là “nói trực tiếp”, “nói gián tiếp”, “lịch sự dương tính” và “lịch sự âm tính”. Qua đó có thể thấy rằng người từ chối có xu hướng kết hợp hai hay nhiều chiến lược với nhau chứ không chỉ dùng một chiến lược duy nhất. Việc người phát ngôn sử dụng kết hợp các chiến lược này sẽ giúp họ giữ thể diện cho người nghe và từ đó giữ được mối quan hệ giao tiếp.

Từ khóa: Lời đề nghị, lời mời rủ, yêu cầu, các chiến lược từ chối, lịch sự.

1. MỞ ĐẦU

Trong cuộc sống, mỗi một cá thể đều có những lúc cảm thấy bối rối, khó xử hay áy náy khi phải từ chối ai đó. Từ chối là sự khước từ một lời mời, đề nghị, thỉnh cầu, hay gợi ý. Không phải ngẫu nhiên mà người ta gọi là “nghệ thuật từ chối”. Vì một lời từ chối đúng nơi, đúng lúc và làm vừa lòng người bị từ chối chính là một nghệ thuật ứng xử mà chúng ta cần học được trong cuộc sống. Do vậy, Brown và Levinson¹ cho rằng hành động từ chối là một hành vi đe dọa thể diện điển hình vì hành vi từ chối biểu thị sự không tiếp nhận, không thể đáp ứng được yêu cầu hoặc nguyện vọng của đối phương. Việc này có thể làm mất lòng người bị từ chối hoặc gây “xung đột” vì khi đã đưa ra lời đề nghị, mời v.v... thì người nói mong muốn sẽ được đáp ứng. Để giảm thiểu các

hệ quả tiêu cực, người từ chối phải có những chiến lược phù hợp để thực hiện hành vi này.

2. KHUNG LÝ THUYẾT VÀ CÁC NGHIÊN CỨU LIÊN QUAN

2.1. Các nghiên cứu liên quan

Sattar² đã tiến hành nghiên cứu các chiến lược được sử dụng để từ chối lời đề nghị của người Ả Rập. Nghiên cứu này đã nỗ lực phân tích các công thức ngữ nghĩa ưa thích được sử dụng để từ chối các đề xuất ở Ả Rập. Ngữ liệu bao gồm các câu trả lời cho Bài kiểm tra hoàn thành bài học bao gồm ba tình huống khác nhau. Những người cung cấp thông tin là 30 người bản ngữ Ả Rập - Iraq đang theo học tại Đại học Sains Malaysia, Malaysia. Bản khảo sát được viết bằng tiếng Ả Rập để gợi ra những câu trả lời gần đúng với những lời từ chối bằng lời nói đối với gợi ý có

*Tác giả liên hệ chính.

Email: nguyenluonghaliem@qnu.edu.vn

thể được đưa ra trong những tình huống này. Kết quả cho thấy sự thay đổi về tần suất và nội dung của ngữ nghĩa các công thức được nhóm sử dụng liên quan đến các biến ngữ cảnh, bao gồm trạng thái của những người đối thoại (địa vị cao hơn, bằng hoặc thấp hơn).

Andama³ tiến hành nghiên cứu chiến lược từ chối bằng tiếng Anh của các sinh viên khoa Sư phạm tiếng Anh ở Trường Đại học Ar-Raniry, Indonesia. Đây là một nghiên cứu sử dụng phương pháp tiếp cận hỗn hợp với mục tiêu khám phá các cấu trúc từ chối của người học tiếng Anh như một ngoại ngữ, nghiên cứu này được thực hiện với hai mục tiêu nghiên cứu trọng tâm là (1) tìm kiếm các chiến lược từ chối được áp dụng bởi sinh viên tại Khoa Sư phạm tiếng Anh của Trường Đại học Ar-Raniry và (2) tìm hiểu xem sinh viên có nhận thức được quyền lực của người đối thoại khi từ chối hay không. Tác giả đã sử dụng phép tam giác phân trong việc lấy dữ liệu cần thiết để xác thực dữ liệu từ các nguồn khác nhau cho hiện tượng tương tự. Đối tượng tham gia nghiên cứu này là 10 sinh viên (SV) năm cuối tại Khoa Sư phạm tiếng Anh của Trường Đại học UIN Ar-Raniry. Họ đã được lựa chọn dựa trên thành tích kỹ năng nói và đối tượng phân tích diễn ngôn. Kết quả của nghiên cứu này cho thấy những người tham gia thường xuyên áp dụng chiến lược gián tiếp khi từ chối bất kể tình trạng quyền lực của người đó như thế nào. Họ sử dụng nó không chỉ để tương tác với người có địa vị cao hơn mà còn với địa vị thấp hơn. Hơn nữa, họ cũng nhận thức được tình trạng quyền lực khác nhau của người đối thoại họ đang nói chuyện cùng.

Dewi⁴ và các cộng sự thì tiến hành nghiên cứu so sánh các chiến lược từ chối được sử dụng bởi các giảng viên giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ vùng Java với vùng Sumatra. Theo đó, nghiên cứu cho rằng những người từ nhiều nền văn hóa khác nhau nguồn gốc sử dụng các chiến lược từ chối khác nhau. Nghiên cứu này được nghiên cứu nhằm so sánh các chiến lược từ chối được sử dụng bởi các giáo viên tiếng Anh người Java (10 giáo viên) với vùng Sumatra

(10 giáo viên) với các mức độ quyền lực khác nhau. Những người tham gia được yêu cầu điền vào các bảng câu hỏi với các câu trả lời bằng văn bản, trong đó mỗi bảng câu hỏi mô tả bối cảnh khác nhau. Dựa trên phân tích, các giảng viên vùng Java và Sumatra đã sử dụng các chiến lược tương tự nhau để từ chối yêu cầu. Sự khác biệt giữa hai nhóm giảng viên này chỉ dựa trên tần suất sử dụng một chiến lược nhất định nào đó. Hơn nữa, tất cả các chiến lược gián tiếp đã được áp dụng để từ chối một yêu cầu trong khi đó chỉ có một chiến lược từ chối trực tiếp được áp dụng.

Bên cạnh các nghiên cứu của các tác giả nước ngoài, các tác giả trong nước cũng dành nhiều sự quan tâm đối với việc sử dụng các chiến lược từ chối trong giao tiếp. Tác giả Dương Bạch Nhật⁵ đã tiến hành một nghiên cứu giao văn hóa về việc sử dụng chiến lược lịch sự âm tính trong mời và từ chối lời mời của người Việt và người Mỹ. Dựa trên lý thuyết phổ quát về nhận thức ngôn ngữ của Brown và Levinson¹ về các chiến lược lịch sự trong giao tiếp, nghiên cứu đã chỉ ra rằng có sự trùng hợp và sự khác biệt trong việc sử dụng các chiến lược lịch sự âm tính trong việc mời và từ chối lời mời trong tiếng Anh - Việt và Anh - Mỹ. Bên cạnh đó còn có sự phân biệt giữa các tác động đối với việc người nói sử dụng chiến lược lịch sự âm tính là do các thuộc tính xã hội nhìn thấy từ người nói và những thứ được nhìn thấy từ người nghe. Với những phát hiện này, nghiên cứu đã chỉ ra sự tương đồng và khác biệt giữa các nền văn hóa khi từ chối và nó còn là một nguồn tài liệu đáng tin cậy cho cả minh họa và thiết kế bối cảnh xã hội để dạy tiếng Anh cho người Việt Nam và dạy tiếng Việt cho người Mỹ.

Vương Thị Hải Yên⁶ đã tiến hành nghiên cứu tần suất sử dụng các chiến lược từ chối gián tiếp lời đề nghị (offer – mời rủ) bởi người bản ngữ nói tiếng Anh - Mỹ và tiếng Việt. Giống như các hành vi lời nói khác, từ chối các yêu cầu, đề nghị, lời mời, lời đề nghị, v.v..., được sử dụng rộng rãi để thể hiện sự không thích của người tiếp nhận trong các cuộc trò chuyện. Vì vậy, từ chối sao để không làm cho người khác cảm thấy bị tổn thương và làm thế nào để đối xử

tốt với người khác là kỹ năng thiết yếu và sống còn. Nghiên cứu này đã tập trung vào việc khám phá một số tần suất sử dụng các chiến lược từ chối trực tiếp lời đề nghị được người bản ngữ nói tiếng Anh - Mỹ và người Việt sử dụng. Dữ liệu của nghiên cứu là 85 tác phẩm văn học Việt Nam, 35 Mỹ nhân kể, và một số bộ phim Việt Nam và Mỹ phát trên Đài Truyền hình Việt Nam. Tác giả hi vọng rằng những điểm giống và khác nhau về tần suất sử dụng các chiến lược từ chối trực tiếp bằng cả hai ngôn ngữ được rút ra từ nghiên cứu sẽ góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy tiếng Anh cho người Việt Nam và tiếng Việt cho người nước ngoài.

Phạm Tuấn Doanh⁷ đã nghiên cứu “Một số chiến lược từ chối trực tiếp lời mời của người Mỹ”. Theo tác giả này, hành vi từ chối cũng giống như các hành vi khác xuất hiện ở tất cả các ngôn ngữ. Nó được dùng để biểu thị sự không chấp nhận một thay đổi nào đó theo hướng đã được đề xuất (như yêu cầu, đề nghị, mời rú, gợi ý...) trong quan hệ giao tiếp hội thoại. Dưới sự tác động của một số nhân tố như vị thế xã hội, giới tính, tuổi tác..., khi từ chối lời mời, người Mỹ có thể lựa chọn chiến lược từ chối trực tiếp hay chiến lược từ chối gián tiếp. Trong nghiên cứu này, tác giả đã trình bày một cách gián lược về những kết quả thu được khi nghiên cứu về các chiến lược từ chối trực tiếp lời mời thường dùng của người Mỹ. Cụ thể nghiên cứu này đã chỉ ra tám chiến lược từ chối người Mỹ thường sử dụng là từ chối thẳng, từ chối kèm nhã ngữ, phủ nhận khả năng, nêu tính vô ích của điều được mời, trì hoãn, nêu tính bất cập của điều được mời, nêu lí do và đưa ra nguyên tắc cá nhân. Bằng việc sử dụng các chiến lược này để từ chối lời mời, người Mỹ đảm bảo duy trì tốt được quan hệ con người với nhau và không làm tổn thương đối phương.

Như vậy, dù là các nghiên cứu trong nước hay nước ngoài thì đa số đều chỉ ra rằng người đối thoại có xu hướng sử dụng nhiều chiến lược từ chối khác nhau cùng lúc và ít sử dụng chiến lược từ chối trực tiếp. Điều này thể hiện rằng

dù ở nền văn hóa nào, ngôn ngữ nào đi nữa thì hầu hết đều không muốn đe dọa thể diện người bị từ chối và bảo tồn mối quan hệ giữa họ trong giao tiếp. Vì vậy nghiên cứu này thực hiện để tìm ra các chiến lược từ chối ba dạng lời đề nghị trong sách Solutions cấp độ Elementary và Pre-intermediate – hai cuốn sách này hiện là giáo trình chính thức dùng trong giảng dạy cho sinh viên không chuyên Anh ngữ Trường Đại học Quy Nhơn.

2.2. Khung lý thuyết

2.2.1. Hành vi đề nghị và từ chối lời đề nghị

2.2.1.1. Hành vi đề nghị

Theo phân loại của Searle⁸ thì hành vi ngôn ngữ (speech acts) được chia thành 5 nhóm là cam kết (commissive), tuyên bố (declaration), khuyến lệnh (directive), biểu cảm (expressive) và biểu hiện (representative). Trong đó, các hành vi đề nghị bao gồm các hành động là requesting, offering và requesting. Cả ba hành động đề nghị này đều thuộc nhóm “khuyến lệnh” (directive). Theo đó, Searle⁸ định nghĩa “requesting - hành vi cầu khiến” là một hành động lời nói thể hiện một yêu cầu/đề nghị mà người nói muốn người nghe thực hiện hành động. Còn “offering – hành vi mời rú” thể hiện một đề nghị mà người nói sẽ thực hiện việc gì đó cho người nghe và “suggesting – hành vi đề nghị” thể hiện một đề nghị mà người nói muốn người nghe cùng mình thực hiện hành động. Thông thường, khi thực hiện các hành động đề nghị này, người nói dùng ngôn từ một cách lịch sự và trang trọng để đạt được mục đích hành động như mong muốn.

2.2.1.2. Hành vi từ chối lời đề nghị

Từ chối là hành vi xảy ra khi người nghe cảm thấy không thể hoặc không muốn đáp ứng yêu cầu, đề nghị mà người nói đưa ra. Theo Nelson và cộng sự⁹ thì từ chối được coi là một hành vi đe dọa thể diện trong hành vi lời nói. Đó là một tình huống nhạy cảm xảy ra trong quá trình giao tiếp có thể đem đến kết quả tích cực hoặc tiêu cực. Theo Brown và Levinson¹ mỗi người đều có thể

diện cần giữ bởi vì lời từ chối bản thân nó là một hành động có tiềm năng đe dọa đến thể diện của người tiếp nhận (Face Threatening Act – FTA). Do đó, dạng thức của hành vi từ chối nên được thể hiện một cách lịch sự để người nghe dễ dàng chấp nhận lời từ chối và giảm thiểu sự hiểu nhầm trong quá trình giao tiếp. Trong trường hợp này, tính lịch sự đóng vai trò quan trọng bảo vệ “thể diện” trong giao tiếp.

2.2.2. Phép lịch sự

2.2.2.1. Thể diện

Theo Yule,¹⁰ trên phương diện ngữ dụng học, thể diện (face) của một người là hình tượng cá nhân trong cộng đồng của họ hoặc là hình ảnh tích cực/ấn tượng của một người muốn thể hiện với những người khác. Do đó thể diện cá nhân có thể được trao, có thể bị mất, được duy trì hay đề cao và nó phải được duy trì ổn định trong giao tiếp. Brown và Levinson¹ xét thể diện theo hai khía cạnh là “thể diện dương tính” (positive face) và “thể diện âm tính” (negative face). Về cơ bản, “thể diện dương tính” thể hiện mong muốn được người khác tán thưởng và tôn trọng, trong khi “thể diện âm tính” chỉ mong muốn được tự do hành động mà không chịu sự áp đặt của người khác. Tóm lại, Brown và Levinson¹ cho rằng mọi người hợp tác với nhau để duy trì nhu cầu cơ bản về thể diện cho nhau khi giao tiếp. Mỗi một hành vi lời nói đều có tiềm năng đe dọa cả thể diện âm tính lẫn thể diện dương tính. Một hành động đe dọa thể diện là hành động đi ngược lại với mong muốn và nhu cầu của người đối thoại và hành động từ chối là một dạng điển hình. Vì thể diện có vai trò quan trọng trong giao tiếp nên những người đối thoại phải nỗ lực để ngăn chặn việc mất thể diện xảy ra, tạo ra hành vi giữ thể diện (face-saving act).

2.2.2.2. Phép lịch sự

Brown và Levinson¹ định nghĩa “phép lịch sự (politeness) là tất cả những cách ăn nói và xử thế một cách tốt đẹp và nó luôn gắn kết với thể diện”. Lịch sự cũng có chức năng hạn chế khả

năng gây xung đột trong giao tiếp và giữ thể diện cho người đối thoại. Theo sự phân loại của nhóm tác giả, có 2 dạng lịch sự trong giao tiếp là “lịch sự âm tính” (negative politeness) và “lịch sự dương tính” (positive politeness). “Lịch sự âm tính” là hành động “đền bù” cho thể diện âm tính của người tiếp nhận và “lịch sự dương tính” là hành động “tỏ ra quan tâm” tới “thể diện dương tính” của người tiếp nhận.

2.2.2.3. Các chiến lược lịch sự

Các chiến lược lịch sự được người nghe sử dụng để truyền tải thông tin nhằm giữ “thể diện” cho người nói khi phải từ chối một lời đề nghị/cầu khiến. Brown và Levinson¹ đã phân các chiến lược lịch sự thành các chiến lược chính là: nói trực tiếp (nói không bù đắp), lịch sự dương tính, lịch sự âm tính, và nói gián tiếp (nói bóng gió). Khi thực hiện hành vi từ chối, người phát ngôn phải chú ý lựa chọn chiến lược lịch sự nào cho phù hợp để giữ thể diện cho người nghe.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Bài báo sử dụng cách tiếp cận định tính để tìm hiểu các chiến lược từ chối các dạng lời đề nghị (suggestion – đề nghị, offer - mời rủ và request – yêu cầu) được người nói sử dụng và tần suất xuất hiện của chúng. Dữ liệu của nghiên cứu này là các phát ngôn được hiện thực hóa dưới dạng câu, mệnh đề, cụm từ hay từ có chức năng “từ chối” của người đối thoại trong các bài tập liên quan kỹ năng Nói và Nghe trong sách giáo khoa Solutions Elementary và Pre-Intermediate. Thủ pháp thu thập và phân tích dữ liệu được sử dụng nhằm thống kê số lần xuất hiện và tỉ lệ của các chiến lược được sử dụng. Cụ thể là dữ liệu trong sách Solutions (cấp độ Elementary và Pre-Intermediate) gồm 213 đoạn hội thoại. Trong quá trình phân tích dữ liệu, các chiến lược lịch sự của Brown và Levinson¹ được sử dụng như khung lý thuyết chính thông qua hướng tiếp cận ngữ dụng học diễn ngôn vì chúng bao gồm các chiến lược từ chối trong các đoạn hội thoại được khảo sát. Các chiến lược lịch sự của Brown & Levinson¹ được trình bày trong Bảng 1 sau đây.

Bảng 1. Các chiến lược lịch sự của Brown và Levinson.

STT	Các chiến lược lịch sự	Các tiểu chiến lược
1	Nói trực tiếp (Bald on-record)	Có hành động đền bù
		Không có hành động đền bù
2	Lịch sự dương tính (positive politeness)	Quan tâm, chú ý đến người nghe
		Phóng đại sự quan tâm, ủng hộ đối với người nghe
		Sử dụng các dấu hiệu nhận dạng nhóm (sử dụng ngôn ngữ riêng của nhóm, tiếng lóng, nói tắt...)
		Tìm kiếm sự đồng tình: nói các chủ đề an toàn, nhắc đi nhắc lại
		Né tránh sự bất đồng: đồng tình chiếu lệ, giả vờ đồng tình, nói dối vô hại, rào đón
		Nói đùa
		Viện cứ, đưa ra lí do
		Hứa hẹn
		Cố gắng trì hoãn
		Đề xuất giải pháp khác
		Tỏ ra lạc quan
		Bao gồm cả người nói lẫn người nghe vào hành động
		Hỏi lí do
Thể hiện sự cảm thông, chia sẻ, hợp tác với người nghe		
3	Lịch sự âm tính (Negative politeness)	Đặt câu hỏi, ngập ngừng
		Tỏ ra bi quan
		Giảm thiểu áp lực lên người nghe
		Tỏ ra tôn trọng
		Ra lệnh
		Xin lỗi
		Sử dụng cách nói có khoảng cách
		Đưa ra các nguyên tắc
4	Nói gián tiếp (Off-record)	Nói tránh để giảm thiểu sự đe dọa đến thể diện người nghe và cho người nghe cơ hội thể hiện sự hào phóng và quan tâm tới người khác

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

Qua phân tích dữ liệu, chúng tôi thấy rằng người Anh sử dụng 4 chiến lược lịch sự khác

nau trong đó mỗi chiến lược lại bao gồm nhiều tiểu chiến lược để từ chối các lời đề nghị. Các chiến lược này được thể hiện trong Bảng 2 dưới đây.

Bảng 2. Các chiến lược từ chối lời đề nghị được sử dụng trong sách Solutions Elementary và Pre-Intermediate.

STT	Các chiến lược lịch sự	Các tiểu chiến lược	Số lần (tỉ lệ)		
			suggestion	offer	request
1	Nói trực tiếp (Bald on-record)	Có hành động đền bù	0	5 (3,4%)	0
		Không có hành động đền bù	15 (8,6%)	35 (23,8%)	23 (18,5%)
2	Lịch sự dương tính (positive politeness)	Viện cớ, đưa ra lí do	47 (27%)	25 (17,0%)	37 (29,8%)
		Thể hiện cảm xúc tích cực	15 (8,6%)	13 (8,8%)	0 (0%)
		Cố gắng trì hoãn	9 (5,2%)	0 (0%)	0 (0%)
		Cám ơn, thể hiện sự biết ơn	17 (9,8%)	19 (12,9%)	0 (0%)
		Đề xuất giải pháp khác	25 (14,3%)	3 (2,1%)	5 (4%)
		Né tránh sự bất đồng: rào đón, đồng tình chiếu lệ	0 (0%)	2 (4,7%)	7 (5,6%)
		Thể hiện sự cảm thông, chia sẻ, hợp tác với người nghe	0 (0%)	0 (0%)	5 (4%)
		Hứa hẹn	0 (0%)	0 (0%)	2 (1,6%)
3	Lịch sự âm tính (negative politeness)	Xin lỗi	19 (10,9%)	7 (4,7%)	21 (17%)
		Đưa ra nguyên tắc chung	11 (6,3%)	0 (0%)	8 (6,5%)
		Đặt câu hỏi	0 (0%)	0 (0%)	1 (0,8%)
		Tỏ ra bi quan	0 (0%)	0 (0%)	2 (1,6%)
		Ngập ngừng	0 (0%)	3 (2,1%)	4 (3,3%)
		Sử dụng các hư từ		23 (15,6%)	
4	Nói gián tiếp (off-record)	Nói tránh để giảm thiểu áp lực và cho người tiếp nhận cơ hội tỏ ra biết điều và quan tâm tới người khác	16 (9,2%)	12 (8,2%)	9 (7,3%)
Tổng			174 (100%)	147 (100%)	124 (100%)

4.1. Chiến lược “nói trực tiếp”

Chiến lược “nói trực tiếp” dễ đe dọa thể diện của người tiếp nhận và làm họ bối rối, khó chịu nên không được sử dụng thường xuyên. Brown và Levinson¹ cho rằng lời từ chối sẽ trở nên lịch sự hơn và giảm thiểu đe dọa thể diện của người tiếp nhận khi người phát ngôn kết hợp nhiều chiến lược khác nhau. Bảng 2 cho thấy, người nói chọn cách từ chối trực tiếp lời đề nghị và không có hành động đền bù tương đối nhiều với 15/174 lần chiếm 8,6%, 35/147 lần chiếm 23,8% và 23/127 lần chiếm 18,5% lần lượt đối với các đề nghị dạng suggestion, offer và request (đề nghị - mời rủ và yêu cầu).

Ví dụ:

Julie: Oh, Dad! I’m going out in ten minutes. Can you do it? (Bố ơi 10 phút nữa là con phải đi rồi. Bố dọn giúp con đi.)

Dad: No way! You’re not going out until you’ve tidied your room! (Không được. Con sẽ không được ra khỏi nhà cho tới khi nào dọn dẹp xong.)

Đây là đoạn hội thoại giữa bố và con gái. Khi bị bố bắt phải dọn dẹp phòng, cô gái lại yêu cầu bố dọn giúp. Tuy nhiên, ông bố đã thẳng thừng từ chối “No way” (Không được) và cấm con gái không được ra khỏi nhà cho tới khi dọn

đẹp xong. Rõ ràng ông bố không nhượng bộ và từ chối ngay lập tức kèm theo một mệnh lệnh và không hề có ý định giữ thể diện cho con gái.

Tuy chiến lược từ chối trực tiếp trong dữ liệu khảo sát được sử dụng nhiều nhưng đa số người tham thoại chọn cách kết hợp cách từ chối trực tiếp này với các chiến lược từ chối khác để lời từ chối nhẹ nhàng và dễ được chấp nhận hơn.

Ví dụ:

Justin: We could hire a DVD. (Chúng ta có thể thuê đĩa DVD)

Chloe: No, the shop's too far away. Let's watch TV instead. (Không, tiệm cho thuê xa quá. Chúng ta xem ti vi đi.)

Trong tình huống này, Chloe từ chối đề nghị thuê đĩa DVD của Justin bằng cách sử dụng ba chiến lược từ chối khác nhau. Đầu tiên, cô trực tiếp từ chối bằng “No” (Không). Sau đó, để khỏi cảm thấy “có lỗi” và muốn lời từ chối trở nên nhẹ nhàng, dễ được chấp nhận hơn nên Chloe giải thích lí do tại sao cô không muốn thuê đĩa DVD và cố gắng đề nghị một giải pháp thay thế khác.

4.2. Chiến lược “lịch sự dương tính”

Theo Brown và Levinson¹ thì chiến lược lịch sự dương tính được sử dụng trong hội thoại để giảm thiểu đe dọa tới thể diện của người tiếp nhận. Chiến lược này bao gồm nhiều tiểu chiến lược khiến người bị từ chối cảm thấy thoải mái hơn vì nó ảnh hưởng đến thể diện dương tính của người đối thoại. Bảng 2 cho thấy “chiến lược lịch sự dương tính” gồm các tiểu chiến lược được dùng 113/174 lần để từ chối lời đề nghị, 62/147 lần để từ chối lời mời rủ và 51/127 lần để từ chối yêu cầu. Cụ thể là các tiểu chiến lược như sau: từ chối viện cớ đưa ra lí do, thể hiện cảm xúc tích cực, cố gắng trì hoãn, cảm ơn hoặc thể hiện sự biết ơn và đề xuất giải pháp khác, hứa hẹn, né tránh sự bất đồng. Trong đó người nói sử dụng chiến lược từ chối bằng cách giải thích lí do nhiều nhất với 47/174 lần (27%), 25/147 lần (17%) và 37/124 lần (29,8%) đối với các dạng suggestion, offer và request (đề nghị, mời rủ và yêu cầu) lần lượt theo

thứ tự. Tuy nhiên, chiến lược này thường được kết hợp với các chiến lược lịch sự khác để giảm thiểu đe dọa thể diện người tiếp nhận.

Ví dụ:

Jake: In the morning let's go for a swim at Sandycove. It looks great. (Minh đi bơi buổi sáng ở Sandycove nhé em? Tuyệt lắm.)

Alice: No, I don't want to go swimming! The water is really cold. (Không, em không muốn đi bơi đâu. Nước lạnh lắm.)

Trong tình huống này, Alice không muốn đi bơi như Jake đề nghị nên đã từ chối bằng cách sử dụng hai chiến lược lịch sự là “nói trực tiếp” (2 lần) và “lịch sự dương tính” - giải thích lí do tại sao (1 lần).

Bên cạnh đó, tiểu chiến lược “đề xuất phương án khác” cũng được sử dụng tương đối nhiều với 25/174 lần chiếm 14,4% để từ chối đề nghị dạng suggestion (đề nghị). Tuy nhiên, để từ chối đề nghị dạng offer (mời rủ) và request (yêu cầu) thì chiến lược này lại được sử dụng khá ít với 3/147 lần (2,1%) để từ chối offer (lời mời rủ) và 5/124 lần (4%) để từ chối request (yêu cầu). Các lựa chọn khác được đưa ra để giữ thể diện cho người đối thoại và dàn xếp các khả năng chấp thuận điều gì đó.

Ví dụ: *Mrs. Baker: Good morning!*

Secretary: Good morning, Westlake Pharmaceuticals, Mrs. Smith's office. How can I help you?

Mrs. Baker: May I speak to Mrs. Smith, please?

Secretary: I'm sorry, Mrs. Smith is busy at the moment. She's in a meeting. I can't interrupt her, I'm afraid. Can I take a message?

Đây là tình huống bà Baker gọi điện yêu cầu được nói chuyện với bà Smith nhưng cô thư kí nói rằng điều đó không thể vì bà Smith đang họp và sau khi sử dụng chiến lược từ chối bằng cách xin lỗi, tỏ ra ái ngại, đưa ra lí do thì cô thư kí đề xuất phương án khác là bà Baker để lại lời nhắn để cô ấy ghi lại. Qua việc sử dụng các chiến

lược từ chối khác nhau, cô thư kí đã làm cho lời từ chối của mình trở nên “mềm mại” hơn.

Không chỉ giải thích lí do hay đề xuất phương án khác, người được đề nghị trong các dữ liệu được thu thập cũng sử dụng cách trì hoãn nhằm từ chối thực hiện hành động được đề nghị. Theo Félix-Brasdefer¹¹, trì hoãn cũng là chiến lược được sử dụng để gián tiếp từ chối. Theo thông tin ở Bảng 2 thì chiến lược này được sử dụng 9/174 lần chiếm 5,2% (suggestion – đề nghị) nhưng lại không được sử dụng lần nào để từ chối offer (mời rủ) và request – (yêu cầu).

Ví dụ:

Ryan: Can you phone her? (Bạn có thể gọi cô ấy không?)

Jenny: Why? (Để làm gì?)

Ryan: Tell her to be quick. (Bảo cô ấy nhanh lên.)

Jenny: Let's wait a bit longer before we call her. We have time. (Chờ thêm lúc nữa xem sao đã. Còn sớm mà.)

Khi Ryan đề nghị Jenny gọi điện cho một cô gái khác bảo cô ấy tới nhanh thì Jenny không đồng ý thực hiện hành động đó. Thay vì làm Ryan thấy mất mặt vì từ chối thẳng thừng thì Jenny bảo chờ thêm một lúc nữa rồi mới gọi và đưa ra lí do không gọi ngay lúc ấy là vì còn sớm. Bằng chiến lược từ chối này của Jenny, Ryan sẽ thấy thoải mái hơn và nghĩ rằng đề nghị của mình sẽ được đáp ứng không lâu sau đó.

Chiến lược thể hiện cảm xúc tích cực cũng là một chiến lược lịch sự được dùng để từ chối. Tuy nhiên chiến lược này cũng phải kết hợp với các chiến lược khác để đạt được kết quả cuối cùng là từ chối mà không quá làm mất thể diện của người khác. Khi nghe các câu thể hiện sự đồng tình hay cảm xúc tích cực, người nói sẽ tin rằng người nghe thực sự muốn chấp thuận lời mời hay đề nghị của họ nhưng vì lí do nào đó không thể thỏa mãn đề nghị của họ. Bảng 2 cho thấy chiến lược thể hiện cảm xúc tích cực được sử dụng 15/174 lần chiếm 8,6% (suggestion – đề nghị), 13/147 lần chiếm 8,8 (offer – mời rủ) và

không được sử dụng lần nào để từ chối request (yêu cầu).

Ví dụ:

Boy: Hey, I'm just going into town. I'm going to have lunch at a café with Jake - you know, that new café near the library. Do you want to come along? (Này, mình sắp xuống phố. Mình sẽ ăn trưa ở quán café với Jake - bạn biết đấy, quán mới này gần thư viện. Bạn đi cùng luôn nhé?)

Girl: Yeah, I'd love to, but I told my mum I'd be home by 12. (Mình muốn đi lắm nhưng mình lỡ nói với mẹ sẽ về nhà trước 12 giờ rồi.)

Trong tình huống này, khi chàng trai rủ cô gái đi ăn trưa với anh và bạn của anh. Đầu tiên cô gái thể hiện thái độ tích cực là cô ấy thực sự muốn đi với họ “I'd love to” (Mình muốn đi lắm), nhưng sau đó cô lại đưa ra lí do là đã hứa với mẹ về nhà để hàm ý là dù rất muốn nhưng lại không thể đi được. Có thể thấy là bằng cách thể hiện cảm xúc tích cực trước khi từ chối gián tiếp, cô gái đã giữ thể diện cho chàng trai.

4.3. Chiến lược lịch sự âm tính

Theo Brown và Levinson,¹ chiến lược “lịch sự âm tính” hướng đến “thể diện âm tính” của người đối thoại và chú trọng đến việc né tránh hay giảm thiểu áp lực lên người tiếp nhận. Bằng cách giảm thiểu áp lực, người đối thoại sẽ giảm thiểu được nguy cơ làm mất thể diện của người tiếp nhận. Các chiến lược lịch sự âm tính xuất hiện trong các hội thoại được khảo sát là: xin lỗi, đưa ra nguyên tắc chung và nói tránh để giảm thiểu áp lực cho người tiếp nhận cũng như tạo cơ hội để người tiếp nhận tỏ ra quan tâm tới người phát ngôn. Trong số các tiểu chiến lược lịch sự âm tính được sử dụng để từ chối lời đề nghị thì tiểu chiến lược xin lỗi xuất hiện 19/174 lần chiếm 10,9% khi từ chối lời đề nghị, 7/147 lần chiếm 4,7% khi từ chối lời mời rủ và 21/124 lần chiếm 17% khi từ chối yêu cầu. Brown và Levinson¹ cho rằng lời xin lỗi gắn liền với thể diện âm tính của người tiếp nhận và là một biểu hiện của phép lịch sự trong giao tiếp.

Ví dụ:

Anna: Let's go out for dinner this evening. There's a new fish restaurant in the market square. (Tối nay mình đi ăn ở ngoài nhé. Có một nhà hàng chuyên về cá mới khai trương ở quảng trường thương mại đấy.)

Jack: Sorry, but I'm not fond of fish. (Xin lỗi nhé, mình không thích ăn cá.)

Nếu muốn từ chối thì Jack hoàn toàn có thể nói thẳng luôn là “*I'm not fond of fish*” nhưng nếu trả lời vậy sẽ gây cảm giác “hụt hẫng” và bối rối cho Anna nên trước đó Jack nói “*Sorry*” (*Xin lỗi.*) để thể hiện sự tôn trọng với Anna.

Bên cạnh đó, khi người phát ngôn muốn né tránh không thực hiện theo đề nghị của người đối thoại thì họ sử dụng chiến lược đưa ra nguyên tắc chung. Bằng việc đưa ra nguyên tắc chung, người phát ngôn sẽ né tránh được việc phải nhận phản ứng tiêu cực hoặc trách nhiệm về phía mình khi từ chối. Chiến lược này xuất hiện 11/174 lần chiếm 6,3% khi từ chối lời đề nghị. Khi từ chối lời mời rủ thì không được sử dụng lần nào và nó được sử dụng 8/124 lần chiếm tỉ lệ 6,5% khi từ chối yêu cầu.

Ví dụ:

Customer: I bought them last week and I paid 20 pounds for them. Can I have refund? (Tôi mua nó tuần trước và tôi đã phải trả 20 bảng cho món đồ này. Tôi có thể lấy lại tiền không?)

Assistant: I'm afraid the jeans were in the sale and we don't give refunds for the items in the sale. (Tôi e là quần jean này là đồ giảm giá và chúng tôi không trả lại tiền cho những món đồ giảm giá.)

Trong tình huống này, khi khách hàng đề nghị cửa hàng trả lại tiền mua món hàng bị lỗi thì nhân viên bán hàng đã nêu ra nguyên tắc của cửa hàng và không trả lại tiền. Bằng cách sử dụng chiến lược này, anh/cô ấy có thể thuyết phục khách hàng rằng đó là nguyên tắc của họ và họ không có cách khác để giải quyết vấn đề này.

4.4. Chiến lược nói gián tiếp

Theo Brown và Levinson,¹ chiến lược nói gián tiếp này được sử dụng để thể hiện ý người nói một cách gián tiếp để giảm thiểu áp lực lên người đối thoại và tạo cơ hội cho họ thể hiện sự quan tâm, hào phóng của mình đối với người phát ngôn. Vì vậy chiến lược này cũng thường được sử dụng khi ai đó muốn từ chối một đề nghị của người khác mà không làm ảnh hưởng đến thể diện của người ta. Theo kết quả khảo sát, chiến lược này được sử dụng 16/174 lần chiếm 9,2% (suggestion-đề nghị), 12/147 lần chiếm 8,2% (offer – mời rủ) và 9/124 lần chiếm 7,3% (request – yêu cầu).

Ví dụ: *Michael: Let's stay in youth hostels. (Mình ở trong nhà nghỉ nhé?)*

Tom: I haven't got very much money. (Tôi không có nhiều tiền lắm đâu.)

Michael: Youth hostels are quite cheap. But we can go camping instead, if you like. (Nhà nghỉ giá rẻ lắm. Nhưng mà nếu cậu thích thì tại mình cắm trại cũng được.)

Tom đã gián tiếp từ chối đề nghị của Michael về việc nghỉ lại ở nhà nghỉ bằng cách đưa ra lí do rằng mình không đủ điều kiện về tài chính. Qua đó Tom vừa thể hiện ý định không muốn làm theo đề nghị được đưa ra và cho Michael cơ hội quan tâm đến mình. Sau đó Michael đã chuyển sang đề nghị cắm trại qua đêm. Điều này có thể sẽ làm Michael không cảm thấy bối rối hay khó chịu khi bạn từ chối đề nghị của mình.

4.5. Các yếu tố tác động đến việc lựa chọn chiến lược từ chối lời đề nghị

Barron¹² cho rằng từ chối là một hành ngôn đòi hỏi sự khéo léo vì phản hồi tích cực (chấp thuận hoặc đồng ý) được mong chờ vì vậy người từ chối cần xem xét sao cho lịch sự và tránh ảnh hưởng mối quan hệ đôi bên và khi thực hiện hành động ngôn từ này thì người ta thường xem xét khoảng cách xã hội, khác biệt quyền lực và mức độ áp đặt:

- Khoảng cách xã hội: mức độ quen biết giữa hai bên tham thoại.

- Khác biệt quyền lực: khác biệt về địa vị giữa hai bên tham thoại.

- Mức độ áp đặt: mức độ tác động tiêu cực của hành ngôn.

4.5.1. Khoảng cách xã hội

Nhìn chung, người tham gia đối thoại trong dữ liệu được khảo sát của nghiên cứu này có các mối quan hệ xã hội khác nhau như người hoàn toàn xa lạ, người mới quen, người thân trong gia đình, bạn bè, đồng nghiệp... Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng trong các mối quan hệ xã giao thì người tham thoại thường chú ý đến thể diện của đối phương và thường sử dụng những chiến lược từ chối gián tiếp bằng cách đưa ra các nguyên tắc, đưa ra lí do, nói làm vui lòng người nghe...

Ví dụ:

Speaker 1: Hey, there is a penny right here. Why don't you pick it up? It's good luck. (Này, có đồng xu đằng kia kìa. Cậu nhặt nó lên đi. Nó sẽ đem lại may mắn đấy)

Speaker 2: Only if it's heads (while inverting the penny). Now somebody can have good luck. Bye. (Nó chỉ may mắn cho ai ném nó đầu tiên thôi. Giờ thì ai đó đã gặp may mắn rồi. Tạm biệt.)

Speaker 1: Bye. (Tạm biệt)

Đây là hội thoại giữa 2 người vừa mới quen biết nhau. Khi người số 1 đề nghị người số 2 nhặt đồng xu may mắn, người số 2 không muốn nhặt nó nên tìm cách từ chối bằng cách đưa ra gợi ý nó chỉ có tác dụng với người đầu tiên". Người số 2 sử dụng chiến lược này để khéo léo né tránh làm tổn thương thể diện người số 1. Tuy nhiên cũng có một số tình huống khi hai người hoàn toàn xa lạ với nhau thì họ sử dụng chiến lược từ chối nói trực tiếp khi không muốn thực hiện hành động theo ý đối phương.

Ví dụ:

Speaker 1: Hey, could you give me a lift to

the downtown, please? (Này, làm ơn cho tôi đi nhờ xuống phố với.)

Speaker 2: Sorry, I can't. (Xin lỗi tôi không thể.)

Trong tình huống giao tiếp giữa hai người hoàn toàn xa lạ này, người số 2 đã không ngần ngại mà từ chối thẳng thừng không cho người số 1 đi nhờ xuống phố bởi lẽ họ hoàn toàn không quen biết và không có mối quan hệ nào cần gìn giữ.

4.5.2. Khác biệt quyền lực

Từ kết quả khảo sát cho thấy, khi các đối tượng tham thoại có quyền lực không ngang bằng nhau thì dường như người có quyền lực thấp hơn có xu hướng chọn lựa chiến lược từ chối cẩn thận hơn vì họ không muốn người có quyền lực cao hơn phật ý và mất thể diện, từ đó ảnh hưởng đến công việc hoặc quyền lợi của người từ chối. Còn các đối tượng có quyền lực cao hơn thường chọn cách từ chối trực tiếp hơn.

Ví dụ:

Lucy: Juli's not coming back after she has the baby. We'd really like to have you back full-time. (Julie sẽ không quay lại làm việc sau khi sinh em bé. Chúng tôi muốn cô làm việc toàn thời gian.)

Mary: I can't right now, Lucy. I'm sorry. (Xin lỗi hiện giờ tôi không thể, Lucy ạ.)

Trong đoạn hội thoại trên, Lucy là cấp trên còn Mary là cấp dưới. Khi Lucy đưa ra lời đề nghị làm toàn thời gian thì Mary từ chối. Tuy nhiên vì Mary là cấp dưới nên khi nói rằng mình không thể làm toàn thời gian thì cô ấy phải kèm theo lời xin lỗi phía sau để thể hiện sự thành khẩn của mình và qua đó Lucy sẽ không tức giận. Từ đó, quan hệ công việc của họ được bảo toàn.

4.5.3. Mức độ áp đặt

Theo Lakoff,¹³ mức độ áp đặt đề cập đến mức độ cản trở người nghe hành động theo ý muốn của mình. Mức độ áp đặt của người nói càng cao thì người nghe sẽ càng có xu hướng chọn chiến lược từ chối trực tiếp nhiều hơn.

Ví dụ:

Janice: Hey, give me your pen. (Này, đưa tôi cây bút của cậu đi.)

Sarah: No, I need it now. (Không được. Tôi đang cần nó mà.)

Trong hội thoại này, lời đề nghị của Janice có mức độ áp đặt cao khiến Sarah khó chịu và từ chối thẳng thừng. Tuy rằng Sarah có đưa ra lí do sau đó nhưng nó vẫn thể hiện sự dứt khoát không thực hiện hành động theo ý muốn của Janice.

Như vậy có thể thấy, khoảng cách xã hội, khác biệt quyền lực và mức độ áp đặt là những yếu tố chính ảnh hưởng đến sự lựa chọn các chiến lược từ chối trong dữ liệu của nghiên cứu này. Trong đó, đa số người tham thoại chọn các chiến lược lịch sự dương tính, lịch sự âm tính và nói gián tiếp để không làm ảnh hưởng đến mối quan hệ 2 bên. Các tình huống như quan hệ giữa 2 người xa lạ, người có quyền lực cao hơn và người nghe chịu mức độ áp đặt lớn thường chọn các chiến lược từ chối trực tiếp vì họ cho rằng điều đó không ảnh hưởng đến mối quan hệ giữa họ.

5. KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

Qua khảo sát dữ liệu trong sách Solutions cấp độ Elementary và Pre-intermediate, chúng tôi nhận thấy để từ chối lời đề nghị, người nói sử dụng các chiến lược lịch sự khác nhau để vừa có thể biểu đạt được hành vi từ chối mà lại có thể giữ được thể diện cho người tiếp nhận. Trong số các chiến lược được sử dụng thì chiến lược lịch sự dương tính được sử dụng nhiều nhất. Bên cạnh đó, người nói thường chọn cách kết hợp hai hay nhiều chiến lược khác nhau để hành động từ chối của mình ổn thỏa hơn và hạn chế đe dọa thể diện người nghe ở mức thấp nhất. Do đó, trao thông điệp từ chối đòi hỏi phải rất khéo léo và tế nhị. Người đối thoại cần biết khi nào, với ai và từ chối như thế nào cho phù hợp. Qua nghiên cứu này, chúng tôi hi vọng cung cấp một số vấn đề sau cho các giảng viên khi giảng dạy, đặc biệt là những giảng viên sử dụng hai giáo trình trên để hướng dẫn cho sinh viên học tiếng Anh:

- Nghiên cứu về các chiến lược từ chối trong các tình huống giao tiếp là một trong những xu thế của các hướng nghiên cứu hiện đại khi mà chúng ta chuyển từ hướng nghiên cứu phân đoạn sang hướng nghiên cứu siêu phân đoạn.

- Người dạy cần quan tâm hơn đến ngữ dụng học khi cho sinh viên tìm hiểu về các chiến lược giao tiếp trong đó có chiến lược từ chối để người học hình thành kĩ năng và vận dụng tốt hơn trong những hoàn cảnh thực tế.

- Việc khai thác sâu về các chiến lược từ chối giúp người học có cách đánh giá và nâng cao chất lượng giao tiếp thông qua những chiến lược từ chối cụ thể.

Vì vậy, khi học tiếng Anh như một ngôn ngữ thứ hai, người học không chỉ cần biết các chiến lược từ chối mà điều quan trọng nhất là họ phải biết sử dụng mỗi chiến lược trong hoàn cảnh phù hợp của tình huống liên quan đến ngôn ngữ đích đó.

Để nâng cao vấn đề này, điều quan trọng đối với giảng viên tiếng Anh là giúp người học phát triển kiến thức về cách sử dụng thích hợp các hành vi lời nói trong ngôn ngữ đích, tập trung nghiên cứu, tìm hiểu vào lý thuyết hành động nói, ngữ dụng và tầm quan trọng của ngôn ngữ đích.

Lời cảm ơn

Nghiên cứu này được thực hiện trong khuôn khổ đề tài khoa học công nghệ cấp cơ sở của Trường Đại học Quy Nhơn với mã số T2022.782.38.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. P. Brown & S. Levinson. *Universals in Language Usage: Politeness Phenomena*, Cambridge, England: Cambridge University Press, 1978.
2. H. Q. A. Sattar, S. C. Lah and R. R. R. Suleiman. Refusal strategies in English by Malay University students, *Gema Online Journal of Language Studies*, **2011**, *11*, 1-13.

3. C. Y. Andama. *A study of refusal strategy in English by the students of Department of English Language Education*, Thesis, Ar-raniry State Islamic University, 2016.
4. L. I. A. Dewi, L. N. Aniq and K. D. Anisa. The refusal strategies employed by pre-service EFL teachers: A comparison between javanese and sumatrans, *Journal Penelitian Humaniora*, **2020**, 21, 89-100.
5. D. B. Nhật. Nghiên cứu giao văn hóa về việc sử dụng chiến lược lịch sự âm tính trong mời và từ chối lời mời của người Việt và Người Mỹ, *Kỷ yếu Hội nghị khoa học Trường Đại học Duy Tân*, **2018**, 316-324.
6. V. T. H. Yên. Phương tiện biểu đạt hành vi từ chối trực tiếp lời đề nghị của người Việt, *Tạp chí Khoa học Đại học Đà Lạt*, **2018**, 8, 77-89.
7. P. T. Doanh. Một số chiến lược từ chối trực tiếp lời mời của người Mỹ, *Tạp chí Khoa học Đại học Tân Trào*, **2019**, 12, 123-131.
8. J. R. Searle. *What is speech act? In philosophy in America*, Ithaca, Cornell University Press, 1975.
9. G. L. Nelson, J. Carson, M. A. Batal, W. E. Bakary. Cross-cultural pragmatics: Strategy use in Egyptian Arabic and American English refusals, *Applied Linguistics*, **2002**, 23(2), 163-189.
10. G. Yule. *Pragmatics*, Oxford University Press, Oxford, 1996.
11. J. C. Félix-Brasdefer. Declining an invitation: A Cross-Cultural Study of Pragmatic Strategies in Latin American Spanish and American English, *Multilingua*, **2003**, 22, 225-255.
12. A. Barron. *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*, John Benjamins Publishing Company, 2003.
13. R. T. Lakoff. *Talking Power: The politics of language in our lives*, Basic Books, New York, 1990.

MỤC LỤC

1. Phân tích các yếu tố truyền thông mạng xã hội đến ý định du lịch của du khách nội địa tại Việt Nam
Trương Trí Thông, Nguyễn Thanh Tùng, Nguyễn Thị Bé Ba 5
2. Phim ảnh cho việc dạy học giao tiếp liên văn hóa trong tiếng Anh ở Việt Nam
Đoàn Nguyễn Thị Lệ Hằng 21
3. Nghiên cứu tác động của đặc điểm hộ gia đình đến chỉ tiêu cho giáo dục ở khu vực Duyên hải Nam Trung Bộ
Trần Lê Diệu Linh, Trần Hoàng Anh, Nguyễn Hoàng Kiên Khang, Huỳnh Như Ngọc, Cai Hoài Tân, Nguyễn Trí Viễn 31
4. Đánh giá trình độ thể lực chung của nữ sinh viên năm thứ nhất và năm thứ hai Trường Đại học Quy Nhơn khi bắt đầu học phần Giáo dục thể chất 1 và Giáo dục thể chất 3 năm học 2021 - 2022
Nguyễn Xuân Quốc, Trương Quốc Duy, Thái Bình Thuận 43
5. Đánh giá thực trạng trình độ thể lực của nữ sinh viên khối không chuyên Trường Đại học Quy Nhơn trước khi học môn Bóng chuyền trong học phần Giáo dục thể chất 1
Lê Minh Tú, Hoàng Thị Thủy, Hồ Ngọc Cường, Bùi Văn Kiên 53
6. Khảo sát chiến lược từ chối lời đề nghị trong giáo trình Solutions cấp độ Elementary và Pre-Intermediate
Nguyễn Lương Hạ Liên, Nguyễn Thị Thanh Hà 61

