

**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 (4)**

---

**2023**

**AUGUST 2023**



## CONTENTS

1.	Transporting goods at Quy Nhon port, Binh Dinh province at the end of the 19 <sup>th</sup> century <b>Dinh Thi Thao</b> .....	5
2.	The use of Kahoot in enhancing students’ learning experience, engagement and collaboration in English literature classes <b>Luong Thi Huong Thao</b> .....	15
3.	Impacts of social capital on household welfare: A case study of rural Vietnam <b>Le My Kim, Ngo Thi Thanh Thuy, Su Thi Thu Hang</b> .....	27
4.	Perceptions about career adaptation of Social work students at Quy Nhon University <b>Phan Thi Kim Dung</b> .....	41
5.	Wisdom of children 4 - 10 ages in Binh Dinh province and some related factors <b>Nguyen Thi Ha, Nguyen Thi Tuong Loan</b> .....	55
6.	A systematic review on effects of tourism interpretation services on destination image, tourist revisit intention and implications for future research <b>Pham Tran Truc Vien</b> .....	65
7.	Adverbs versus Adverbials: Disparities from the Perspective of Syntax <b>Nguyen Thi Xuan Thuy</b> .....	81
8.	Determinants of the financial risk-taking behavior of students in Binh Dinh <b>Nguyen Hoang Phong</b> .....	89
9.	Design and organization of teaching STEM topic “Cleaning dirty water” in Science teaching in elementary schools <b>Vuong Cam Huong</b> .....	103



# Transporting goods at Quy Nhon port, Binh Dinh province at the end of the 19<sup>th</sup> century

Dinh Thi Thao\*

*Faculty of Social Sciences and Humanities, Quy Nhon University, Vietnam*

*Received: 25/03/2023; Revised: 24/06/2023; Accepted: 26/06/2023; Published: 28/08/2023*

## ABSTRACT

At the end of the 19<sup>th</sup> century, along with the policy of exploiting Quy Nhon port of the French colonial government, cargo transport activities in Quy Nhon port, Binh Dinh province were increasingly expanded. The volume of goods imported and exported through Quy Nhon port were constantly increasing. Transportation products were diversified to meet the needs of local consumption, exchange and trade, and export to the outside world. The development of cargo transport activities at Quy Nhon port in the late 19<sup>th</sup> century contributed to creating favorable conditions for goods circulation and trade expansion between Binh Dinh and domestic and foreign regions.

**Keywords:** *Quy Nhon, 19<sup>th</sup> century, transporting goods.*

---

\*Corresponding author:

Email: [dinhthithao@qnu.edu.vn](mailto:dinhthithao@qnu.edu.vn)

# Vận tải hàng hóa ở cảng Quy Nhơn, tỉnh Bình Định cuối thế kỉ XIX

Đinh Thị Thảo\*

Khoa Khoa học xã hội và Nhân văn, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 25/03/2023; Ngày sửa bài: 24/06/2023; Ngày nhận đăng: 26/06/2023;

Ngày xuất bản: 28/08/2023

## TÓM TẮT

Cuối thế kỉ XIX, cùng với chính sách khai thác cảng Quy Nhơn của chính quyền thực dân Pháp, hoạt động vận tải hàng hóa ở cảng Quy Nhơn, tỉnh Bình Định ngày càng được mở rộng. Khối lượng hàng hóa xuất nhập khẩu qua cảng Quy Nhơn không ngừng tăng lên. Các mặt hàng vận tải đa dạng; vừa đáp ứng nhu cầu tiêu dùng, trao đổi, buôn bán của địa phương, vừa đáp ứng nhu cầu xuất cảng ra bên ngoài. Sự phát triển hoạt động vận tải hàng hóa ở cảng Quy Nhơn những năm cuối thế kỉ XIX góp phần tạo điều kiện cho lưu thông hàng hóa, mở rộng giao thương giữa Bình Định với các vùng trong nước và với nước ngoài.

**Từ khóa:** Quy Nhơn, thế kỉ XIX, vận tải hàng hóa.

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Từ nửa sau của thế kỉ XIX, những chuyển biến trong đời sống chính trị, kinh tế - xã hội do sự xâm nhập của chủ nghĩa thực dân Pháp vào Việt Nam đã ảnh hưởng đến hoạt động giao thông vận tải cả nước nói chung, giao thông vận tải tỉnh Bình Định nói riêng. Đặc biệt, từ những năm 80 của thế kỉ XIX, các tuyến giao thông thủy, bộ ở Bình Định được chính quyền thực dân Pháp chú ý quan tâm và khai thác. Theo đó, hoạt động vận tải hàng hóa nhất là vận tải hàng hóa ở cảng Quy Nhơn cũng được mở rộng. Xuất nhập khẩu bằng đường biển, chủ yếu qua cảng Quy Nhơn diễn ra nhộn nhịp với khối lượng hàng hóa lớn, các loại hàng hóa vận tải đa dạng, phong phú.

Đến nay, đã có nhiều nghiên cứu liên quan đến giao thông vận tải cũng như hoạt động vận tải hàng hóa ở cả nước qua các thời kì; tuy nhiên, hoạt động vận tải hàng hóa ở Bình Định cũng

như ở cảng Quy Nhơn cuối thế kỉ XIX lại chưa được nghiên cứu trực tiếp và toàn diện. Tác giả Nguyễn Thế Anh<sup>1</sup> dù nhấn mạnh đến hệ thống giao thông cả nước và vai trò của giao thông đường thủy nhưng hoạt động vận tải, kể cả hoạt động vận tải đường thủy lại chưa được tác giả đề cập đến. Tác giả Đỗ Bang<sup>2</sup> khi đề cập đến kinh tế thương nghiệp triều Nguyễn đã tập trung phân tích chính sách của triều Nguyễn đối với thương nghiệp, những điều kiện để giao lưu hàng hóa (giao thông, đo lường, tiền tệ...) song lại chưa quan tâm nghiên cứu đến hoạt động vận tải. Hai công trình do Ủy ban nhân dân thành phố Quy Nhơn và Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Định tổ chức thực hiện<sup>3,4</sup> đã bước đầu đề cập đến hoạt động vận tải hàng hóa bằng đường biển ở tỉnh Bình Định thời Pháp thuộc, trong đó có hoạt động vận tải hàng hóa ở cảng Quy Nhơn. Tuy nhiên, các công trình này chủ yếu tập trung đề cập đến địa lí tự nhiên, tiến trình lịch sử và bức tranh kinh

\*Tác giả liên hệ chính.

Email: dinhthithao@qnu.edu.vn

tế của một vùng đất (thành phố Quy Nhơn/tỉnh Bình Định) qua các thời kì. Do đó, những chính sách khai thác cảng Quy Nhơn cũng như hoạt động vận tải nhất là khối lượng hàng hóa và các loại hàng xuất nhập khẩu qua cảng Quy Nhơn những năm cuối thế kỉ XIX vẫn chưa được đề cập đến trong những công trình kể trên.

Những ấn phẩm gần đây nhất (xuất bản năm 2020, 2021) như *Lịch sử giao thông vận tải Việt Nam từ thế kỷ X đến năm 1884* và *Lịch sử giao thông vận tải Việt Nam từ năm 1954 đến năm 1975*<sup>3,6</sup> đã nghiên cứu một cách hệ thống về giao thông vận tải Việt Nam thời trung đại (từ thế kỷ X đến năm 1884), thời kì 1954 - 1975; đồng thời khẳng định vai trò của giao thông vận tải đối với công cuộc xây dựng và phát triển đất nước qua các thời kì. Dù vậy, những vấn đề như hệ thống giao thông ở tỉnh Bình Định hay chính sách khai thác cảng Quy Nhơn, hoạt động vận tải hàng hóa ở cảng Quy Nhơn những năm cuối thế kỉ XIX vẫn chưa được đề cập trực tiếp trong các công trình kể trên.

Trên thực tế, giao thông vận tải nói chung, hoạt động vận tải ở cảng Quy Nhơn nói riêng đã có những chuyển biến nhất định từ nửa sau của thế kỉ XIX khi thực dân Pháp thực hiện những chính sách về kinh tế, về giao thông vận tải, thuế quan... Năm 1874, Hiệp ước Hòa bình và liên minh (Hiệp ước Giáp Tuất) giữa chính phủ Pháp và triều đình Huế được kí kết. Triều đình Huế cam kết mở cửa Thị Nại (Quy Nhơn) và nhiều nơi khác (Hải Phòng, Hà Nội) cho người ngoại quốc vào buôn bán; người Pháp được tự do buôn bán và kinh doanh công nghiệp tại các tỉnh trong đó có Bình Định. Tuy nhiên, phải đến những năm 80 của thế kỉ XIX, chính quyền thực dân Pháp mới bắt đầu thực hiện những chính sách khai thác, mở rộng ảnh hưởng tại Bình Định trong đó có việc đầu tư, khai thác cảng Quy Nhơn. Trong Báo cáo về tình hình kinh tế của tỉnh Bình Định, tháng 5 năm 1887, Tòa Công sứ Pháp ở Quy Nhơn phải thừa nhận: “Từ năm 1876 đến năm 1886, trong 10 năm này, chúng ta vẫn còn bị đóng cửa trong một vùng chật hẹp, không thể hiện sự mở rộng ảnh hưởng của chúng ta trong tỉnh (Bình Định)”<sup>7</sup>. Trong quá trình xâm lược và

đặt ách đô hộ, bên cạnh các cuộc đàn áp và bình định về quân sự, thực dân Pháp bắt đầu đề ra và thực hiện một số chính sách về kinh tế, song nó chỉ có tính chất thăm dò, thử nghiệm bước đầu. Từ năm 1887, thực dân Pháp bắt đầu thực hiện nhiều chính sách về kinh tế, giao thông vận tải, thuế quan nhằm độc quyền thương mại, tạo điều kiện đưa hàng Pháp ồ ạt vào thị trường Việt Nam nói chung, Bình Định nói riêng... Cùng với đó, các cảng biển ở Bình Định, đặc biệt là cảng Quy Nhơn cũng được chính quyền thực dân Pháp chú ý khai thác. Gắn với những chính sách, biện pháp của chính quyền thực dân Pháp, hoạt động vận tải hàng hóa ở cảng Quy Nhơn, tỉnh Bình Định cũng được mở rộng. Vì vậy, trong khuôn khổ của bài viết, tác giả tập trung làm rõ chính sách khai thác cảng Quy Nhơn của chính quyền thực dân Pháp; hoạt động vận tải hàng hóa và các mặt hàng vận tải ở cảng Quy Nhơn trong những năm cuối thế kỉ XIX, cụ thể là từ những năm 80 đến những năm 90 của thế kỉ XIX. Qua đó, thấy được sự phát triển mở rộng của cảng Quy Nhơn và hoạt động xuất nhập khẩu tại đây; bước đầu rút ra một số nhận xét về hoạt động vận tải ở cảng Quy Nhơn thời kì này.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Chính sách khai thác cảng Quy Nhơn của chính quyền thực dân Pháp

Năm 1858, liên quân Pháp - Tây Ban Nha nổ súng xâm lược Việt Nam. Triều đình Huế lần lượt kí với Pháp những hòa ước và mất dần quyền tự chủ về chính trị, kinh tế; lãnh thổ từng bước bị người Pháp thôn tính. Với các hòa ước 1862, 1874, Nam kì lục tỉnh trở thành thuộc địa của thực dân Pháp. Triều Nguyễn chỉ còn chủ quyền đối với phần lãnh thổ từ Bình Thuận trở ra Bắc. Dù vậy, trên lĩnh vực thương nghiệp, bắt đầu từ năm 1862 và nhất là từ năm 1874, triều đình Huế phải mở cửa cho tàu Pháp tự do ra vào buôn bán ở các cửa biển Đà Nẵng, Ba Lạt, Quảng Yên, Thị Nại (Quy Nhơn) và Hải Phòng. Cũng từ đây, các vua triều Nguyễn mất dần vai trò và vị trí của người đứng đầu trong việc quản lí thương nghiệp ở Bình Định, trong đó có cả hoạt động vận tải tại cảng Quy Nhơn.

Nằm trên đầu mối giao thông thủy bộ quan trọng, Bình Định có Quy Nhơn là đầu cầu chiến lược nối liền các tỉnh miền Trung với Tây Nguyên, là cửa ngõ chính thông ra biển của Tây Nguyên, Đông Bắc Cam-pu-chia và Hạ Lào. Do vậy, ngay từ đầu, Pháp đã chọn Quy Nhơn làm nơi đặt cơ quan trú sứ, đồn binh và mở thương cảng. Từ cuối thế kỉ XIX, cảng Quy Nhơn được thực dân Pháp từng bước xây dựng và nâng cấp.

Hiệp ước năm 1874 đã quy định việc thiết lập một lãnh sự Pháp ở Quy Nhơn. Cảng Quy Nhơn được chính quyền thực dân xem là vị trí chiến lược quan trọng. Báo cáo về tình hình kinh tế tỉnh Bình Định, tháng 5 năm 1887 của Tòa Công sứ Pháp ở Quy Nhơn nhấn mạnh: “*Cảng Quy Nhơn nằm ở giữa con đường Sài Gòn và Hải Phòng, như một điểm tiền tiêu và bắt buộc như một điểm tạm dừng các tàu thuyền của người Âu hoặc người Hoa. Những tuyến đường nối các cảng Tam Quan, An Dụ, Nước Ngọt và Quy Nhơn với đường cái quan (Quốc lộ 1A ngày nay) và các chợ với nhau. Các vùng được nối với nhau qua các con đèo mà ngựa dễ dàng đi lại với các vùng của Lào và lưu vực sông Mê Kông*”... Công việc đầu tiên của thực dân Pháp là tăng cường xây dựng, mở rộng hệ thống giao thông và nâng cấp các cảng biển. Đặc biệt, chính quyền thực dân rất quan tâm và chú ý khai thác tuyến giao thông biển, xem đó là huyết mạch chính. Cảng Quy Nhơn được coi là đầu mối giao thông nối với nhiều vùng trong nước, là nơi tiếp nhận khối lượng hàng hóa lớn từ nơi khác đưa về và được coi là địa điểm quan trọng nhất của bờ biển này: “*Việc mở các cảng với các nhân viên người Pháp là cần thiết để kiểm soát tàu bè của người An Nam ra vào các cảng đóng và cảng mở. Để thu hút việc buôn bán, không nên đóng cửa các cảng mà đưa các nhân viên thuế quan đến tất cả các cảng... Vận tải ven bờ tạo ra cho chúng ta sự sống còn. Cần phải kéo dài hiệp ước vừa mới được kí kết*”.<sup>7</sup>

Cùng với việc thực hiện các chính sách về kinh tế, chính quyền thực dân Pháp còn tiến hành đàn áp, bình định về quân sự để tạo điều kiện cho vận chuyển, khai thác tuyến giao thông

biển. Báo cáo kinh tế của Công sứ Bình Định năm 1887 cho thấy rõ việc chính quyền thực dân Pháp đã dùng quân sự để ổn định tình hình trong tỉnh, tạo điều kiện cho khai thác, vận chuyển hàng hóa của tỉnh ra bên ngoài: Trong 3 tháng đầu năm 1887, bằng việc đàn áp các cuộc nổi dậy của nhân dân tỉnh Bình Định, vận chuyển hàng hóa ven bờ đã phát triển đáng kể... Hàng hóa xuất khẩu bị gián đoạn bởi các cuộc rối loạn trong tỉnh đã trở lại hoạt động. Hàng hóa nhập khẩu cũng đã được đưa về các nơi.<sup>8</sup>

Ngoài ra, chính quyền thực dân còn cho lập một cầu cảng ở ngoài lồi vào eo biển, lập thuế chiếu sáng (Người Pháp cho xây dựng hải đăng để hướng dẫn tàu thuyền ra vào cửa Quy Nhơn và thu thuế chiếu sáng các tàu thuyền ra vào bên cảng), neo đậu và cọc tiêu.<sup>7</sup> Tháng 10 năm 1886, một cơn bão đã phá hủy cầu tàu vào cảng; đến giữa tháng 11, việc sửa chữa đã được chính quyền thực dân Pháp nhanh chóng thực hiện. Cầu tàu đã được sửa lại và được làm bằng gỗ. Tháng 12 năm 1886, Pháp cho lập một văn phòng thuế quan. Năm 1892, chính quyền thực dân đã tiến hành lập phao tiêu hướng dẫn tàu bè đi vào cảng. Năm 1899, cho xây dựng tại đảo Xanh (Cù Lao Xanh/đảo Nhơn Châu) ngọn hải đăng cao 19 mét, hướng dẫn các tàu thuyền đi biển cập bến cảng Quy Nhơn. Thực hiện việc nạo vét lạch tàu, cải tạo cảng cho phù hợp với sự phát triển của nền kinh tế và chính sách khai thác thuộc địa của chính quyền thực dân Pháp.<sup>6</sup>

Nhìn chung, ngay từ đầu, thực dân Pháp đã nhận thấy vai trò của tỉnh Bình Định như một điểm tiền tiêu, cửa ngõ của đất liền. Từ cuối thế kỉ XIX, tuyến giao thông thủy bộ ở Bình Định nhất là cảng Quy Nhơn được chính quyền thực dân Pháp quan tâm mở rộng đáp ứng cho nhu cầu khai thác thuộc địa. Bên cạnh việc sửa chữa các con đường trước đó, thực dân Pháp còn tiến hành mở các con đường nối liền vùng ven biển Bắc - Nam với đường Cái quan và nối với vùng Tây Nguyên bằng các con đèo mà ngựa có thể dễ dàng đi lại với các vùng của Lào và lưu vực sông Mê Kông. Cảng Quy Nhơn qua nhiều lần sửa đổi và nâng cấp, cùng với việc hoàn thành hệ thống



đường bộ, đường sắt nối liền với cảng Quy Nhơn đã đưa khối lượng hàng hóa qua cảng không ngừng tăng lên, vận chuyển hàng hóa cũng diễn ra nhộn nhịp, thường xuyên. Xét về phương diện giao thông thuận tụy, những chính sách mà chính quyền thực dân Pháp thực hiện đã tạo điều kiện cho sự phát triển và hoàn thiện hệ thống giao thông vận tải ở Bình Định. Tuy nhiên, hoạt động đó thực chất là để đảm bảo tối đa nguồn lợi khai thác của chính quyền thực dân.

## 2.2. Hoạt động vận tải hàng hóa

Từ nửa sau của thế kỉ XIX, mặc dù chính quyền thực dân Pháp rất quan tâm đến giao thông vận tải, song phương tiện đi lại và vận chuyển hàng hóa bằng đường bộ còn rất thô sơ, đơn giản và lạc hậu.

Ngược lại, hoạt động vận tải bằng đường thủy (chủ yếu là đường biển) lại rất nhộn nhịp. Theo quy định của Hiệp ước Giáp Tuất (15/3/1874), cửa Quy Nhơn được mở ra cho người Pháp đến buôn bán. Tháng 11 năm 1876, cảng Quy Nhơn mở cửa buôn bán với các nước phương Tây và Đông Nam Á. Từ những năm 80 của thế kỉ XIX, hoạt động vận tải đường biển ở tỉnh Bình Định trong đó có vận tải ở cảng Quy Nhơn ngày càng được mở rộng. Vận chuyển ra nước ngoài chủ yếu qua các con tàu hơi nước của Anh và Đức. Các tàu này còn được thuê cho công ty của người Hoa ở Hồng Kông, quan trọng nhất là những người Hoa làm đại lý ở Quy Nhơn. Mỗi tháng, các tàu hơi nước và thuyền buồm mà người Hoa thuê đều đến Quy Nhơn. Việc vận chuyển với Sài Gòn và các thuộc địa cũng thông qua 4 chiếc tàu đi và đến từ Quy Nhơn. Vận chuyển ven biển cũng ngày càng phát triển. Năm 1886, có 95 chiếc tàu của Pháp, trong đó có 48 tàu được trợ cấp (không thấy ghi trợ cấp như thế nào) và 7 tàu chở hàng của Pháp; 20 tàu của Đức và 9 tàu của Anh cập cảng Quy Nhơn. Năm 1885, cảng Quy Nhơn đã tiếp nhận 109 tàu cập bến với tổng khối lượng hàng hóa 59.040 tấn. Năm 1886, tiếp nhận 104 tàu với khối lượng hàng hóa 54.874 tấn, ít hơn năm 1885 là 4.166 tấn hàng hóa.<sup>12</sup> Riêng trong 6 tháng đầu năm 1886,

có 41 tàu của phương Tây vào cảng Quy Nhơn, với khối lượng vận chuyển là 28.670 tấn. Khối lượng hàng hóa vận chuyển của tàu ra (xuất cảng) cũng gần tương đương với khối lượng hàng hóa tàu vào (nhập cảng).<sup>9</sup>

Trong 6 tháng đầu năm 1887, có 33 tàu vào cảng với khối lượng vận chuyển 26.761 tấn; tàu ra là 33 tàu với khối lượng 30.881 tấn. Trong số tàu xuất nhập cảng 6 tháng đầu năm 1887, có 26 tàu của Pháp, 6 tàu của Đức và 1 tàu của Anh. Riêng khối lượng vận chuyển các tàu vào của Pháp là 20.989 tấn và tàu ra là 20.909 tấn. Như vậy, so với năm 1886, số lượng tàu của phương Tây và khối lượng vận chuyển của năm 1887 đều giảm. Sở dĩ có sự sụt giảm này là do số lượng tàu của Đức vào giảm đi. Trong 3 tháng đầu năm 1886, trọng tải tàu của Đức vào cảng 4.919 tấn, năm 1887 là 1.327 tấn, ít hơn gần 3/4. Trong khi đó, tổng trọng tải các tàu của Pháp tăng 1.000 tấn.<sup>2</sup>

Vận tải ven biển của người Việt cũng tăng nhanh. Trong 6 tháng đầu năm 1886, có 11 tàu vào cảng Quy Nhơn, khối lượng vận chuyển là 276 tấn và 11 tàu ra với khối lượng vận chuyển là 274 tấn. Đến năm 1887, số tàu và khối lượng vận chuyển của người Việt tại cảng Quy Nhơn tăng nhanh: có 359 tàu vào với khối lượng vận chuyển 1.025 tấn và 309 tàu ra với khối lượng vận chuyển 1.656 tấn.<sup>9</sup> Khối lượng hàng hóa vận tải của các tàu thuyền ở cảng Quy Nhơn cũng khá cao. Hoạt động ven biển của người Việt ngày càng phát triển, thay thế cho vai trò của thương nhân Hoa kiều. Năm 1886, tàu thuyền của người Việt có 24 chiếc chạy ven biển. Hoạt động vận tải ven biển chủ yếu do người Việt đảm nhận và ngày càng có điều kiện mở rộng. Ngược lại, người Hoa lại có vai trò trong hoạt động vận chuyển hàng hóa ra nước ngoài. Họ chuyên chở các sản phẩm của Pháp bằng các tàu chuyên dụng. Điều này cũng được phản ánh rõ trong Báo cáo về thương mại, công và nông nghiệp quý 1 năm 1887 của Tòa Công sứ Pháp ở Quy Nhơn: Thời gian này đã có khích lệ với người dân bản xứ ở vùng ven biển và trong nội địa hơn là đối với những nhà buôn người Hoa,

là những người đi thuê tàu qua việc họ đánh giá các sản phẩm.<sup>8</sup>

Từ cuối thế kỉ XIX, nhiều hãng buôn của Pháp đã đến Quy Nhơn lập thương quán. Thông qua các hãng buôn, hàng hóa tập trung vào cảng ngày càng nhiều. Các tàu đến lấy hàng thường là tàu của Pháp, Đức, không kể những tàu phụ thuộc vào Hãng vận tải đường biển, làm nhiệm vụ vận chuyển đến đậu thường xuyên và cứ 15 ngày một lần xuất nhập cảng với số lượng hàng hóa nhất định.<sup>6</sup> Bảng thống kê giá trị hàng hóa nhập khẩu 3 tháng đầu năm 1887 cho thấy rõ giá trị hàng hóa, sản phẩm hàng hóa từ các nơi nhập vào Bình Định qua cảng Quy Nhơn.

**Bảng 1.** Giá trị hàng hóa nhập khẩu 3 tháng đầu năm 1887 (Đơn vị: quan tiền).

Xuất xứ hàng hóa	Tháng 1	Tháng 2	Tháng 3
Các sản phẩm của nước ngoài	172.780	24.755	110.050
Các sản phẩm từ Sài Gòn và các thuộc địa của Pháp	12.323	7.327	18.749
Các sản phẩm của người bản xứ theo đường ven biển	22.523	1.748	15.652
<b>Tổng số</b>	<b>207.626</b>	<b>33.830</b>	<b>144.451</b>
Tổng giá trị các loại hàng hóa quý 1	385.907		

(Nguồn: Trung tâm Lưu trữ quốc gia IV, HS.3558 RSA, tờ 11-14)

Bảng 1 cho thấy, tổng giá trị các loại hàng hóa nhập qua cảng Quy Nhơn trong quý 1 năm 1887 là 385.907 quan. Trong đó, chủ yếu là nhập khẩu các sản phẩm của nước ngoài, gấp từ 3,3 đến 14,5 lần so với các sản phẩm nhập khẩu từ Sài Gòn và các thuộc địa của Pháp và các sản phẩm của người bản xứ theo đường ven biển. Các sản phẩm nhập khẩu tháng 2 năm 1887 chỉ có giá trị là 33.830 quan, thấp hơn so với tháng 1 và tháng 3 (chỉ bằng 1/6 của tháng 1 và 1/4 của

tháng 3). Báo cáo của Công sứ Bình Định tháng 4 năm 1887 cho biết nguyên nhân các loại hàng hóa nhập khẩu trong tháng 2 năm 1887 thấp là do tháng 2 thường có nhiều lễ hội và Tết; nhân dân chủ yếu tiêu thụ các sản phẩm tại chỗ, không có nhiều trao đổi.

Cùng với nhập khẩu, hàng hóa xuất khẩu qua cảng Quy Nhơn 6 tháng đầu năm 1887 mặc dù thấp hơn cùng kì năm 1886 nhưng cũng đạt giá trị cao.

**Bảng 2.** Giá trị hàng hóa xuất khẩu quý 1 năm 1886 và 1887 (Đơn vị: quan tiền).

Xuất xứ hàng hóa	1886	1887	Chênh lệch
Các sản phẩm xuất đi nước ngoài	36.648	12.502	24.146
Các sản phẩm xuất đi Sài Gòn	112.465	69.982	42.483
Các sản phẩm xuất theo đường ven biển	27.248	62.401	35.153
Vận chuyển Pháp - Việt	101.019	60.868	40.211
<b>Tổng số</b>	<b>277.380</b>	<b>205.753</b>	

(Nguồn: Trung tâm Lưu trữ quốc gia IV, HS.3558 RSA, tờ 11-14)

Bảng 2 cho thấy, tổng giá trị các loại hàng hóa xuất khẩu trong quý 1 năm 1887 là 205.753 quan. Trong đó, hàng hóa thông qua vận chuyển Pháp - Việt, hàng hóa từ Quy Nhơn xuất đi Sài Gòn và xuất theo đường ven biển đạt giá trị tương đương. Giá trị hàng hóa xuất khẩu quý 1 năm 1887 thấp hơn giá trị hàng hóa xuất khẩu quý 1 năm 1886 là 71.627 quan. Sở dĩ có sự sụt giảm giá trị xuất khẩu của năm 1887 là do ảnh hưởng của điều kiện tự nhiên và tình hình chính trị trong tỉnh.<sup>12</sup>

Tháng 9 năm 1897, mặc dù khối lượng cũng như giá trị hàng hóa xuất nhập khẩu qua cảng Quy Nhơn giảm đáng kể so với quý 1 năm 1887 song vẫn ở mức cao. Cụ thể: Khối lượng hàng hóa xuất khẩu qua cảng Quy Nhơn (tháng 9/1897) đạt 1.528.130 kg, trị giá 211.788 quan; nhập khẩu đạt 574.835 kg, trị giá 149.663 quan.<sup>11</sup>

Tháng 12 năm 1897, tổng giá trị hàng hóa xuất nhập khẩu qua cảng Quy Nhơn, bao gồm cả hàng hóa từ Quy Nhơn xuất đi các nơi và nhập khẩu từ ngoài vào đã tăng so với tháng 9 năm 1897.

**Bảng 3.** Khối lượng và giá trị hàng hóa xuất nhập khẩu qua cảng Quy Nhơn tháng 12 năm 1897.

Xuất khẩu		Nhập khẩu	
Số lượng (kg)	Giá trị (quan tiền)	Số lượng (kg)	Giá trị (quan tiền)
774.329.700	200.568	177.276.390	159.958

(Nguồn: *Trung tâm Lưu trữ quốc gia IV, HS.3522 RSA, tờ 25-27*)

Dựa vào bảng thống kê số 3 có thể thấy, khối lượng hàng hóa xuất cảng luôn lớn hơn nhiều so với khối lượng hàng hóa nhập cảng. Tuy nhiên, giá trị hàng hóa xuất khẩu lại không cao. Điều này, một mặt phản ánh chính sách khai thác, vơ vét thuộc địa của chính quyền thực dân Pháp; mặt khác phản ánh sự đa dạng, phong phú của hàng hóa ở Quy Nhơn.

Như vậy, từ những năm 80 của thế kỉ XIX, hoạt động vận chuyển hàng hóa nhất là vận chuyển bằng đường biển ở tỉnh Bình Định diễn ra sôi nổi. Cảng Quy Nhơn đã thu hút hàng hóa từ nhiều vùng khác chuyển đến và cũng là đầu mối tập trung hàng hóa vận chuyển ra bên ngoài.

### 2.3. Các mặt hàng vận tải chủ yếu

Bình Định là tỉnh có nguồn hàng hóa dồi dào, đa dạng. Báo cáo về kinh tế 6 tháng đầu năm 1887 của Tòa sứ Quy Nhơn cho biết: Bờ biển của Bình Định cung cấp được nhiều muối, tổ yến, vải lụa thô và lụa dệt, lạc, dầu lạc, dầu dừa, đậu đỗ, miến, bột gạo, sừng và da trâu bò. Đây không chỉ là các mặt hàng chủ yếu phục vụ cho nhu cầu tại chỗ mà còn đáp ứng cho nhu cầu xuất khẩu. Ngựa là một trong những mặt hàng quan trọng của Bình Định, được vận chuyển đến Sài Gòn thông qua đường thủy và cả đường bộ. Ngoài vận chuyển bằng thuyền (qua cảng Quy Nhơn là chủ yếu), người Pháp còn vận chuyển bằng đường bộ có trị giá là 5.040 quan.<sup>9</sup>

Bên cạnh đó, chính sách mở cửa ngoại thương của chính quyền thực dân Pháp đã tạo điều kiện cho hàng hóa các nước phương Tây, trước hết là hàng hóa Pháp vào Bình Định, các tỉnh Nam Trung bộ và hàng hóa ở các tỉnh này xuất ngoại. Hàng hóa nhập qua cảng Quy Nhơn với khối lượng lớn, phong phú đa dạng về chủng loại. Trong đó, một số sản phẩm nhập khẩu như đồ hộp, rượu vang, thuốc lá đa phần dành cho người châu Âu sống trong toàn tỉnh với số lượng rất ít (chỉ có 12 người là viên chức, 2 nhà buôn, 3 gia đình và 8 lính mục cùng với 1 đồn lính Pháp được thiết lập ở Quy Nhơn và Bình Định).

**Bảng 4.** Hàng hóa vận chuyển từ nước ngoài vào cảng Quy Nhơn năm 1887 (độc quyền).

STT	Sản phẩm	Số lượng
1	Thức ăn đóng hộp	4.833 kg
2	Mứt kẹo	6 thùng
3	Tóc giả	14 kg
4	Phẩm màu	11.726 chai
5	Đồ sắt	41 kg
6	Quả khô	8.718 kg
7	Đèn	466 đèn
8	Đồ sứ	818 đồ sứ
9	Đồ gốm	263.647 đồ gốm
10	Vải lụa	28.400 kg

(Nguồn: *Trung tâm Lưu trữ quốc gia IV, HS.3558 RSA, tờ 1-8*)

**Bảng 5.** Hàng hóa vận chuyển vào tỉnh Bình Định thông qua cảng Quy Nhơn 6 tháng đầu năm 1887.

STT	Mặt hàng	Số lượng
1	Gạo đến từ Sài Gòn	161.080 kg
	Gạo đến từ nước ngoài	27.153 kg
2	Hàng tiêu dùng chủ yếu cho người Âu	
	Đồ hộp đến từ Sài Gòn	4.038 kg
	Đồ hộp đến từ nước ngoài	1.991 kg
	Rau xanh đến từ Sài Gòn	5.790 kg
	Rượu vang đỏ và trắng từ Sài Gòn	9.560 chai
	Thuốc lá từ Sài Gòn	378 kg
	Thuốc lá từ nước ngoài	29.105 kg
	Rau đến từ Sài Gòn	3.144 kg
	Rau đến từ nước ngoài	679 kg

(Nguồn: *Trung tâm Lưu trữ quốc gia IV, HS.3522 RSA, tờ 11-19*)

Bảng 4 và 5 cho thấy, hàng hóa nhập vào tỉnh Bình Định chủ yếu qua cảng Quy Nhơn rất đa dạng, bao gồm cả hàng hóa được vận chuyển từ nước ngoài vào và hàng hóa vận chuyển từ cảng Sài Gòn đến.

Hàng hóa vận chuyển ra nước ngoài chủ yếu thông qua các tàu hơi nước của Anh, đặc biệt là tàu của Đức và tàu của người Hoa làm đại lý ở Quy Nhơn. Các tàu này thường vận chuyển đi các mặt hàng như muối, lạc, đường, da, sừng trâu bò, vải lụa, rau, đậu, miến, tổ yến, vừng.<sup>4</sup> Trong đó, một số sản phẩm được xuất ra nước ngoài với số lượng lớn như lạc, ngũ cốc, sáp màu vàng, sừng, dầu lạc,... Hàng hóa xuất cảng tại Quy Nhơn chủ yếu là các sản phẩm nông nghiệp (Bảng 6).

**Bảng 6.** Sản phẩm xuất khẩu với số lượng lớn ra nước ngoài tháng 01 năm 1887.

Sản phẩm	Số lượng (kg)
Lạc (đậu phộng)	420.729
Ngũ cốc	83.093
Sáp màu vàng	501
Sừng	8.096
Dầu lạc	415.429
Thuốc	7.501
Thức ăn ướp muối	11.831
Khô dầu lạc	196.478
Dầu dừa	34.000

(Nguồn: Tài liệu lưu trữ tại Trung tâm Lưu trữ quốc gia IV, HS.3558 RSA, tờ 1-8)

Sự đa dạng, phong phú của các loại hàng hóa xuất nhập khẩu cũng như sự mở rộng của hoạt động vận tải tại cảng Quy Nhơn được thể hiện rõ trong bảng thống kê các loại hàng hóa và xuất xứ hàng hóa (Bảng 7, 8) dưới đây:

**Bảng 7.** Hàng hóa xuất khẩu ra bên ngoài thông qua cảng Quy Nhơn tháng 12 năm 1897.

Xuất xứ hàng hóa	Tên hàng hóa chính
Đến Pháp	- - -
Ra các nước	- Cá khô, miến, rau khô, vừng, lạc, đường trắng, dầu dừa, dầu lạc, thuốc bột, vải bông, vải lụa,...
Đến Bắc Kỳ	- Ngựa, sừng gia súc, cau khô, dầu lạc, nón lá.

Đến Nam Kỳ	- Da bò khô, da trâu khô, lạc, đường trắng, dầu lạc, vải lụa, cau khô, dầu dừa, đồ gỗ, giò tre đan, chiếu,...
Đến Trung Kỳ	- Thuốc nam, miến, chè đóng thùng, rễ cây thuốc, thuốc nhuộm, nển các loại, vải bông, giấy, hàng mã, pháo, giấy Trung Hoa, gạo, rượu gạo, cau khô, đường vàng, sản phẩm bằng da, diêm, miến, đường trắng, dầu dừa, củi dừa, chiếu, gỏi.

(Nguồn: Tài liệu lưu trữ tại Trung tâm Lưu trữ quốc gia IV, HS.3522 RSA, tờ 25-27)

**Bảng 8.** Hàng hóa nhập khẩu từ ngoài vào thông qua cảng Quy Nhơn tháng 12 năm 1897.

Xuất xứ hàng hóa	Tên hàng hóa chính
Từ Pháp	- Đồ hộp các loại, rượu vang, thuốc, kính, vải len, vải bông, đèn và các loại phụ tùng của đèn, đồ dùng bằng thép mỏng, các loại dao thép trắng, vải bông, vải pha bông.
Từ nước ngoài	- Miến, khoai tây, quả tươi, quả khô, chè Tàu, rễ cây thuốc, rau tươi, rau khô, dầu hỏa, thép mỏng, thuốc nhuộm, nển, nồi đất, vải len, đồ sứ, vải bông, giấy Trung Hoa, giấy hàng mã, vở viết, đồ dùng bằng tre, bút lông, giấy Trung Hoa bằng vải.
Từ Bắc Kỳ	- Đồ hộp, bột mì, thuốc lá, rượu vang, cốc thủy tinh, nước khoáng, đồ dùng bằng kim loại, lược tre, giấy, diêm, đồ dùng bằng da,...
Từ Nam Kỳ	- Đồ hộp các loại, bia, chai không, dầu thơm, rễ cây thuốc, sợi đồng, xà phòng, nển, túi cói, chi bông, vải bông, chăn bông, giấy Trung Hoa, bộ bài chòi của người châu Á, bột mì, miến, chè đóng thùng, bánh quy, chăn len, thuốc phiện,...
Từ Trung Kỳ	- Đồ hộp các loại, rượu vang, xà bông, nước chai Vichy, khoai tây, dầu hỏa, bao bằng cói, sợi bông, đồ đất nung, vải lụa, bát sứ,...

(Nguồn: Tài liệu lưu trữ tại Trung tâm Lưu trữ quốc gia IV, HS.3522 RSA, tờ 25-27)



Nhìn chung, các mặt hàng vận chuyển đã đáp ứng nhu cầu trao đổi, buôn bán, xuất nhập cảng ở tỉnh Bình Định. Hàng hóa vận chuyển bao gồm các sản phẩm từ sản xuất nông nghiệp, thủ công nghiệp và khai thác của địa phương. Bên cạnh đó còn có các mặt hàng tiêu dùng và một số ít hàng sản xuất được nhập khẩu từ các nước khác. Cùng với sự phát triển của hoạt động vận tải ở cảng Quy Nhơn, hàng hóa xuất nhập khẩu với khối lượng lớn, ngày càng tăng. Tuy nhiên, các mặt hàng xuất khẩu chủ yếu vẫn là nông sản của địa phương và các vùng lân cận. Trong đó, hàng nhập khẩu chủ yếu đến từ nước ngoài, từ Pháp và Nam Kì. Hầu hết các sản phẩm nhập khẩu từ Pháp như các loại đồ hộp, rượu vang, thuốc, kính, vải len, vải bông, đèn và các loại phụ tùng của đèn, đồ dùng bằng thép mỏng... là để đáp ứng nhu cầu tiêu dùng của người Âu sống tại Bình Định những năm cuối thế kỉ XIX.

### 3. KẾT LUẬN

Từ những năm 70, 80 của thế kỉ XIX, chính quyền thực dân Pháp đã rất quan tâm đến vị trí chiến lược của Bình Định, coi đây là điểm tựa khai thác tài nguyên trong tỉnh cũng như vùng phụ cận. Vì vậy, thực dân Pháp đã tăng cường xây dựng, mở rộng hệ thống giao thông thủy bộ ở tỉnh Bình Định. Các tuyến giao thông vận tải cũng từng bước được sửa chữa, nâng cấp và đưa vào hoạt động. Trong đó, cảng Quy Nhơn từng bước được chính quyền thực dân Pháp tập trung xây dựng với quy mô lớn.

Từ năm 1876, cảng Quy Nhơn bắt đầu mở cửa thông thương, trao đổi buôn bán với các nước Tây Âu và Đông Nam Á. Tuy nhiên, phải đến những năm 80 của thế kỉ XIX trở đi, hoạt động vận tải hàng hóa ở cảng Quy Nhơn mới thực sự nhộn nhịp. Hầu hết các mặt hàng nông sản, hàng thủ công nghiệp và sản vật địa phương được xuất khẩu ra bên ngoài tỉnh thông qua cảng Quy Nhơn. Cảng Quy Nhơn cũng là nơi tập trung, vận chuyển hàng hóa từ bên ngoài vào đáp ứng nhu cầu giao lưu trao đổi trong tỉnh cũng như tiêu dùng của một bộ phận người Âu ở Bình Định và các vùng lân cận. Khối lượng và giá trị

hàng hóa xuất nhập khẩu qua cảng Quy Nhơn khá nhiều. Trong đó, lúa gạo, tơ lụa, đường phèn, muối, dầu lạc, ngựa... là những sản phẩm chính được xuất ra bên ngoài. Các mặt hàng nhập khẩu chủ yếu là hàng tiêu dùng.

Gắn với những chính sách của thực dân Pháp, hoạt động vận tải hàng hóa ở tỉnh Bình Định nhất là tại cảng Quy Nhơn những năm cuối thế kỉ XIX cũng có bước phát triển; góp phần tạo điều kiện cho lưu thông hàng hóa, mở rộng giao thương giữa Bình Định với các vùng trong nước và với nước ngoài; trợ giúp người Pháp trong việc thúc đẩy mở rộng khai thác thuộc địa. Mặt khác, nó cũng tác động làm thay đổi thói quen vận chuyển hàng hóa của người Việt, tạo điều kiện cho giao thương buôn bán, kích thích sản xuất phát triển.

Dù vậy, trên thực tế, những chính sách mà chính quyền thực dân Pháp thực hiện (trong đó có những chính sách phát triển giao thông vận tải thủy bộ, mở rộng cảng biển Quy Nhơn) thực chất là nhằm khai thác, vơ vét tài nguyên của tỉnh Bình Định cũng như các vùng phụ cận.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. N. T. Anh. *Kinh tế và xã hội Việt Nam dưới các vua triều Nguyễn*, Nxb Văn học, Hà Nội, 2008.
2. Đ. Bang. *Khảo cứu kinh tế và tổ chức bộ máy nhà nước triều Nguyễn; những vấn đề đặt ra hiện nay*, Nxb Thuận Hóa, Huế, 1998.
3. Ủy ban nhân dân Thành phố Quy Nhơn. *Lịch sử thành phố Quy Nhơn*, Quy Nhơn, 2002.
4. Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Định. *Địa chí Bình Định, tập Kinh tế*, Quy Nhơn, 2007.
5. N. V. Nhật, N. T. L. Hà, D. T. H. Hường, P. T. H. Hà, L. T. T. Hằng, N. H. Nam, N. T. Vinh. *Lịch sử giao thông vận tải Việt Nam từ năm 1954 đến năm 1975*, Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội, 2021.
6. N. Đ. Nhuệ, L. Q. Chấn, N. V. H. Hằng, L. T. Linh, N. V. Bảo, Đ. T. H. Đường, N. T. T. Hương. *Lịch sử giao thông vận tải Việt Nam từ thế kỷ X đến năm 1884*, Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội, 2021.

7. Trung tâm Lưu trữ quốc gia IV. *Province de Binh Dinh, Residence de Quy Nhon, Expose de la Situation economique de la province en mai 1887 (Tỉnh Bình Định, Tòa Công sứ Quy Nhon, Báo cáo về tình hình kinh tế của tỉnh tháng 5 năm 1887)*, Tài liệu lưu trữ, kí hiệu HS.3522 RSA, tờ 1-10.
8. Trung tâm Lưu trữ quốc gia IV. *Resident de France a Quy Nhon (Annam), Rapport trimestriel sur le Commerce le l'industrie et le Agriculture, Quy Nhon le 28 avril 1887 (Tòa Công sứ Pháp ở Quy Nhon, Báo cáo về thương mại, công và nông nghiệp quý 1, Quy Nhon, ngày 28/4/1887)*, Tài liệu lưu trữ, kí hiệu HS.3558 RSA, tờ 11-14.
9. Trung tâm Lưu trữ quốc gia IV. *Residence de Quy Nhon, Rappoit economique sui le piemier semestie 1887, Quy Nhon 12 juillet 1887 (Tòa sứ Quy Nhon, Báo cáo về kinh tế 6 tháng đầu năm 1887, Quy Nhon 12/7/1887)*, Tài liệu lưu trữ, kí hiệu HS.3522 RSA, tờ 11-19.
10. Trung tâm Lưu trữ quốc gia IV. *Residence de Quy Nhon, mouvement commercial du mois de decembre 1897 (Tòa sứ Quy Nhon, Hoạt động thương mại tháng 12 năm 1897)*, Tài liệu lưu trữ, kí hiệu HS.3522 RSA, tờ 25-27.
11. Trung tâm Lưu trữ quốc gia IV. *Residence de Quy Nhon, Rapport économique du mois de septembre 1897 (Tòa sứ Quy Nhon, Báo cáo kinh tế tháng 9 năm 1897)*, Tài liệu lưu trữ, kí hiệu HS.3523 RSA, tờ 82-83.
12. Trung tâm Lưu trữ quốc gia IV. *Le resident de france a Quy Nhon a mousceur le resident superiecer de france en Annam-Hue, Quy Nhon le 30 janvier 1887 (Công sứ Pháp ở Quy Nhon gửi Khâm sứ Pháp ở Trung Kỳ - Huế, Quy Nhon ngày 30/01/1887)*, Tài liệu lưu trữ, kí hiệu HS.3558 RSA, tờ 1-8.

# Sử dụng Kahoot trong việc nâng cao trải nghiệm học tập, sự tham gia và cộng tác của sinh viên trong các lớp Văn học Anh

Lương Thị Hương Thảo\*

*Khoa Sư phạm, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam*

*Ngày nhận bài: 27/03/2023; Ngày sửa bài: 07/06/2023; Ngày nhận đăng: 03/07/2023;  
Ngày xuất bản: 28/08/2023*

## TÓM TẮT

Một trong những thách thức lớn nhất mà giáo viên phải đương đầu là duy trì sự tham gia và chú ý của học sinh trong bài giảng. Với sự xuất hiện của các hệ thống phản hồi cá nhân dựa trên trò chơi như Kahoot, giáo viên có thể trò chơi hóa lớp học của mình và tăng động lực, sự tham gia và sự năng động trong lớp học của học sinh. Từ trước đến nay chưa có nhiều nghiên cứu xem xét tác động của việc sử dụng Kahoot trong các lớp Văn học Anh; do đó, bài báo này được viết nhằm mục đích điều tra nhận thức của sinh viên về cách Kahoot ảnh hưởng đến trải nghiệm học tập, sự tham gia và hợp tác của họ trong các giờ học Văn học Anh. Nghiên cứu được thực hiện ở ba lớp học Văn học Anh tại Trường Đại học Quy Nhơn vào học kỳ 2 năm học 2021 - 2022. Tám mươi sinh viên năm thứ hai chuyên ngành Sư phạm tiếng Anh đã tham gia nghiên cứu và hoàn thành bảng câu hỏi sau ba buổi Kahoot. Bảng câu hỏi bao gồm 20 câu hỏi theo thang đo Likert yêu cầu sinh viên lựa chọn các phương án phù hợp từ rất không đồng ý đến rất đồng ý và một câu hỏi trắc nghiệm hỏi về sở thích của sinh viên về tần suất tổ chức trò chơi Kahoot. Ngoài ra, có hai câu hỏi mở yêu cầu học sinh đưa thêm ý kiến về những điều họ thích và không thích về Kahoot. Kết quả cho thấy rằng các sinh viên đã có trải nghiệm tích cực khi tham gia các phiên Kahoot và cho rằng Kahoot đã giúp họ nâng cao trải nghiệm học tập, sự tham gia và cộng tác nói chung. Những phát hiện này gợi ý rằng các giáo viên dạy môn Văn học Anh nên kết hợp các trò chơi Kahoot vào các bài học để khuyến khích học sinh tham gia, giao tiếp và tương tác với giáo viên và bạn bè của họ.

**Từ khóa:** Kahoot, trải nghiệm học tập, sự tham gia, sự cộng tác, Văn học Anh.

\*Tác giả liên hệ chính.

Email: luongthihuongthao@qnu.edu.vn

# The use of Kahoot in enhancing students' learning experience, engagement and collaboration in English literature classes

Luong Thi Huong Thao\*

*Faculty of Education, Quy Nhon University, Vietnam*

*Received: 27/03/2023; Revised: 07/06/2023; Accepted: 03/07/2023; Published: 28/08/2023*

## ABSTRACT

One of the biggest challenges that teachers have to deal with is maintaining students' engagement and attention during lectures. With the emergence of game-based personal response systems like Kahoot, teachers can gamify their classrooms and increase students' motivation, engagement and classroom dynamics. Not many studies have examined the impact of using Kahoot in English literature classes; therefore, this article aims to investigate students' perceptions of how Kahoot influences their learning experience, engagement and collaboration in English literature lessons. The study was conducted in three English literature classes at Quy Nhon university in semester 2 of the academic year 2021 - 2022. Eighty second-year students who majored in English Language Teaching participated in the study and completed the questionnaires after three sessions of Kahoot. The questionnaires consist of 20 Likert-scale questions which require students to choose the appropriate options ranging from strongly disagree to strongly agree and one multiple-choice question asking about students' preferences of the frequency of Kahoot sessions. In addition, there are two open-ended questions which ask students to give further opinions on what they like and what they don't like about Kahoot. The findings revealed that students had positive experiences participating in Kahoot sessions and reported that Kahoot helped them to enhance their learning experience, engagement and collaboration in general. These findings suggest that teachers of English literature should incorporate Kahoot games into the lessons to encourage students to participate, communicate and interact with the teacher and their peers.

**Keywords:** *Kahoot, learning experience, engagement, collaboration, English literature.*

## 1. INTRODUCTION

There has been a growing awareness of the necessity to change in teaching practices and methodologies to meet the needs of today's generations of students. This issue was recognised nearly twenty years ago by Prensky<sup>1</sup> who stated that "*today's students are no longer the people our [higher] education system was designed to teach*". The traditional teacher-

centered instruction model, which has dominated higher education for a long time, seems to be no longer appropriate to prepare students for the more complex and demanding environment of today's world. Instead, there is a tendency to shift to a learner-centered approach in which students become active and responsible participants in the construction of their own knowledge while the teacher assumes the role of a facilitator. This

---

\*Corresponding author.

Email: [luongthihuongthao@qnu.edu.vn](mailto:luongthihuongthao@qnu.edu.vn)



trend is further enhanced by the emergence of new educational technologies and many teachers have become pioneers in using technological tools to encourage students to take a more active role and more agency in the learning process.<sup>4</sup>

The demand for a shift from teacher-centered to learner-centered approach to teaching exists in various subjects and literature is no exception.

Several studies such as Tan<sup>2</sup> and Kamarudin<sup>3</sup> have pointed out that students' lack of motivation and interest in literature lessons is caused by not only the difficulty of the literary texts but also teachers' traditional teaching methods. This is also the case in Vietnam, where English literature is often taught to English-major students as a compulsory subject. Students often shy away from English literature classes are conducted in the traditional teacher-centered way, in which teachers give a lecture for an hour or two and students are expected to listen, take notes and answer the questions. Thus, students often report that they find the activities that teachers organize in the class boring and monotonous.

According to Tan,<sup>3</sup> there is an increasing demand for teachers to make literature lessons more joyful and stimulating by using creative teaching approaches. Greijdanus<sup>5</sup> suggests gamification as one solution to improving students' motivation in learning literature. Gamification which is defined as "*the use of game design in non-game contexts*"<sup>5</sup> can enhance students' motivation because it can engage learners of digital generations, who grow up with games and computer games from a very young age, in the same pattern that they are familiar with.

One of the technological tools that can help to gamify the classroom is Kahoot. Kahoot is a game-based platform that can be used to review educational content. It can temporarily convert the classroom into a game show in which the teacher is the host and students or

groups of students are contestants.<sup>6</sup> Kahoot has been proved to enhance students' motivation, engagement and classroom dynamics in various subjects including sciences and English. However, none of the previous research has examined the impact of using Kahoot in teaching literature. Therefore, this study aims to investigate students' perceptions of how the incorporation of Kahoot in English literature lessons influences their learning experience, engagement and collaboration.

The article consists of four sections: the next section - literature review - will give some insights into different approaches to teaching literature, challenges of teaching literature, previous studies on the impact of Kahoot on EFL students' learning experience, engagement and collaboration. The data collection and data analysis will be discussed in Section three. Section four is the conclusion in which the limitations of the current study will be mentioned.

## 2. LITERATURE REVIEW

### 2.1. Approaches to teaching literature

Carter, R. and Long<sup>7</sup> identified three models in the teaching of literature as follows: the first model is called the cultural model, which tends to be teacher-centered and requires students to explore the social, historical and political contexts of the literary works by listening to the teacher and reading the given materials; therefore, the teacher's job is to impart knowledge and information to students, in the second model – the Language Model, teachers can use language teaching strategies to analyze literary texts so that they can achieve specific linguistic objectives. The third model - Personal Growth Model places its focus on the use of language in a text and in a specific cultural context. In this model, students do not just listen passively to the teachers' explanations and interpretations of the text. They have to actively take part in the lessons by voicing their opinion, relating to their own experience and using their critical thinking skills.

These three models have been used in several approaches in the teaching of literature namely the (1) Language-Based Approach, (2) Paraphrastic Approach, (3) Information-Based Approach, (4) Personal-Response Approach, (5) Moral-Philosophical Approach, and (6) Stylistics Approach.

The approach to teaching literature at Quy Nhon University (QNU) can be described as a combination of information-based, moral-philosophical and stylistic approaches based on the objectives stated in the course syllabus. The first objective is providing students with basic knowledge of the historical/ social background, characteristics of literary movements and background information about typical authors and literary works. The second objective is to teach students how to identify and analyse the literary techniques used in literary excerpts. The course also aims at developing students' skills to search for moral values in the text, understand the themes and give their personal opinions and feelings towards these issues. Moreover, the end-of-course exams focus on testing students' knowledge of the historical/ social background of literary movements and some typical authors and students' understanding of literary techniques; therefore, the exams encourage and promote information-based and stylistic approaches to teaching English Literature at QNU.

## 2.2. Challenges of teaching literature to EFL students

Previous studies mentioned the major challenges in teaching literature to EFL students, namely students' lack of motivation, teachers' incompetence, the difficulty of the literary texts and students' low levels of language proficiency. Beliaeva<sup>8</sup> pointed out that students nowadays are not interested in reading or getting familiar with literary texts of high artistic quality. Premawardhena<sup>9</sup> identified students' lack of enthusiasm and appreciation of literature as one of the difficulties in incorporating literature into foreign languages studies at universities in

Sri Lanka. This is due to the traditional teaching methods applied at these universities which make the students shy away from literature. Other studies also confirmed that students' lack of interest in studying literature come from both the difficulty of the literary texts and the way the lessons are carried out. Sidhu<sup>10</sup> and Tan<sup>3</sup> revealed that students found activities used in literature classes boring and monotonous and emphasized the need for teachers to give more exciting and creative lessons. However, it is not easy for teachers to fulfill the double task of giving students a joyful experience during literature lessons and imparting knowledge of literature to a group of "*uninspired and unmotivated*"<sup>7</sup> students.

## 2.3. Benefits of using Kahoot for teaching

### 2.3.1. Kahoot helps to increase motivation and learning experience

As mentioned in the previous part, teachers often find it hard to maintain students' motivation, excitement and engagement during the lessons. This challenge is bigger when the teachers have to carry out lessons to a large group of students with little interaction, which is often the case in English literature classes in QNU. Moreover, there is a strong correlation between students' motivation levels and their learning outcomes. Educational studies have proved that students who participate actively in learning activities can gain better understanding of the lessons than passive students.<sup>11</sup> One of the approaches that teachers can adopt to increase students' interaction is using student response systems (SRS) which were introduced to and applied in schools in the seventies. These response systems were shown to make large classes more interactive and improve the classroom dynamics.<sup>12</sup>

One of the SRSs that are widely used in the classrooms nowadays is Kahoot. The special thing about Kahoot is that it was originally designed as a video game using game design principles from theory on intrinsic motivation.<sup>10</sup>

As a combination of students' responses, audio-visual aids, videos and role-plays, Kahoot could be considered as a game-based learning platform used to review knowledge and check students' understanding of the lesson content. Kahoot has become one of the most popular learning platforms with over 2.5 billion users from more than 200 countries in 2019.<sup>13</sup>

Several studies have shown Kahoot's positive impact on students' learning experience when it is used as one of the tools in a non-traditional classroom. The benefits of Kahoot include *"providing immediate feedback, increasing participation in class, and improving retention of the focal material"*.<sup>14</sup> Clark and Mayer<sup>15</sup> argued that through giving instant feedback, Kahoot can improve students' metacognition. Besides, Kahoot can be used as a formative assessment tool to check students' understanding of the subject. In addition, it can reinforce students' understanding and facilitate the construction of new knowledge through further explanation during or after the game.

### 2.3.2. Kahoot enhances student engagement

Le<sup>16</sup> argued that learning and engagement are closely related and correlate with each other. One of the ways to increase students' engagement is through gamification of the lessons. It can provide a fast-paced, competitive and cooperative learning environment;<sup>17</sup> therefore, it stimulates students' interest and increases their motivation in such a way that they are learning without being aware of it.<sup>18</sup>

Engagement is a multidimensional construct consisting of four distinct yet closely interrelated aspects, namely Behavioral engagement, Emotional engagement, Cognitive engagement and Agentic engagement.<sup>16</sup> Students' behavioural engagement is reflected in their level of attention, concentration, effort and persistence when they take part in the learning activity. Emotional engagement is characterized by the presence of students' positive emotions

such as interest and eagerness during the lesson and the lack of negative emotions such as anxiety and frustration. Cognitive engagement refers to the learning strategies that students adopt when they attempt to gain conceptual and deep understandings rather than surface knowledge. As for agentic engagement, students demonstrate their proactive contribution to the lessons such as *"adding related information, offering insights to explain the answer"*.<sup>16</sup>

### 2.3.3. Kahoot enhances student collaboration

Collaborative learning is roughly defined as any instructional method or approach that involves students working in groups to achieve a common objective such as solving a problem, creating a product or fulfilling a task.<sup>19,20</sup> Al-Ammary<sup>20</sup> argued that the central element of collaborative learning is a social act in which students talk with each other while Prince<sup>18</sup> thought that collaborative learning focuses on student interactions rather than individual work. Both authors agreed that collaborative learning can have a positive impact on students' learning outcomes and can improve students' academic achievements better than traditional learning. Moreover, Al-Ammary<sup>20</sup> believed that collaborative learning has brought about a shift from teacher-centered instructional model to learner-centered model.

With the aid of technology, particularly personal response systems such as Kahoot, teachers have more tools to promote collaborative learning and give students a more active role in the classroom. According to Prieto et al.,<sup>21</sup> different studies have confirmed that Kahoot can increase student interactions and create positive relationships among class members. For example, participants in Licorish et al.<sup>22</sup> reported that Kahoot enabled them to discuss in groups, answer the questions and participate in quizzes, thus it encourages them to interact more with their peers and with the teacher during or after the lecture.

### 3. RESEARCH METHODOLOGY

#### 3.1. Data collection

##### 3.1.1. Participants

There was a total of 92 second-year students of English Language Teaching who enrolled in the course 1090077: English Literature in semester two of the academic year 2021 - 2022 at Quy Nhon University. The course consists of 2 credits which is equivalent to 20 hours of lecture time, 10 hours of discussion and 60 hours of self-study. The course aims at developing students' knowledge of different literary movements and providing them with some background information of typical authors and their works. Another objective of the course is to enhance students' understanding of the main themes and the literary techniques used in these literary works. Therefore, a combination of information-based, moral-philosophical and stylistic approaches is adopted as the approach to teaching this subject at QNU.

However, only 81 students participated in the survey and 80 participants completed the whole questionnaire. The majority of these students had smartphones, and they could connect to the university's wifi network. Most of them had played a game in Kahoot before, so they could take part in the games without any difficulty.

##### 3.1.2. Data collection procedure

There were three Kahoot sessions during the course. Each session consisted of 14 to 17 multiple choice questions. The questions focused on the information about the author, social background and some main details in the plot summary of a novel/ short story. Therefore, if the students had read the chapter and prepared for the lesson, they could answer the questions well. After the third session, the teacher handed out the questionnaires and asked the students to fill them out.

There are 20 Likert-scale question items, 1 multiple choice question and 2 open-ended questions in the questionnaire. The Likert scale questions have five options ranging from strongly disagree to strongly agree and they were designed to ask students to give their opinion on whether Kahoot sessions had helped them to enhance their learning experiences, engagement and collaboration. These questions are adapted from Le's<sup>16</sup> survey.

The multiple choice question asks about students' preferences of the frequency of Kahoot sessions. Meanwhile, the two open-ended questions are optional and they ask students to give further opinions on what they like and what they don't like about Kahoot.

##### 3.1.3. Data analysis

The data gathered from the questionnaires were summarized and analysed by using Excel to answer the research questions. The close-ended question items were classified into three groups, namely learning experiences, engagement and collaboration; therefore, first I calculated the mean scores of the question items in each group to identify which ones had the highest and lowest mean scores. The Likert scale questions have five options ranging from strongly disagree to strongly agree; thus, I also calculated the percentage of students who chose each option in the question items so that I can figure out students' perceived impact of Kahoot.

For the open-ended question items, students' responses were coded and highlighted to determine some themes or key ideas emerging from this type of qualitative data. It is expected that the analysis would reveal the things that students liked or disliked about Kahoot and provide some insights into why Kahoot had such an impact on students' learning performance and participation.

4. FINDINGS

4.1. Kahoot and learning experience

Table 1. The impact of Kahoot on students’ learning experiences.

Group	Number	Item	Mean	SD	Strongly disagree (%)	Disagree (%)	Neutral (%)	Agree (%)	Strongly agree (%)
Learning experience	L1	Kahoot helps improve my knowledge of English literature	4.35	0.62	0	0	7.5	50	42.5
	L2	It was easy to use a mobile device to play the game	4.34	0.65	0	1.25	6.25	50	42.5
	L3	Slow Internet connection reduced my eagerness towards the game	3.55	0.81	0	12.5	27.5	52.5	7.5
	L4	I remember the information/ knowledge better compared to traditional lessons	4.28	0.69	0	1.25	10	48.75	40
	L5	The fact that the game is anonymous (not use real names) makes me willing to join more	3.97	0.93	1.25	5	21.25	40	32.5

Table 1 presents students’ perception of the influence of Kahoot on their learning experiences. Most of the students reported that they had a positive learning experience with Kahoot. Items L1 (Kahoot helps improve my knowledge of English literature) and L2 (It was easy to use a mobile device to play the game) had the highest mean scores (mean = 4.35 and 4.34 respectively). The vast majority of students -92.5% of them- agreed that the game was easy to play on their mobile phones and it helped them to enhance their knowledge of English Literature. The students’ responses to the open-

ended questions also supported this view. One student noted that playing games helped her/him understand and recall the details in the chapter. Another student said that the game motivated her/him to read the chapters and prepare for the lessons before coming to class because he/she wanted to win the games.

Item L4 (I remember the information/ knowledge better compared to traditional lessons) also got a high score of 4.27, which showed that Kahoot really helped to reinforce students’ memory of the details and information in the lesson. 88.75% of the students found that



the game was useful for retaining information; however, in their responses to the open-ended questions, some students noted that it would be more helpful if the teacher could send the lists of questions and answers to the students after the game finishes. The students would like to keep these lists when they review for the final exam.

The findings also indicated that the lowest mean score of 3.55 is in Item L3 (Slow Internet connection reduced my eagerness towards the game). More than half of the students agreed that slow internet connection demotivated them

during the game. One student complained about the unstable wifi connection in his or her response to the open ended question, and suggested that the teacher or the university should install a better wifi system.

Overall, regarding learning experience, the merits that Kahoot brought into the classroom outweighed its disadvantages and the majority of students had a positive experience playing Kahoot in literature lessons.

#### 4.2. Kahoot and engagement

**Table 2.** The impact of Kahoot on student engagement.

Group	Number	Item	Mean	SD	Strongly disagree (%)	Disagree (%)	Neutral (%)	Agree (%)	Strongly agree (%)
Engagement	E1	Kahoot is fun	4.71	0.51	0	0	2.5	23.75	73.75
	E2	Kahoot provides more relaxed classroom atmosphere	4.87	0.33	0	0	0	12.5	87.5
	E3	I could focus more during the game than normal lectures	4.19	0.75	0	2.5	12.5	48.75	36.25
	E4	I was more positive towards the novel/ poem/ story after playing the game	4.09	0.55	0	0	11.25	68.75	20
	E5	I liked getting feedback after every question	4.09	0.77	0	2.5	17.5	48.75	31.25
	E6	Even though I may not be familiar with the topics, I was comfortable to participate	3.92	0.72	0	2.5	22.5	55	20
	E7	I wish Kahoot was used in other lectures	4.45	0.63	0	0	7.5	40	52.5
	E8	I will adopt the application for other lessons and/ or, other purposes (e.g. my after-school clubs) in the future	4.12	0.68	0	1.25	13.75	56.25	28.75
	E9	I often compared my answer to my classmates' answer	3.65	0.78	1.25	5	31.25	52.5	10
	E10	I spent time explaining the answer to my team and my class	3.37	0.86	0	16.25	38.75	36.25	8.75

Table 2 summarizes the results of students' opinions on the impact of Kahoot on their engagement in the lessons. The two items that had the highest mean scores are E1 "Kahoot is fun" (Mean = 4.71) and E2 "Kahoot provides more relaxed classroom atmosphere" (mean = 4.87), both of which belong to the category of emotional engagement. All of the respondents agreed that Kahoot helped to create a more pleasant classroom environment while 97.5% of them said that the games brought a lot of fun. The other two question items in the category of emotional engagement - E4 and E6 also get high mean scores of 4.09 and 3.92 respectively. These results proved that Kahoot could increase students' emotional engagement during English literature lessons. These findings are also supported by the answers to the open-ended questions. One student reported that he/she found the games intriguing and exciting to begin the lesson. Another student said that Kahoot helped to create much less tense lessons and they feel much more relaxed when playing the games.

The lowest mean values are scored by the items E9 and E10, both of which belong to the category of cognitive engagement. Item E10 has the lowest mean of 3.37 and only 45%

of the students agreed that they spent time explaining the answer to their team and their class. Meanwhile, 62.5% of the respondents said that they often compared their answer to their classmates' answer. This could be explained by the fact that Kahoot allows students to have "team talk" time to discuss their answer among team members before choosing their answer. This amount of time is only sufficient for comparing their answers but not enough for them to explain their choice. In addition, one student even reported that "there are a lot of questions that I didn't understand and many of my right answers depend on luck". However, to make up for this, the teacher can always pause and give feedback and explanation after each question. Getting feedback right after every question is also an advantage of the game. That is why item E5 got a high mean score of 4.09 with 80% of students saying that they liked getting feedback after every question.

In terms of agentic engagement, 92.5% of the students wanted Kahoot to be used in other lectures and 85% of them said that they would adopt the game for other lessons or other purposes.

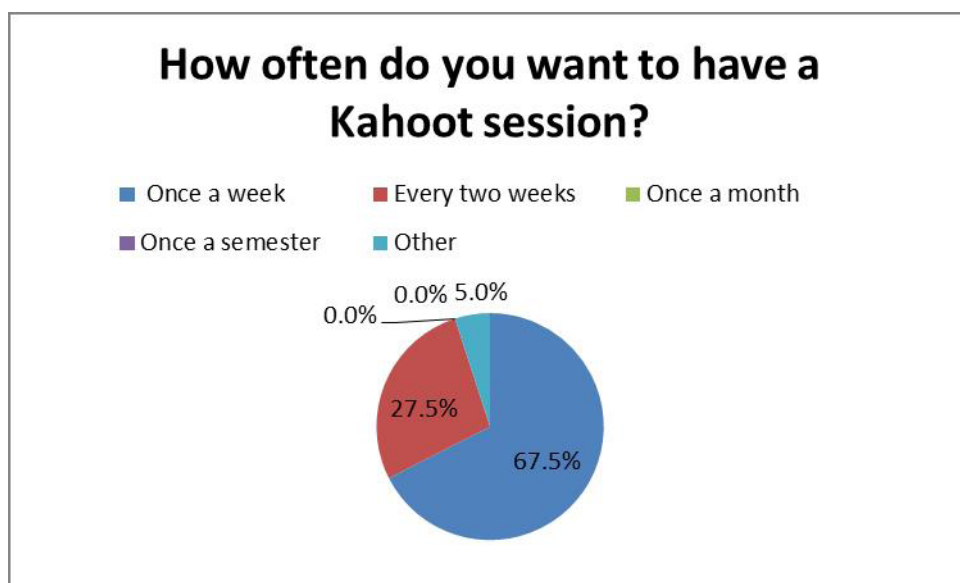
**4.3. Kahoot and collaboration**

**Table 3.** The impact of Kahoot on students' collaboration.

Group	Number	Item	Mean	SD	Strongly disagree (%)	Disagree (%)	Neutral (%)	Agree (%)	Strongly agree (%)
Collaboration	C1	Kahoot fosters exchange of knowledge, information and experiences	4.06	0.66	0	0	18.75	56.25	25
	C2	Kahoot focuses on team work rather than individual work	4.19	0.78	0	3.75	11.25	47.5	37.5
	C3	Kahoot enhances communication with classmates	3.91	0.8	0	2.5	28.75	43.75	25
	C4	Kahoot fosters team spirit	4.21	0.59	0	0	8.75	61.25	30
	C5	I often played as an observer, rather than a player	2.42	1.003	12.5	53.75	16.25	13.75	3.75

Table 3 shows students’s perception of how Kahoot influenced their collaboration in English literature classes. The two items with the highest mean score are C4 and C2. Both of them are related to Kahoot’s ability to enhance teamwork. The overwhelming majority (91.25%) of students agreed that Kahoot fostered team spirit and 85% thought that the game focused on team work rather than individual work. Meanwhile, 81.25% and 68.75% agreed that Kahoot fostered knowledge exchange and communication with their classmates.

In contrast, Item C5 (I often played as an observer rather than a player) has the lowest mean score of 2.42). 66.25% of students disagreed with the idea of being an observer during the game, which means that the majority of students actively participated in the game. However, in the open-ended response, the students reported that the teacher should keep students more motivated and encourage unenthusiastic students to take part in the game. Sometimes they saw only some good students choose the answer for the whole team.



**Chart 1.** Students’ preferences of the frequency of Kahoot sessions.

The chart shows that the majority of students (67.5%) preferred having one Kahoot session once a week, which means organizing a Kahoot game every lesson. Meanwhile, 27.5% of them wanted one Kahoot session fortnightly. 5% of the students chose “Other” option. Among these respondents, one of them said that he/she wanted to have a Kahoot session every day.

**5. DISCUSSION**

My study showed students’ positive perceptions of the impact of Kahoot on their learning experience, engagement and collaboration in English literature classes. The vast majority of students reported that Kahoot helped to bring about positive learning experience thanks to the ease by which the games can be played on

students’ mobile phones and their reinforcement of students’ memory and knowledge of English literature. Moreover, respondents also referred to Kahoot as a useful tool to increase their emotional, agentic and cognitive engagement and foster their collaboration and interaction with other students during lectures.

These findings are in line with Licorish et al<sup>23</sup> in which students also stated that Kahoot had positive influence on their ability to learn and retain knowledge. Students participating in Licorish et al’s<sup>23</sup> study explained that Kahoot was a useful learning tool because it helped them not only to remember knowledge that had been covered in the previous lessons but also to understand new concepts. The findings



concerning Kahoot's impact on students' engagement are also consistent with the results of Licorish et al<sup>23</sup> and Le.<sup>16</sup> Both studies noted that taking part in Kahoot games could increase students' attention and involvement in the lessons. Regarding collaboration, these two studies also reported that Kahoot games encouraged students to exchange ideas, interact and communicate with each other.

One possible explanation for these findings is that as a game-based SRS, Kahoot allows anonymity, fun and entertainment; therefore, it can help students to overcome "the barriers to interaction" which they often encounter in a conventional classroom<sup>23</sup>. In this way, Kahoot can lead to more constructive discussion among students and enhance students' interaction with the lecturers. Furthermore, as Licorish et al<sup>23</sup> mentioned, Kahoot's fun and enjoyment features also help to capture students' attention and facilitate their participation and engagement during the lessons. Another explanation for Kahoot's enrichment of students' learning experience is that students can gain deeper understanding through analyzing the right and the wrong answers, which in turn improved their memory and knowledge retention.

## 6. CONCLUSION

The current study was conducted to investigate students' perceptions of the impact of Kahoot on their learning experience, engagement and collaboration during literature lessons. The findings revealed that overall, students had positive experience participating in Kahoot sessions and reported that Kahoot helped them to enhance their understanding and retention of literature knowledge. Regarding emotional engagement, Kahoot was said to bring a lot of fun and create a joyful and pleasant classroom atmosphere: thus, students found Kahoot sessions very interesting and relaxing. Kahoot was also proved to have a positive effect on students' agentic and cognitive engagement. Moreover, it encouraged students to collaborate

with each other and promoted team work spirit.

The findings of the current research provide many recommendations for teachers of English Literature. The teachers should organize Kahoot sessions during the course in addition to the lectures to encourage students to engage in the lessons. Because Kahoot was originally designed using game design principles, Kahoot quizzes can give students some thrill and excitement unlike the questions in the textbook.

It is necessary to point out some shortcomings of this study so that future research can take them into consideration and address them. The first limitation is that the study was conducted in semester two in the year 2021, so the participants were mostly English Teaching majors and only a few of them were General English ones. Therefore, the results of the study may not be applicable to the latter group of students. The second limitation is the lack of a survey of teachers' perceptions because the researcher was also the teacher of those three literature classes. Future research needs to be done into different teachers' opinions on how Kahoot can influence their classroom dynamics and students' learning experience.

## REFERENCES

1. M. Prensky. Digital natives, digital immigrants, *On the Horizon*, **2001**, 9(5), 1-6.
2. S. B. Tan. *Teaching English literature in Malaysian secondary schools: Problems and challenges*, School of Humanities, University Sains Malaysia, Malaysia, 2001.
3. F. B. Kamarudin. *Increasing students' comprehension and motivation to learn literature through the reader's theatre*, Master's Thesis, University Sains Malaysia, 2015.
4. L. Zucker, A. A. Fisch. Play and learning with KAHOOT!: Enhancing collaboration and engagement in grades 9-16 through digital games, *Journal of Language and Literacy Education*, **2019**, 15(1).

5. W. Greijdanus. *Gamification and Literature: A Study of the Motivational Impact of Gamification as a Method of Teaching English Literature*, Master's Thesis, Linnaeus University, 2015.
6. A. I. Wang. The wear out effect of a game-based student response system, *Computers & Education*, **2015**, *82*, 217-227.
7. R. Carter, M. Long. *Teaching Literature*, Longman, Hong Kong, 1991.
8. N. V. Beliaeva. Raising the Quality of the Teaching of Literature, *Russian Education & Society*, **2009**, *51(7)*, 58-72.
9. N. C. Premawardhena. Integrating Literature into Foreign Language Teaching: A Sri Lankan Perspective, *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, **2007**, *1(2)*.
10. G. K. Sidhu. Literature in the language classroom: Seeing through the eyes of learners, *Teaching of literature in ESL/EFL contexts*, **2004**, 88-110.
11. A. I. Wang, R. Tahir. The effect of using Kahoot! for learning – A literature review, *Computers & Education*, **2020**, *149(2)*.
12. J. E. Caldwell. Clickers in the large classroom: current research and best practice tips, *CBE Life Sciences Education*, **2007**, *6(1)*, 9-20.
13. I. Vick. Training professionals from three countries share their Kahoot!'ing experience, <<https://kahoot.com/blog/2019/09/10/top-training-tips-kahoot-around-world/>>, accessed on 20/12/2022.
14. N. J. Hunsu, O. Adesope, D. J. Bayly. A meta-analysis of the effects of audience response systems (clicker-based technologies) on cognition and affect, *Computers & Education*, **2016**, *92*, 102-119.
15. R. C. Clark, R. E. Mayer. *eLearning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*, 2<sup>nd</sup> edition, Pfeiffer, Zurich, Switzerland, 2008.
16. L. T. Hà. *Improve student engagement and collaboration using Kahoot*, 9<sup>th</sup> SEAMEO RETRAC International Conference in TESOL, Ho Chi Minh city, 2018.
17. K. Kapp. *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*, 1<sup>st</sup> edition, Pfeiffer, San Francisco, CA, 2012.
18. J. P. Gee. What video games have to teach us about learning and literacy, *Computers in Entertainment*, **2003**, *1(1)*, 20.
19. M. Prince. Does active learning work? A review of the research, *Journal of Engineering Education*, **2004**, *93(3)*, 223-231.
20. J.H. Al-Ammary. Online Collaboration Learning: A Way to Enhance Students' Achievement at Kingdom of Bahrain, *International Journal of Scholarly and Scientific Research & Innovation*, **2013**, *7(2)*, 377-384.
21. M. C. Prieto, L. Orcos, P. Blazquez, F. J. M. León. Student assessment of the use of Kahoot in the learning process of science and mathematics, *Education Sciences*, **2019**, *9(1)*, 55.
22. S. A. Licorish, J. L. George, H. E. Owen, B. Daniel. "Go Kahoot!" enriching classroom engagement, motivation and learning experience with games, The 25<sup>th</sup> International Conference on Computers in Education, Christchurch, New Zealand, 2017.
23. S. A. Licorish, H. E. Owen, B. Daniel, J. L. George. Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning, *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, **2018**, *13(9)*, 1-23.

# Impacts of social capital on household welfare: A case study of rural Vietnam

Le My Kim\*, Ngo Thi Thanh Thuy, Su Thi Thu Hang

*Department of Economics and Accounting, Quy Nhon University, Vietnam*

*Received: 07/04/2023; Revised: 29/05/2023; Accepted: 14/06/2023; Published: 28/08/2023*

## ABSTRACT

This study investigates the impact of social capital on household welfare in rural Vietnam by using ordinary least squares method (OLS) to analyze the cross-sample data collected from the Viet Nam Access to Resources Household Survey in 2018 (VARHS 2018). Research results show that social capital is an important resource that households in rural areas use to create livelihoods and improve welfare. Specifically, the social network of households represented by the number of participating socio-political organizations has a positive impact on household welfare. When the number of organizations in which the household participates increases by 1, household welfare increases by 3.3%. The study emphasizes that, in addition to expanding the social network, households also have to pay attention to the quality of the social network. The quality of the social network is reflected by the attachment, cooperation, sharing and trust of the household with the rest of the organization. The findings of this study show that these factors contribute to increase in household welfare. In addition, some different capitals such as financial capital, human capital, natural capital, physical capital as well as some demographic characteristics also have an impact on household welfare.

**Keywords:** *Social capital, welfare, household, VARHS, rural, Vietnam.*

---

\*Corresponding author:

Email: [lemykim@qnu.edu.vn](mailto:lemykim@qnu.edu.vn)

# Tác động của vốn xã hội đến phúc lợi của hộ gia đình: Trường hợp nghiên cứu cho khu vực nông thôn Việt Nam

Lê Mỹ Kim\*, Ngô Thị Thanh Thúy, Sử Thị Thu Hằng

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

Ngày nhận bài: 07/04/2023; Ngày sửa bài: 29/05/2023; Ngày nhận đăng: 14/06/2023;  
Ngày xuất bản: 28/08/2023

## TÓM TẮT

Nghiên cứu này đánh giá tác động của vốn xã hội đến phúc lợi của các hộ gia đình sống ở khu vực nông thôn Việt Nam bằng cách sử dụng phương pháp ước lượng bình phương bé nhất (OLS) để phân tích mẫu dữ liệu chéo được thu thập từ cuộc Điều tra tiếp cận nguồn lực hộ gia đình nông thôn Việt Nam năm 2018 (VARHS 2018). Kết quả nghiên cứu cho thấy, vốn xã hội là một nguồn lực quan trọng mà các hộ gia đình ở khu vực nông thôn sử dụng để tạo dựng sinh kế và cải thiện phúc lợi. Cụ thể, mạng lưới quan hệ xã hội của các hộ gia đình đại diện thông qua số lượng tổ chức chính trị - xã hội mà họ tham gia có tác động tích cực đến phúc lợi, khi số lượng tổ chức mà hộ gia đình tham gia tăng lên 1 thì phúc lợi của hộ gia đình tăng lên 3,3%. Nghiên cứu nhấn mạnh, ngoài việc mở rộng mạng lưới quan hệ xã hội thì các hộ gia đình còn phải chú ý đến chất lượng của mạng lưới. Chất lượng của mạng lưới quan hệ xã hội được phản ánh thông qua sự gắn kết, hợp tác, chia sẻ và niềm tin của hộ với các thành viên còn lại của tổ chức, các phát hiện cho thấy những yếu tố này góp phần làm tăng phúc lợi của hộ gia đình. Ngoài ra, các nguồn vốn khác như nguồn vốn tài chính, vốn con người, vốn tự nhiên, vốn vật chất và các đặc điểm nhân khẩu học cũng có tác động đến phúc lợi của hộ gia đình.

**Từ khóa:** *Vốn xã hội, phúc lợi, hộ gia đình, VARHS, nông thôn, Việt Nam.*

## 1. GIỚI THIỆU

Theo Tổng cục Thống kê Việt Nam, năm 2021, dân số ở khu vực nông thôn là 63,1 triệu người, chiếm 65,6% tổng dân số cả nước và phần lớn công việc của người dân là dựa vào sản xuất nông nghiệp. Tuy nhiên, hoạt động sản xuất nông nghiệp gặp nhiều khó khăn do kỹ thuật sản xuất lạc hậu, sản xuất với quy mô nhỏ lẻ, sản xuất mang tính thời vụ và giá bán nông sản trên thị trường thường xuyên biến động. Thêm nữa, sản xuất nông nghiệp phụ thuộc nhiều vào điều kiện thời tiết và khí hậu, trong khi Việt Nam là một trong 12 quốc gia chịu ảnh hưởng nặng nề nhất bởi biến đổi khí hậu, thường xuyên xảy ra

các loại thiên tai. Vì vậy, thu nhập của người dân ở khu vực nông thôn thấp và không ổn định. Cụ thể, thu nhập của người lao động ở khu vực nông thôn thấp hơn 1,3 lần so với thu nhập của người lao động ở khu vực thành thị, tỷ lệ hộ nghèo đa chiều cao hơn nhiều so với khu vực thành thị (tỷ lệ này lần lượt là 6,5% và 1,0% ở năm 2021). Các hộ gia đình nông thôn buộc phải xây dựng các chiến lược để đối phó với tình trạng ngày càng dễ bị tổn thương liên quan đến sản xuất nông nghiệp, để làm được điều này thì các hộ gia đình cần phải sở hữu hoặc tiếp cận được các nguồn lực cần thiết như vốn tài chính, vốn con người, vốn xã hội, vốn vật chất và vốn tự nhiên,

\*Tác giả liên hệ chính.

Email: lemykim@qnu.edu.vn

trong đó vốn xã hội là nguồn lực sẵn có của các hộ gia đình.<sup>1,2</sup>

Vai trò của vốn xã hội trong việc cải thiện phúc lợi của hộ gia đình đã được khẳng định trong nhiều nghiên cứu. Chẳng hạn, nghiên cứu của Yusuf<sup>3</sup> cho thấy vốn xã hội có ảnh hưởng lớn đến phúc lợi của người nghèo thông qua việc cải thiện kết quả của các hoạt động kinh tế, góp phần nâng cao hiệu quả của các chương trình phát triển nông thôn thông qua tăng năng suất lao động và quản lý các nguồn lực chung. Từ đó góp phần làm cho hoạt động buôn bán ở nông thôn có lợi hơn và cải thiện khả năng tiếp cận của hộ gia đình với nước sạch, hệ thống nhà vệ sinh, tín dụng và giáo dục ở các khu vực nông thôn. Các nghiên cứu trước đây như Wolz và cộng sự; Lu Sun và cộng sự,<sup>4,5</sup> khẳng định vốn xã hội là một nhân tố quan trọng tác động đến thu nhập của hộ gia đình. Khi hộ gia đình tham gia vào nhiều tổ chức sẽ giúp họ mở rộng được các mối quan hệ, từ đó tăng khả năng hợp tác kinh tế và trao đổi thông tin với những thành viên khác trong tổ chức. Đặc biệt là các thông tin liên quan đến hoạt động kinh tế sẽ giúp họ tiết kiệm được chi phí giao dịch và tạo ra nhiều cơ hội hơn cho các giao dịch thị trường về sản xuất, tín dụng, đất đai và lao động.<sup>5,6</sup>

Chủ đề tác động của vốn xã hội đến phúc lợi của các hộ gia đình cũng đã nhận được sự quan tâm của một số học giả. Tại Việt Nam đã có một số nghiên cứu về chủ đề này, tuy nhiên các nghiên cứu chủ yếu đo lường vốn xã hội thông qua sự tham gia vào các tổ chức, đoàn thể. Bên cạnh đó, một số nghiên cứu chưa kiểm soát được các đặc điểm về khu vực - nơi mà hộ gia đình sinh sống, trong khi vốn xã hội là yếu tố dễ thay đổi theo không gian, thời gian và bị chi phối bởi các yếu tố kinh tế - chính trị - xã hội. Ngoài ra, hầu hết các nghiên cứu trước chưa xem xét đầy đủ vai trò của các loại vốn khác (vốn tự nhiên, vốn tài chính, vốn con người, vốn vật chất) mà hộ gia đình sở hữu, trong khi những loại vốn này lại đóng vai trò quan trọng trong việc cải thiện phúc lợi của hộ. Do vậy, trong nghiên cứu này nhóm tác giả sẽ đo lường vốn xã hội qua nhiều

thành phần khác nhau, và có kiểm soát các nguồn vốn khác cũng như khu vực sinh sống của hộ để đảm bảo đánh giá tương đối chính xác tác động của vốn xã hội đến phúc lợi của hộ gia đình.

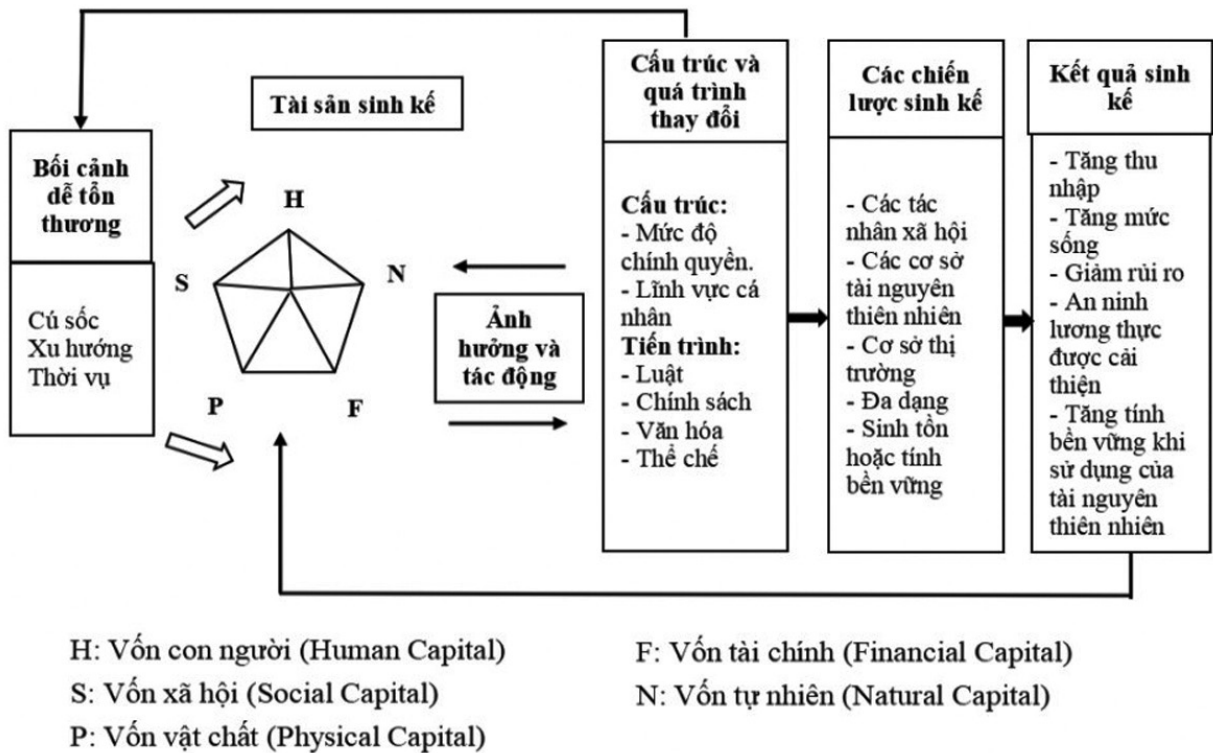
## **2. TỔNG QUAN**

### **2.1. Khung lý thuyết**

Trong nghiên cứu này, nhóm tác giả sử dụng khung sinh kế bền vững của Bộ phát triển quốc tế Anh (Department for International Development - DFID) làm khung lý thuyết cho việc phân tích tác động của vốn xã hội đến phúc lợi của hộ gia đình. Khung phân tích này chỉ ra các yếu tố hợp thành sinh kế, gồm: (1) Các kết quả sinh kế mà con người mong muốn đạt được; (2) Các chiến lược sinh kế mà con người có thể lựa chọn để theo đuổi kết quả đó; (3) Hệ thống thể chế, chính sách và luật,.. có ảnh hưởng đến việc tiếp cận các loại tài sản sinh kế hay quá trình thực hiện các chiến lược sinh kế; (4) Khả năng tiếp cận năm loại tài sản sinh kế và hiệu quả sử dụng các loại tài sản sinh kế này; (5) Bối cảnh sống dễ tổn thương của con người, gồm các cú sốc về kinh tế, thiên tai, sức khỏe,...

Các hộ gia đình ở khu vực nông thôn sử dụng các nguồn tài sản sinh kế để xây dựng chiến lược đa dạng sinh kế nhằm đạt được các kết quả sinh kế kỳ vọng như tăng thu nhập, giảm nghèo, nâng cao điều kiện sống,... Theo nghiên cứu của Trần Tiến Khai và Nguyễn Ngọc Danh,<sup>18</sup> có năm loại tài sản vốn để đảm bảo an ninh sinh kế gồm: (1) Vốn vật chất bao gồm cơ sở hạ tầng và các hàng hóa khác mà người dân cần để tạo dựng sinh kế; (2) Vốn tài chính là các nguồn tài chính như tiền tiết kiệm, tín dụng, thu nhập, tiền từ bán tài sản,... mà người dân có thể sử dụng nhằm theo đuổi các kết quả sinh kế; (3) Vốn xã hội bao gồm mạng lưới xã hội, sự hợp tác và niềm tin mà người dân sử dụng để đạt được các kết quả sinh kế; (4) Vốn con người phản ánh năng lực về thể chất và trí tuệ của con người, đây là nguồn lực cần thiết để người dân thực hiện các chiến lược sinh kế; (5) Vốn tự nhiên là nguồn nguyên liệu trong tự nhiên mà con người sử dụng để thiết lập sinh kế.





Nguồn: DFID (2001)

Hình 1. Khung sinh kế bền vững của DFID.

Vốn xã hội là một trong năm tài sản sinh kế quan trọng mà con người sử dụng để xây dựng chiến lược sinh kế cho hộ gia đình. Nghiên cứu của Gootaert cho rằng,<sup>7</sup> vốn xã hội mang lại lợi ích lâu dài đối với các hộ gia đình, cụ thể ở đây là việc tiếp cận dịch vụ tín dụng để tạo ra thu nhập ổn định, giảm khả năng rơi vào tình trạng đói nghèo của các hộ gia đình. Bên cạnh đó, vốn xã hội có ảnh hưởng tích cực đến đa dạng hóa thu nhập, mạng xã hội như cho phép các thành viên trong hộ gia đình dễ dàng tiếp cận với các hoạt động tạo thu nhập mới.<sup>8</sup> Đồng quan điểm này, Nguyễn Thanh Tuấn cho thấy,<sup>9</sup> các hộ tham gia vào các tổ chức chính trị - xã hội thì mức độ đa dạng hóa thu nhập cao hơn hộ không tham gia công tác xã hội, bởi vì khi tham gia vào các tổ chức này họ sẽ tạo được nhiều mối quan hệ và nhận được nhiều nguồn thông tin hữu ích liên quan đến các hoạt động kinh tế, từ đó hộ có cơ hội tham gia các hoạt động tạo thu nhập nhiều hơn. Ngoài ra, vốn xã hội còn giúp cải thiện vốn con người của hộ. Bởi vì, vốn xã hội có vai trò quan trọng trong việc chia sẻ kiến thức và thông

tin, từ những thông tin và kiến thức nhận được qua sự chia sẻ của các mạng lưới xã hội, các cá nhân có thể sử dụng để phát triển vốn con người.<sup>10</sup> Homan cho thấy,<sup>11</sup> sở hữu nguồn vốn xã hội “dồi dào” có thể làm tăng thêm các loại vốn khác.

2.2. Tổng quan các nghiên cứu trước

Nghiên cứu tác động của vốn xã hội đến phúc lợi của hộ gia đình đã thu hút sự chú ý của nhiều học giả trong và ngoài nước.<sup>3-5,12-14</sup> Yusuf cho thấy,<sup>3</sup> vốn xã hội đã ảnh hưởng tích cực đến phúc lợi hộ gia đình, là một yếu tố cải thiện mức sống của thành viên hộ gia đình. Cụ thể, khi tăng một đơn vị vốn xã hội sẽ dẫn đến tăng 0,15% trong chỉ tiêu bình quân đầu người của hộ gia đình. Tương tự, Wolz và cộng sự khẳng định,<sup>5</sup> vốn xã hội thực sự là một yếu tố quan trọng và có ảnh hưởng đáng kể đến tổng thu nhập nông nghiệp của các hộ gia đình nông dân ở Ba Lan. Nghiên cứu đề nghị từng hộ nông dân có thể cải thiện thu nhập nông nghiệp của họ nếu họ tham gia và làm việc chủ động, tích cực trong các tổ chức

chính thức. Nghiên cứu của Tabi cho rằng,<sup>13</sup> vốn xã hội được hình thành từ việc các thành viên của hộ gia đình tham gia vào các tổ chức văn hóa, xã hội và các hiệp hội khác. Vốn xã hội giúp tăng phúc lợi của hộ gia đình và xóa đói giảm nghèo cũng như tăng khả năng đi học của trẻ em, đồng thời có ảnh hưởng đến việc cá nhân tham gia lực lượng lao động. Tenzin và Natsuda cho thấy,<sup>15</sup> vốn xã hội tạo điều kiện cho các hộ gia đình bị hạn chế về nguồn lực bằng cách làm việc cùng nhau để giảm chi phí thông qua quy mô kinh tế, tăng cường khả năng tiếp cận thông tin, xây dựng lòng tin và củng cố tinh thần đồng đội. Những điều này không chỉ thúc đẩy cải thiện sinh kế cho các thành viên hợp tác xã mà còn tạo ra ảnh hưởng tích cực cho những người không phải là thành viên và cộng đồng nói chung. Tại Việt Nam, các nghiên cứu tập trung xem xét vai trò của vốn xã hội đối với phúc lợi hộ gia đình chủ yếu về khía cạnh thu nhập. Van Ha và cộng sự cho thấy,<sup>12</sup> vốn xã hội có đóng góp tích cực vào thu nhập hộ gia đình. Đặc biệt, đóng góp tích cực của vốn xã hội vào thu nhập của hộ gia đình người nghèo lớn hơn thu nhập của hộ gia đình giàu. Đồng quan điểm này, Đoàn Thị Thùy Linh cho thấy,<sup>14</sup> các thành phần của vốn xã hội như số tổ chức hộ tham gia, mật độ tham gia thường xuyên, tính đồng nhất về nghề nghiệp trong tổ chức quan trọng đối với hộ và số tiền đóng góp vào tổ chức đều có tác động đến thu nhập hộ.

### 3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

#### 3.1. Mô hình nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp ước lượng bình phương bé nhất (OLS) để đánh giá tác động của vốn xã hội đến phúc lợi của các hộ gia đình thông qua phần mềm Stata 16. Mô hình nghiên cứu được trình bày như sau:

$$\text{Phucloi}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{VXH}_i + \beta_2 \text{VTC}_i + \beta_3 \text{VVC}_i + \beta_4 \text{VTN}_i + \beta_5 \text{VCN}_i + \beta_6 X_i + \mu_i(1)$$

Trong đó,  $\text{Phucloi}_i$  là phúc lợi của hộ gia đình  $i$  được đo lường bằng logarit thu nhập bình quân đầu người;  $\text{VXH}_i$  là vốn xã hội của hộ gia đình  $i$ , đo lường: (1) Mạng lưới xã hội,

được đo lường thông qua số lượng tổ chức mà hộ gia đình tham gia; (2) Sự gắn kết, trao đổi và chia sẻ được đo lường thông qua: (i) mức độ tham gia các tổ chức, gồm 3 mức độ là thường xuyên, thỉnh thoảng và hiếm khi; (ii) mối liên hệ của hộ gia đình với các thành viên trong tổ chức, gồm 3 biến giả cho biết các thành viên trong tổ chức có cùng nghề nghiệp với hộ không?, có mối quan hệ họ hàng với hộ không? và có cùng dân tộc với hộ không?; (iii) Tổng tiền mặt mà hộ gia đình đóng cho các tổ chức; (3) Niềm tin, được đo lường thông qua số lượng người giúp đỡ hộ gia đình khi họ gặp khó khăn.  $\text{VTC}_i$ ,  $\text{VCN}_i$ ,  $\text{VVC}_i$ , và  $\text{VTN}_i$  lần lượt là vốn tài chính, vốn con người, vốn vật chất và vốn tự nhiên của hộ gia đình  $i$ .  $X_i$  là các đặc điểm nhân khẩu học của hộ gia đình như tuổi, giới tính, dân tộc của chủ hộ, quy mô hộ, số lượng người phụ thuộc, khu vực sinh sống,... và  $\mu_i$  là sai số của mô hình.

#### 3.2. Dữ liệu nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, nhóm tác giả sử dụng mẫu dữ liệu chéo được thu thập từ bộ dữ liệu Khảo sát tiếp cận tài nguyên hộ gia đình (VARHS) năm 2018. Khảo sát này bắt đầu thực hiện vào năm 2002 và thực hiện hai năm một lần tại 12 tỉnh miền Bắc, miền Trung và miền Nam của Việt Nam, được thực hiện bởi Viện Nghiên cứu Quản lý Kinh tế Trung ương (CIEM) và Viện Khoa học Lao động và Xã hội (ILSSA). Khảo sát này nhằm thu thập thông tin chi tiết để hiểu sâu hơn về tình trạng kinh tế - xã hội của các hộ gia đình ở khu vực nông thôn Việt Nam thông qua việc xem xét khả năng tiếp cận và sử dụng các lực lượng sản xuất như vốn vật chất, con người và vốn xã hội. Bộ dữ liệu VARHS 2018 bao gồm tệp dữ liệu chung với quy mô 2.669 hộ gia đình. Tuy nhiên, tệp này thiếu các thông tin liên quan đến vốn xã hội của hộ gia đình hoặc các thông tin khác như tổng diện tích đất sở hữu của hộ gia đình, độ tuổi, trình độ học vấn và giới tính của chủ hộ. Vì vậy, chúng tôi phải sử dụng tệp dữ liệu cụ thể của từng câu hỏi để lấy thông tin, tuy nhiên tệp dữ liệu khảo sát liên quan đến vốn xã hội chỉ có thông tin của 2.329 hộ gia đình. Hơn nữa, khi chúng tôi hợp nhất các tệp dữ liệu với

nhau, có một số quan sát trùng lặp, một số quan sát thiếu giá trị và một số quan sát dị biệt bị loại bỏ (390 quan sát). Do đó, mẫu dữ liệu cuối cùng của chúng tôi bao gồm 1.939 hộ gia đình, bao gồm các thông tin về vốn xã hội, tổng thu nhập, tài sản và đặc điểm nhân khẩu của hộ gia đình như tuổi, giới tính, trình độ học vấn, dân tộc, cơ sở hạ tầng, v.v. Trong đó, có 38,65% hộ ở vùng đồng bằng sông Hồng, 13,64% hộ ở vùng trung du và miền núi phía Bắc, 8,85% và 17,4% hộ ở vùng Bắc Trung bộ và Duyên hải Nam Trung bộ, 14,26% và 7,36% hộ ở vùng Tây Nguyên và đồng bằng sông Cửu Long.

## 4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

### 4.1. Kết quả thống kê mô tả

**Bảng 1.** Đặc điểm nhân khẩu học của các hộ gia đình trong mẫu nghiên cứu.

	Số quan sát	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất
Tuổi của chủ hộ	1.939	57,02	14,02	26	99
Quy mô hộ	1.939	4,16	1,75	1	13
Số người phụ thuộc	1.939	1,18	1,11	0	7
Số lượng lao động của hộ	1.939	2,83	1,39	0	9
Thu nhập bình quân đầu người	1.939	29.454	27.630	10.616	460.100
	Số quan sát	Tần suất		Tỷ lệ (%)	
Giới của chủ hộ	1.939	1.575		81,23	
		364		18,77	
Dân tộc của chủ hộ	1.939	1.510		77,88	
		429		22,12	
Nghề nghiệp của chủ hộ	1.939	1.412		72,82	
		527		27,18	

### • Đặc điểm về thu nhập của hộ

Xét trên cả nước, thu nhập từ hoạt động nông nghiệp vẫn chiếm tỷ trọng cao nhất trong thu nhập bình quân đầu người của các hộ gia đình, chiếm 48,97%, trong khi đó tỷ trọng phi nông nghiệp là 33,47% và thu nhập khác là 17,56%. Các vùng có tỷ trọng thu nhập nông nghiệp cao nhất là đồng bằng sông Cửu Long, Tây Nguyên và đồng bằng sông Hồng, lần lượt là 52,6%,

### • Đặc điểm nhân khẩu học của các đối tượng trong mẫu

Bảng 1 trình bày một số đặc điểm nhân khẩu học của hộ gia đình. Cụ thể, độ tuổi trung bình của các chủ hộ là 57 tuổi, hộ gia đình có chủ hộ trẻ nhất là 26 tuổi và hộ có chủ hộ lớn tuổi nhất là 99 tuổi, với số năm đi học trung bình là xấp xỉ 8 năm. Trong số các chủ hộ được khảo sát thì có đến 81,23% là nam giới và 77,88% là dân tộc Kinh, và phần lớn các chủ hộ có nghề nghiệp liên quan đến hoạt động sản xuất nông nghiệp (chiếm 72,82%). Trung bình mỗi hộ gia đình có 4 người, trong đó có 1 người phụ thuộc. Số lao động trung bình có trong mỗi hộ là 3 người và mức thu nhập bình quân đầu người là 29,45 triệu đồng/người/năm.

(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu từ phần mềm Stata)

51,2% và 48,97%. Đây đều là các vùng có điều kiện tự nhiên, khí hậu thuận lợi cho việc phát triển các hoạt động sản xuất nông nghiệp, trong đó đồng bằng sông Cửu Long và đồng bằng sông Hồng là hai vựa lúa lớn nhất của Việt Nam, trong khi đó Tây Nguyên là vùng phát triển các loại cây công nghiệp lâu năm phục vụ xuất khẩu như cà phê, hồ tiêu, điều,... Ngược lại, vùng Đông Nam bộ, và vùng Trung du và miền núi phía Bắc lại có tỷ trọng thu nhập từ hoạt động phi nông



ng nghiệp cao nhất, lần lượt là 59,56% và 46,95%. Sở dĩ, vùng trung du và miền núi phía Bắc là vùng có tỷ trọng thu nhập phi nông nghiệp cao, bởi vì phần lớn diện tích của vùng là đồi núi,

do vậy diện tích dành cho hoạt động sản xuất nông nghiệp bị hạn chế. Người dân ở khu vực này tham gia nhiều vào các hoạt động phi nông nghiệp để tạo thu nhập.

**Bảng 2.** Tỷ trọng các nguồn thu nhập của hộ gia đình theo các vùng địa lý.

Nguồn thu nhập	Tỷ trọng thu nhập (%)						
	Cả nước	ĐB sông Hồng	Trung du miền núi phía Bắc	Bắc Trung bộ và DHNTB	Tây Nguyên	Đông Nam bộ	ĐB sông Cửu Long
Nông nghiệp	48,97	46,95	24,45	43,62	51,2	22,63	52,6
Phi nông nghiệp	33,47	31,4	56,68	39,29	31,86	59,56	30,44
Thu nhập khác	17,56	21,65	18,87	17,09	16,94	17,81	16,96

(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu từ phần mềm Stata)

**• Đặc điểm vốn xã hội**

Toàn bộ 1.939 hộ gia đình được khảo sát đều có tham gia vào ít nhất 1 tổ chức chính trị - xã hội tại địa phương, và trung bình mỗi hộ tham gia vào 2 tổ chức. Trong đó, có 1.171 hộ gia đình (chiếm 60,3%) trả lời là họ tham gia vào hoạt động của các tổ chức với mức độ thường xuyên, 704 hộ trả lời thỉnh thoảng mới tham gia vào các hoạt động của các tổ chức và chỉ có 64 hộ hoàn toàn không tham gia vào các hoạt động của các

tổ chức. Tổng số tiền phí mà hộ gia đình nộp cho các tổ chức dao động từ 0 đến 3,6 triệu đồng, tổng tiền phí trung bình mà mỗi hộ gia đình nộp là 315 nghìn đồng. Phần lớn các hộ gia đình (chiếm 82,36%) cho biết các thành viên trong các tổ chức mà họ tham gia có cùng dân tộc, 78,8% hộ gia đình cho biết họ không có quan hệ họ hàng với các thành viên còn lại và 50,54% hộ gia đình cho biết họ có cùng nghề nghiệp với các thành viên khác của các tổ chức.

**Bảng 3.** Vốn xã hội của các hộ gia đình ở khu vực nông thôn Việt Nam.

	Số quan sát	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất
Số lượng tổ chức	1.939	1,89	0,92	1	8
Số lượng người giúp đỡ	1.939	4,62	6,57	0	98
Tổng tiền phí nộp	1.939	314,87	429,5	0	3.600
	Số quan sát	Tần suất		Tỷ lệ (%)	
Mức độ tham gia	1.939	1.171	60,30		
<i>Thường xuyên</i>		704	36,31		
<i>Thỉnh thoảng</i>		64	3,30		
Quan hệ họ hàng	1.939	411	21,20		
<i>Có</i>		1.528	78,80		
<i>Không</i>	1.939	1.597	82,36		
Quan hệ dân tộc		342	17,64		
<i>Có</i>	1.939	980	50,54		
Quan hệ công việc		959	49,46		
<i>Có</i>					
<i>Không</i>					

(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu từ phần mềm Stata)

• **Đặc điểm về các nguồn vốn khác**

Bảng 4 trình bày thông tin về một số loại nguồn vốn khác của hộ gia đình. Cụ thể, vốn con người được đại diện qua trình độ học vấn của chủ hộ, các chủ hộ có số năm đi học trung bình là 8 năm. Các hộ gia đình trong mẫu nghiên cứu sở hữu diện tích đất canh tác trung bình là 7.584 m<sup>2</sup>, và có sự khác biệt lớn trong mức độ sở hữu đất canh tác giữa các hộ gia đình, hộ gia đình sở hữu nhiều đất nhất là 210.370 m<sup>2</sup> trong khi hộ sở hữu ít đất nhất là 210 m<sup>2</sup>. Vốn tài chính của các hộ gia đình

thể hiện thông qua lượng tín dụng của hộ, lượng vốn vay trung bình mà một hộ có thể tiếp cận là 40,65 triệu đồng. Trong nghiên cứu này, vốn vật chất được xem xét ở cấp độ địa phương thông qua một số loại cơ sở hạ tầng ở địa phương. Các hộ gia đình được khảo sát cho biết khoảng cách trung bình từ nhà của họ đến một con đường là 1,38 km, đồng thời có 77,15% hộ gia đình đánh giá là hệ thống thủy lợi tại khu vực sinh sống của họ có chất lượng tốt, đáp ứng được nhu cầu sản xuất nông nghiệp.

**Bảng 4.** Các loại vốn khác của hộ gia đình ở khu vực nông thôn Việt Nam.

	Số quan sát	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất
Vốn con người: học vấn của chủ hộ	1.939	7,92	3,49	0	16
Vốn tự nhiên: diện tích đất canh tác	1.939	7.584	14.608	210	210.370
Vốn tài chính: lượng tín dụng	1.939	40.646	86.985	0	1.700.000
Vốn vật chất: Khoảng cách đến một con đường	1.939	1,38	4,41	0	99
	Số quan sát	Tần suất		Tỷ lệ (%)	
Vốn vật chất: Thủy lợi	1.939				
Tốt					
Không tốt		443	22,85		

(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu từ phần mềm Stata)

**4.2. Kết quả kiểm định các khuyết tật**

4.1.1. Kiểm định đa cộng tuyến

Hệ số phóng đại phương sai (VIF) được sử dụng để kiểm tra hiện tượng đa cộng tuyến trong mô

hình. Kết quả cho thấy, hệ số VIF trung bình là 1,35 và hệ số VIF của tất cả các biến trong các mô hình đều nhỏ hơn 2, vì vậy không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến trong mô hình hồi quy.

**Bảng 5.** Hệ số phóng đại phương sai (VIF).

Biến	VIF	1/VIF
Tuoi	1,45	0,688417
Gioitinh	1,25	0,801342
Dantoc	1,7	0,589778
Nghenghiiep	1,41	0,709993
Quymoho	1,80	0,554166
Nguoiphuthuoc	1,59	0,627491
Hocvan	1,53	0,652611
SLTC	1,36	0,733971
Tansuat	1,08	0,929931
Niemtin	1,04	0,964390
Ln(tongphi)	1,39	0,720648
Qhdantoc	1,17	0,851850
Qhcongviiec	1,35	0,741999
Qhhohang	1,17	0,856166
Ln(tindung)	1,28	0,778586
Ln(dientichdat)	1,72	0,583067
Duong	1,02	0,975743
Thuyloi	1,07	0,937084
Khuvuc	1,33	0,750763
Mean VIF	1,35	

(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu từ phần mềm Stata)

4.1.2. Kiểm định phương sai sai số thay đổi

Nghiên cứu này sử dụng kiểm định White để kiểm tra hiện tượng phương sai sai số thay đổi trong mô hình hồi quy với cặp giả thuyết:

$$\begin{cases} H_0: \text{Phương sai sai số không thay đổi} \\ H_1: \text{Phương sai sai số thay đổi} \end{cases}$$

Kết quả kiểm định ở bảng 6 cho thấy

**Bảng 6.** Kết quả kiểm định White.

$$\text{Chi2 (202)} = 244,37$$

$$\text{Prob} > \text{chi2} = 0,0223$$

Source	Chi2	Df	P
Heteroskedasticity	244,37	202	0,0223
Skewness	18,98	19	0,4579
Kurtosis	8,08	1	0,0045
Total	271,43	222	0,0131

$P\text{-value} = 0,0223 < 0,1$ . Do vậy, đủ cơ sở để bác bỏ  $H_0$  và chấp nhận  $H_1$ , tức là trong mô hình tồn tại hiện tượng phương sai sai số thay đổi. Do vậy, khi thực hiện hồi quy nhóm tác giả sử dụng tùy chọn robust trong lệnh hồi quy để khắc phục khuyết tật phương sai sai số thay đổi trong mô hình, do vậy kết quả hồi quy được trình bày trong phần tiếp theo là đáng tin cậy.

(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu từ phần mềm Stata)

4.3. Kết quả hồi quy

Kết quả ước lượng mô hình hồi quy OLS cho thấy phần lớn các biến đại diện cho vốn xã hội đều có ý nghĩa thống kê ở mức 1%, 5% và 10%. Cụ thể, mạng lưới xã hội của hộ gia đình được đại diện qua số lượng tổ chức chính trị - xã hội mà hộ tham gia có ảnh hưởng tích cực đến phúc lợi của hộ. Khi số lượng tổ chức mà hộ tham gia tăng lên 1 thì phúc lợi của hộ tăng 3,33% tại mức ý nghĩa 5%. Phát hiện này tương đồng với một số nghiên cứu như Yusuf, Gootaert và Đoàn Thị Thùy Linh.<sup>3,14,16</sup> Việc hộ gia đình tham gia nhiều tổ chức chính trị - xã hội giúp họ mở rộng các mối quan hệ dẫn đến tăng khả năng tiếp cận được nhiều nguồn thông tin, kiến thức hữu ích về hoạt động sản xuất hoặc có thể là cơ hội nghề nghiệp, việc làm hoặc tăng khả năng tiếp cận các nguồn lực sản xuất như tín dụng, giảm các chi phí giao dịch và tạo ra nhiều cơ hội hơn cho các giao dịch thị trường về sản xuất, tín dụng, đất đai và lao động, góp phần cải thiện thu nhập của hộ. Bên cạnh đó, biến niềm tin (đo bằng số người giúp đỡ khi hộ gặp khó khăn) cũng góp phần cải thiện phúc lợi của hộ gia đình, khi số lượng người giúp đỡ tăng lên 1 thì phúc lợi của

hộ tăng xấp xỉ 0,8%. Điều này cho thấy, niềm tin phản ánh của chất lượng các mối quan hệ, là yếu tố quan trọng tạo nên mạng lưới kết nối chặt chẽ giữa các cá nhân.<sup>3,16</sup>

Thêm nữa, mức độ gắn kết, trao đổi và chia sẻ của hộ gia đình với các thành viên còn lại trong tổ chức cũng đóng vai trò rất quan trọng. Cụ thể, những hộ gia đình thường xuyên tham gia vào các hoạt động của tổ chức thì phúc lợi của hộ cao hơn 18,96% so với những hộ rất hiếm khi tham gia. Tham gia thường xuyên vào các hoạt động của tổ chức sẽ giúp các hộ gia đình tăng mức độ gắn kết và sự trao đổi với những thành viên còn lại để thiết lập mối quan hệ thân thiết hơn, hoặc tiếp nhận các thông tin từ tổ chức/thành viên một cách đầy đủ liên quan đến các chính sách, chương trình hỗ trợ của Nhà nước, các thông tin khác liên quan đến hoạt động sản xuất, kinh tế,... giúp cải thiện các hoạt động kinh tế của hộ.<sup>14,16</sup> Tổng tiền phí thành viên mà hộ gia đình đóng cho các tổ chức tăng 1% thì phúc lợi của hộ tăng 0,53% tại mức ý nghĩa 10%, kết quả này phù hợp với Yusuf và Gootaert.<sup>3,16</sup> Số tiền mà hộ gia đình đóng góp vào tổ chức càng nhiều chứng tỏ hộ là một thành viên tích cực trong tổ chức, có sự

Bảng 7. Kết quả hồi quy tác động của vốn xã hội đến phúc lợi hộ gia đình ở khu vực nông thôn Việt Nam.

Biến số	Hệ số hồi quy	Độ lệch chuẩn	t	P> t
Tuoi	0,0234***	0,0075	3,14	0,002
Tuoi <sup>2</sup>	-0,0002***	0,0001	-3,35	0,001
Gioitinh	-0,1234***	0,0378	-3,27	0,001
Dantoc	0,2415***	0,0471	5,12	0,000
Nghenghiep	-0,1275***	0,1872	-6,99	0,000
Quymoho	-0,1073***	0,0157	-6,8	0,000
Nguoiphuthuoc	-0,0568***	0,0174	-3,26	0,001
Khuvuc				
Trungdu&miennuiphiaBac	-0,1690***	0,0535	-3,16	0,002
Bactrungbo&DHNTB	-0,2597***	0,0527	-4,93	0,000
Taynguyen	-0,1582***	0,0397	-3,98	0,000
Dongnambo	-0,1444***	0,0508	-2,84	0,005
DBsongCuuLong	0,1540**	0,0622	2,48	0,013
Ln(laodong)	0,1753***	0,0510	3,44	0,001
VXH:				
SLTC	0,0333**	0,0159	2,09	0,037
Tansuat				
Thinhthoang	-0,0264	0,0284	-0,93	0,353
Hiemkhi	-0,1896*	0,0806	-2,35	0,019
Ln(tongphi)	0,0530***	0,0129	4,09	0,000
Qhhohang	-0,0586*	0,0352	-1,67	0,096
Qhcongviac	-0,0174	0,0326	-0,54	0,592
Qhdantoc	0,0675	0,0414	1,67	0,104
Niemtin	0,0078***	0,0021	3,75	0,000
VCN: Hocvan	0,0260***	0,0048	5,36	0,000
VTC: Ln(tindung)	0,2505***	0,0119	5,94	0,000
VTN: Ln(dientichdat)	0,0446***	0,0134	3,34	0,001
VVC:				
Duong	-0,0057**	0,0025	-2,27	0,023
Thuyloi	0,0077	0,0175	0,44	0,661
Số quan sát				1.939
F test				0.000
R-Square				0,5408

Ghi chú: \*\*\* có ý nghĩa thống kê ở mức 1%, \*\* có ý nghĩa thống kê ở mức 5%, \* có ý nghĩa thống kê ở mức 10%

(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu từ phần mềm Stata)

gắn kết chặt chẽ với tổ chức và đặt nhiều kỳ vọng về những lợi ích mà họ sẽ nhận được từ tổ chức đó. Chính vì vậy, hộ sẽ thường xuyên có mặt ở những sự kiện quan trọng của tổ chức và khả năng hộ sẽ tiếp cận sâu rộng hơn các thông tin quan trọng về thị trường lao động - sản xuất. Đồng thời, các tổ chức có nguồn tài chính nhiều hơn để hoạt động thường xuyên, tổ chức nhiều hoạt động để kết nối các thành viên, thúc đẩy trao đổi thông tin và sự hợp tác, hoặc tổ chức các hoạt động đào tạo, tập huấn, hội thảo liên quan đến vấn đề phát triển kinh tế để giúp các thành viên cải thiện nguồn thu nhập. Trong 3 biến thể hiện mối quan hệ của hộ với các thành viên của tổ chức thì chỉ có biến quan hệ hộ hàng có ý nghĩa thống kê ở mức 10% và mang hệ số hồi quy âm, tức là hộ gia đình không có mối quan hệ hộ hàng với các thành viên khác trong tổ chức thì khi họ tham gia vào tổ chức sẽ mở rộng được mạng lưới các mối quan hệ, từ đó nhận được thêm nhiều thông tin, kiến thức hữu ích, tăng cường khả năng tiếp cận các nguồn lực để cải thiện thu nhập, kết quả này phù hợp với nghiên cứu của Gooteart.<sup>16</sup>

Ngoài ra, kết quả nghiên cứu cho thấy vốn con người (học vấn); vốn tự nhiên (diện tích đất canh tác) và vốn tài chính (tín dụng) đều là những nguồn lực quan trọng để các hộ gia đình tạo dựng sinh kế và thu nhập. Điển hình, số năm đi học của chủ hộ tăng lên 1 năm thì phúc lợi của hộ tăng lên 2,6%, diện tích đất canh tác tăng lên 1% thì phúc lợi của hộ tăng lên 4,5% và tín dụng tăng 1% thì phúc lợi của hộ tăng 25%. Một số đặc điểm nhân khẩu học của hộ gia đình cũng có ảnh hưởng đến phúc lợi của hộ. Chẳng hạn, độ tuổi của chủ hộ có mối quan hệ phi tuyến với phúc lợi, khi tuổi chủ hộ tăng 1 thì phúc lợi của hộ tăng 2,34%, nhưng khi đạt đến một độ tuổi nhất định thì phúc lợi của hộ có xu hướng giảm khi tuổi chủ hộ tăng. Những hộ có chủ hộ là nữ thì có phúc lợi cao hơn 12,34% so với hộ có chủ hộ là nam giới, hộ người Kinh có phúc lợi cao hơn hộ dân tộc thiểu số 24,15%. Ngược lại, quy mô hộ và số lượng người phụ thuộc lại ảnh hưởng tiêu cực đến phúc lợi của hộ, khi quy mô

hộ và người phụ thuộc trong hộ tăng 1 thì phúc lợi của hộ giảm lần lượt là 10,73% và 5,68%. Nghề nghiệp của chủ hộ và khu vực sinh sống của chủ hộ cũng có tác động đến phúc lợi của hộ. Các kết quả phân tích ở trên phù hợp với đa phần các nghiên cứu thực nghiệm trước.<sup>3,5,13,14,17</sup>

## **5. KẾT LUẬN VÀ HÀM Ý CHÍNH SÁCH**

### **5.1. Kết luận**

Nghiên cứu sử dụng mô hình OLS để phân tích mẫu dữ liệu thu thập từ bộ dữ liệu VARHS 2018 nhằm đánh giá tác động của vốn xã hội đến phúc lợi của các hộ gia đình ở khu vực nông thôn Việt Nam. Trên cơ sở tổng quan lý thuyết và các nghiên cứu thực nghiệm trước, nhóm tác giả xác định vốn xã hội của các hộ gia đình được đo lường qua 3 thành phần: (1) Mạng lưới xã hội; (2) Sự gắn kết, trao đổi và chia sẻ được thể hiện qua 3 khía cạnh: (i) mức độ tham gia các tổ chức; (ii) mối liên hệ của hộ gia đình với các thành viên trong tổ chức; (iii) Tổng tiền mặt mà hộ gia đình đóng cho các tổ chức; (3) Niềm tin. Ngoài ra, nhóm tác giả cũng đưa vào mô hình các biến liên quan đến đặc điểm nhân khẩu học của hộ gia đình và các nguồn vốn khác để kiểm soát tác động của vốn xã hội đến phúc lợi của hộ. Kết quả hồi quy cho thấy, vốn xã hội góp phần cải thiện trực tiếp phúc lợi của hộ gia đình, khi mức vốn xã hội của hộ gia đình tăng lên (hộ gia đình tham gia nhiều tổ chức hơn, mức độ tham gia thường xuyên hơn, nộp phí nhiều hơn, nhận được sự tin tưởng từ những người khác nhiều hơn,...) dẫn đến phúc lợi của hộ tăng. Ngoài ra, nghiên cứu cũng tìm thấy tác động tích cực của các nguồn vốn khác như vốn con người, vốn tài chính, vốn vật chất, vốn tự nhiên, và một số đặc điểm nhân khẩu học (tuổi, giới tính, quy mô hộ, số lượng người phụ thuộc,...) cũng có ảnh hưởng tích cực đến việc thực hiện đa dạng hóa thu nhập và phúc lợi của hộ gia đình.

### **5.2. Hàm ý chính sách**

Trong phạm vi nghiên cứu này, nhóm tác giả đề xuất một số nhóm giải pháp nhằm phát huy vai trò của vốn xã hội để cải thiện phúc lợi của hộ gia đình ở khu vực nông thôn Việt Nam như sau:



Thứ nhất, thường xuyên tổ chức các lớp đào tạo, tập huấn để nâng cao năng lực và kỹ năng lãnh đạo cho các cán bộ trong các tổ chức, đoàn thể ở khu vực nông thôn. Đây là một nhiệm vụ quan trọng, bởi vì năng lực của cán bộ sẽ ảnh hưởng trực tiếp hiệu quả hoạt động của tổ chức. Khi các hoạt động được tổ chức thường xuyên, hấp dẫn và cung cấp nhiều thông tin hữu ích về các chủ trương, đường lối, chính sách của Nhà nước, đặc biệt là các vấn đề liên quan đến kinh tế nông thôn nhằm kịp thời hỗ trợ người dân phát triển kinh tế thì sẽ góp phần thu hút sự tham gia đông đảo và tích cực của họ. Từ đó, không những phát huy vai trò, sức mạnh của các tổ chức, đoàn thể mà còn giúp người dân cải thiện thu nhập và nguồn vốn xã hội của mình thông qua việc mở rộng mạng lưới quan hệ xã hội.

Thứ hai, thường xuyên nâng cao chất lượng sinh hoạt của các tổ chức, đoàn thể ở khu vực nông thôn. Các hoạt động sinh hoạt định kỳ cần được thực hiện đầy đủ và nghiêm túc để duy trì sự gắn kết của các thành viên trong tổ chức. Nội dung sinh hoạt cần được thiết kế cẩn thận, kịp thời phổ biến các chủ trương, chính sách mới của Nhà nước, đặc biệt là các chính sách hỗ trợ tín dụng, hỗ trợ khuyến nông,... Đặc biệt, cần lồng ghép các nội dung thực tế liên quan đến các mô hình phát triển kinh tế, các gương sản xuất giỏi, hay tổ chức các buổi chia sẻ, trao đổi kinh nghiệm phát triển kinh tế giữa các thành viên trong tổ chức, hoặc mời diễn giả là các cá nhân đã thành công trong sản xuất, kinh doanh để chia sẻ, tạo cơ hội cho các thành viên trong tổ chức được học hỏi kinh nghiệm. Khi các thành viên thực sự nhận thấy những lợi ích mà các hoạt động của tổ chức, đoàn thể mang lại thì họ sẽ tham gia với mức độ thường xuyên hơn, tích cực hơn và qua đó tăng cường sự gắn kết, chia sẻ và hợp tác với các thành viên còn lại, từ đó không những nâng cao chất lượng của các mối quan hệ xã hội của người dân mà còn giúp họ cải thiện được thu nhập, nâng cao mức sống.

Thứ ba, thực hiện tốt công tác thông tin, tuyên truyền và giáo dục để nâng cao nhận thức cho thành viên trong tổ chức về quyền lợi, trách nhiệm và nghĩa vụ của họ, trong đó cần nhấn

nhấn mạnh và làm rõ quyền lợi, lợi ích mà các thành viên có thể nhận được khi tham gia vào các hoạt động của tổ chức. Nhiệm vụ này cần được thực hiện thường xuyên và hiệu quả để thu hút sự tham gia cũng như tăng cường mức độ gắn kết giữa các thành viên với tổ chức. Thông qua đó, các tổ chức, đoàn thể có thể dễ dàng thực hiện tốt nhiệm vụ của mình đồng thời giúp ngày càng nhiều người dân tiếp cận được với các thông tin hữu ích về chính sách hỗ trợ của Nhà nước, thị trường lao động, các mô hình sản xuất - kinh doanh hiệu quả,... thông qua các hoạt động cụ thể cũng như lan tỏa thông tin thông qua mạng lưới thành viên của tổ chức.

Thứ tư, Nhà nước cần hỗ trợ thêm kinh phí hoạt động cho các tổ chức, đoàn thể ở khu vực nông thôn bên cạnh nguồn kinh phí đóng góp từ thành viên để các tổ chức có nguồn lực tài chính triển khai được nhiều hoạt động thiết thực với quy mô lớn và thường xuyên hơn, đặc biệt là các hoạt động liên quan đến phát triển kinh tế khu vực nông thôn nhằm thúc đẩy người dân thực hiện đa dạng hóa thu nhập để nâng cao thu nhập, giảm nghèo và thu hẹp khoảng cách chênh lệch mức sống với khu vực thành thị. Mặt khác, khi các hoạt động của các tổ chức, đoàn thể hấp dẫn, thiết thực và mang lại lợi ích cho người dân thì người dân tham gia một cách chủ động, tích cực và có ý thức xây dựng phát triển các tổ chức, đoàn thể, qua đó không những mở rộng được mạng lưới quan hệ cá nhân mà còn cải thiện chất lượng của các mối quan hệ đó thông qua sự gắn kết, trao đổi, chia sẻ và hợp tác với các thành viên còn lại một cách thường xuyên hoặc với chính quyền địa phương, các diễn giả,... trong các buổi tập huấn, hội thảo.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Department for International Development (DFID). *Sustainable Livelihoods Guidance Sheets*, 2001.
2. F. Ellis. The determinants of rural livelihood diversification in developing countries, *Journal of Agricultural Economics*, **2000**, 51, 289-302.

3. S.A. Yusuf. Social capital and household welfare in Kwara State, Nigeria, *Journal of Human Ecology*, **2008**, 23, 219-229.
4. L. Sun, J. Liu & B. Chen. Analysis of Social Capital's Effect on Income of Poor Households: A Case Study in Sichuan Province, *Asian Agricultural Research*, **2014**, 6, 36-40.
5. A. Wolz, J. Fritzsche & K. Reinsberg. *The impact of social capital on farm and household income: Results of a survey among individual farmers in Poland*, 2005.
6. D. Narayan & M. F. Cassidy. A dimensional approach to measuring social capital: development and validation of a social capital inventory, *Current Sociology*, **2001**, 49, 59-102.
7. C. Grootaert. *Social capital, household welfare and poverty in Indonesia*, World Bank Publications, 1999.
8. S. Schwarze & M. Neller. Income diversification of rural households in Central Sulawesi, Indonesia, *Quarterly Journal of International Agriculture*, **2005**, 44, 61-74.
9. N. T. Tuấn. *Đa dạng hóa thu nhập hộ gia đình nông thôn ở Đồng bằng sông Cửu Long và phân tích trường hợp tỉnh Kiên Giang*, Luận văn thạc sĩ, Đại học Kinh tế thành phố Hồ Chí Minh, 2017.
10. J. S. Cleman. Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, **1988**, 94, S95-S120.
11. M. S. Homan. *Promoting community change: Making it happen in the real world* (5<sup>th</sup> ed.), Belmont, CA, Brooks/Cole, 2011.
12. N. V. Ha, S. Kant & V. Maclaren. The contribution of social capital to household welfare in a paper-recycling craft village in Vietnam, *The Journal of Environment & Development*, **2004**, 13, 371-399.
13. J. T. Atemnkeng. Social capital and household welfare in Cameroon: A multidimensional analysis, *AERC*, **2011**.
14. Đ. T. T. Linh. *Tác động của vốn xã hội đến thu nhập của hộ gia đình nông thôn Việt Nam*, Luận văn thạc sĩ, Đại học Kinh tế thành phố Hồ Chí Minh, 2017.
15. G. Tenzin & K. Natsuda. Social capital, household income, and community development in Bhutan: a case study of a dairy cooperative, *Development in Practice*, **2016**, 26, 467-480.
16. C. Grootaert & T. V. Bastelaer. Understanding and measuring social capital: A synthesis of findings and recommendations from the social capital initiative, *World Bank, Social Development Family, Environmentally and Socially*, **2002**.
17. N. N. K. Uyên. *Tác động của vốn xã hội đến sự tham gia vào hoạt động kinh doanh phi nông nghiệp của các hộ gia đình nông thôn Việt Nam*, Luận văn thạc sĩ, Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh, 2017.
18. T. T. Khai & N. N. Danh. Những nhân tố quyết định đa dạng hóa thu nhập và ảnh hưởng đối với thu nhập hộ gia đình ở nông thôn Việt Nam, *Tạp chí Phát triển Kinh tế*, **2014**, 284(6/2014), 22-43.





# Perceptions about career adaptation of Social work students at Quy Nhon University

Phan Thi Kim Dung\*

*Faculty of Social Sciences and Humanities, Quy Nhon University, Vietnam*

*Received: 28/04/2023; Revised: 29/05/2023; Accepted: 05/06/2023; Published: 28/08/2023*

## ABSTRACT

Based on the survey results of 95 students of Social work major at Quy Nhon University, the article shows that the majority of students majoring in Social work have correct and complete awareness of career adaptation (including the importance of career adaptation, the concept of career adaptation, characteristics of career adaptation, manifestation of career adaptation, reasons for students not to adapt to careers). However, research evidence also shows that some students have vague and incorrect perceptions about job adaptation, mainly in the expressions of professional mood, knowledge content, professional skills, and learning methods.

**Keywords:** *Career adaptation, student, social work.*

---

\*Corresponding author:

Email: [phanthikimdung@qnu.edu.vn](mailto:phanthikimdung@qnu.edu.vn)

# Nhận thức của sinh viên ngành Công tác xã hội Trường Đại học Quy Nhơn về thích ứng nghề nghiệp

Phan Thị Kim Dung\*

Khoa Khoa học xã hội và Nhân văn, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 28/04/2023; Ngày sửa bài: 29/05/2023; Ngày nhận đăng: 05/06/2023;

Ngày xuất bản: 28/08/2023

## TÓM TẮT

Dựa vào kết quả khảo sát 95 sinh viên ngành Công tác xã hội, Trường Đại học Quy Nhơn từ đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Trường “Thích ứng nghề nghiệp của sinh viên Công tác xã hội, Trường Đại học Quy Nhơn” năm 2023, bài viết cho thấy phần lớn sinh viên ngành Công tác xã hội có nhận thức đúng đắn, đầy đủ về thích ứng nghề nghiệp (bao gồm tầm quan trọng của thích ứng nghề nghiệp, khái niệm thích ứng nghề nghiệp, đặc điểm của thích ứng nghề nghiệp, biểu hiện của thích ứng nghề nghiệp, nguyên nhân sinh viên chưa thích ứng nghề nghiệp). Tuy nhiên, bằng chứng nghiên cứu cũng chỉ ra rằng một số sinh viên nhận thức còn mơ hồ, chưa đúng đắn về thích ứng nghề nghiệp, chủ yếu ở các biểu hiện về tâm thế nghề nghiệp, nội dung kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp, phương pháp học tập.

**Từ khóa:** Thích ứng nghề nghiệp, sinh viên, công tác xã hội.

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Theo Nguyễn Thị Hoa, khái niệm thích ứng nghề nghiệp (TUNN) “là quá trình cá nhân tìm hiểu về nghề và các yêu cầu của nghề, hình thành những năng lực và phẩm chất nhân cách cần thiết cho nghề, “thâm nhập” nghề nghiệp và nhân cách vào hoạt động lao động nhằm hình thành, phát triển và hoàn thiện nhân cách phù hợp với nghề được đào tạo”.<sup>1</sup> Nghiên cứu của các tác giả Đỗ Thị Kim Dung và Nguyễn Thị Thuận cho rằng “TUNN là quá trình con người nhận thức và hành động một cách chủ động, tích cực nhằm làm quen, tiếp nhận các yếu tố, đặc điểm và điều kiện lao động của môi trường nghề nghiệp, điều chỉnh cảm xúc, lĩnh hội kinh nghiệm và phương thức hành vi mới, nỗ lực khắc phục khó khăn nhằm giải quyết thành công những vấn đề nảy sinh trong quá trình hoạt động nghề nghiệp”.<sup>2</sup> Ở

một nghiên cứu khác, các tác giả Nguyễn Văn Quang và Trần Chí Vĩnh Long chỉ ra rằng, quá trình TUNN bắt đầu diễn ra trong trường phổ thông, sau đó tiếp tục trong quá trình đào tạo nghề và cuối cùng là quá trình hoạt động nghề nghiệp. Trong ba giai đoạn này, giai đoạn thích ứng trong quá trình đào tạo được xem là giai đoạn đào tạo nghề, hình thành và điều chỉnh định hướng nghề nghiệp, phát triển kỹ năng, kỹ xảo nghề, phẩm chất nhân cách đối với nghề, hình thành và phát triển tự ý thức nghề nghiệp.<sup>3</sup> Chính vì vậy, ngay từ khi ngồi trên ghế nhà trường, người học phải có nhận thức đúng đắn, đầy đủ về TUNN là rất quan trọng. Với sinh viên (SV) ngành Công tác xã hội (CTXH) của Trường Đại học Quy Nhơn (ĐHQN), việc nhận thức đúng đắn và đầy đủ về TUNN sẽ giúp SV bắt nhịp với môi trường học tập mới, nhanh chóng thích ứng với việc học tập,

\*Tác giả liên hệ.

Email: phanthikimdung@qnu.edu.vn

rèn luyện để phát triển các năng lực, phẩm chất của nhân viên CTXH chuyên nghiệp. Có mối liên hệ giữa thành công trong học tập của người học khi còn ngồi trên ghế nhà trường với nhận thức về TUNN của họ. Mức độ TUNN nhanh hay chậm, thích ứng tốt hay khó khăn của người học là phụ thuộc vào nhận thức của họ trong suốt quá trình học tập ở Nhà trường. Thông thường những SV có nhận thức một cách đúng đắn và đầy đủ về tầm thế nghề nghiệp, có nhận thức ở mức cao về nội dung học tập, về phương pháp học tập, về kỹ năng nghề nghiệp, về đạo đức nghề nghiệp, về điều kiện dạy và học ở Nhà trường, về các mối quan hệ xã hội, về tham gia các sinh hoạt đoàn, hội, câu lạc bộ..., các hoạt động thực hành, thực tập nghề nghiệp...có khả năng đạt kết quả cao và ít gặp khó khăn trong học tập và ngược lại.

Ngành CTXH của Trường ĐHQN đã có lịch sử đào tạo gần 20 năm (từ năm 2005 đến nay) với 14 khóa SV đã tốt nghiệp góp phần phục vụ nhu cầu nguồn nhân lực CTXH cho khu vực miền Trung - Tây Nguyên và cả nước. Tính đến năm 2022, đã có hơn 600 SV tốt nghiệp ngành CTXH và tỷ lệ SV có việc làm sau khi ra trường trong các lĩnh vực từ Nhà nước đến tư nhân, các tổ chức phi chính phủ hàng năm luôn ở mức cao. Có được kết quả này phần lớn là do bản thân SV có nhận thức đúng đắn, đầy đủ về TUNN ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường và có những biện pháp TUNN phù hợp. Tuy nhiên, thực tế cho thấy vẫn còn một số SV CTXH chưa quan tâm đến TUNN, nhận thức chưa đúng đắn, đầy đủ về TUNN, chưa tích cực, chủ động TUNN, và kết quả là SV gặp nhiều khó khăn trong suốt quá trình học tập ở nhà trường cũng như trong tìm kiếm việc làm sau khi tốt nghiệp. Hơn nữa, yêu cầu về chất lượng thị trường lao động hiện có nhiều thay đổi, đòi hỏi SV sau khi tốt nghiệp ngành CTXH phải đáp ứng được các yêu cầu về kiến thức, kỹ năng, thái độ mới có thể thành công. Xuất phát từ những lý do trên, việc nghiên cứu nhận thức của SV CTXH Trường ĐHQN về TUNN càng trở nên cấp thiết nhằm đưa ra một số giải pháp giúp SV tăng khả năng nhận thức về TUNN để học tập hiệu quả hơn và có cơ hội

nghề nghiệp trong tương lai. Đồng thời, kết quả nghiên cứu của đề tài cũng là minh chứng xác đáng để Nhà trường cập nhật, điều chỉnh chương trình đào tạo (CTĐT) ngành CTXH.

## 2. CÂU HỎI, PHƯƠNG PHÁP VÀ GIỚI HẠN NGHIÊN CỨU

Câu hỏi nghiên cứu đặt ra là SV ngành CTXH Trường ĐHQN nhận thức như thế nào về TUNN?

Nghiên cứu tiến hành thu thập thông tin định lượng bằng cách sử dụng phiếu khảo sát với 95 SV ngành CTXH Trường ĐHQN. Bảng hỏi bao gồm 38 câu hỏi với nội dung được chia làm 5 phần: phần 1 có 9 câu hỏi về đặc điểm nhân khẩu - xã hội của SV dùng để mô tả đặc điểm SV CTXH, đồng thời cũng là những phân tử chính khi xử lý thông tin định lượng; phần 2 có 27 câu hỏi về TUNN của SV dùng để mô tả nhận thức về tầm quan trọng của TUNN, đặc điểm của TUNN, biểu hiện của TUNN, nguyên nhân SV chưa TUNN, đồng thời cũng là những phân tử chính khi xử lý thông tin định lượng. Toàn bộ phiếu điều tra được tổng hợp, làm sạch, mã hóa và được nhập bằng phần mềm SPSS phiên bản 21.0 nhằm xử lý các thông tin thu được, đồng thời kiểm định tính khách quan, độ tin cậy của các kết quả nghiên cứu. Bài viết sử dụng thang đo Likert 5 lựa chọn trong bảng khảo sát. Khi đó: Giá trị khoảng cách = (Maximum - Minimum) / n = (5-1)/5 = 0.8. Từ đó suy ra các mức độ gồm:

1.00 - 1.80: Rất không đồng ý/ Rất không hài lòng/ Rất không quan trọng/ Rất thấp

1.81 - 2.60: Không đồng ý/ Không hài lòng/ Không quan trọng/ Thấp

2.61 - 3.40: Không ý kiến/ Trung bình

3.41 - 4.20: Đồng ý/ Hài lòng/ Quan trọng/ Cao

4.21 - 5.00: Rất đồng ý/ Rất hài lòng/ Rất quan trọng/ Rất cao

Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng tiến hành thu thập thông tin định tính bằng phương pháp phỏng vấn sâu bán cấu trúc với 15 cuộc phỏng vấn sâu (trong đó phỏng vấn SV là 10 người,

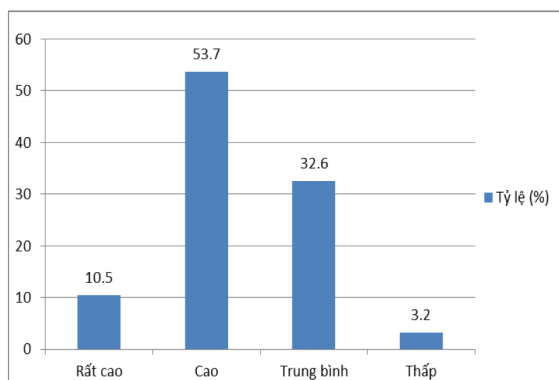
phòng vấn giảng viên là 5 người) và phương pháp thảo luận nhóm tập trung, tổng cộng có 4 nhóm SV (nhóm K42, nhóm K43, nhóm K44, nhóm K45); mỗi nhóm có 8 - 10 người tham gia. Bài viết sử dụng phương pháp quan sát tìm hiểu một số thông tin để bổ sung thêm những nhận định ban đầu về nghiên cứu. Toàn bộ thông tin từ phỏng vấn sâu, thảo luận nhóm tập trung được phân loại, chọn lọc dưới dạng trích dẫn để dẫn giải và phân tích vấn đề.

Bài viết tập trung phân tích thực trạng nhận thức của SV CTXH, Trường ĐHQN về TUNN ở các lĩnh vực: (1) tầm quan trọng của TUNN; (2) khái niệm TUNN; (3) đặc điểm của TUNN; (4) biểu hiện của TUNN; và (5) nguyên nhân SV chưa TUNN.

### 3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

#### 3.1. Nhận thức của SV CTXH Trường ĐHQN về tầm quan trọng của TUNN

Nhận thức của SV CTXH về tầm quan trọng của TUNN được thể hiện qua các tiêu chí như: SV tự đánh giá khả năng TUNN của bản thân và SV quan tâm đến ngành học hiện tại.



**Biểu đồ 1.** Đánh giá khả năng TUNN của SV.

Kết quả nghiên cứu từ biểu đồ 1 cho thấy hơn một nửa số SV CTXH tham gia khảo sát đánh giá khả năng TUNN của bản thân ở mức cao (chiếm đến 53,7%) và ở mức rất cao (chiếm 10,5%); điểm trung bình tìm được là 3.66 tương ứng ở mức “đồng ý” trong thang đo Likert) càng có cơ sở để nhận định rằng mức độ nhận thức của SV ngành CTXH về khả năng TUNN của bản thân là ở mức cao. Tuy đây chỉ là mức độ tự

đánh giá, tự nhìn nhận của SV nhưng cho thấy SV khá tự tin vào khả năng TUNN của mình. Tuy nhiên, kết quả khảo sát cũng cho thấy một tỷ lệ không nhỏ SV tự đánh giá mức độ TUNN của bản thân chỉ ở mức trung bình (chiếm 32,6%), thậm chí ở mức thấp (chiếm 3,2%, điểm trung bình tìm được là 3.17 tương ứng ở mức “bình thường” trong thang đo Likert). Đây có thể là nhóm SV đã, đang và sẽ gặp khó khăn trong việc xác định tâm thế nghề nghiệp vững vàng, trong việc nắm vững nội dung học tập, việc hình thành phương pháp học tập phù hợp, việc rèn luyện kỹ năng, đạo đức nghề nghiệp, việc tham gia các sinh hoạt đoàn, hội, việc thiết lập các mối quan hệ xã hội... Chính vì vậy, cần chú ý nâng cao khả năng TUNN cho nhóm SV này nhiều hơn.

Để làm rõ hơn nhận định trên, nghiên cứu khảo sát mức độ quan tâm của SV CTXH đến ngành học với câu hỏi: “Anh/ Chị quan tâm đến ngành nghề đang theo học như thế nào?”

**Bảng 1.** SV quan tâm đến ngành học.

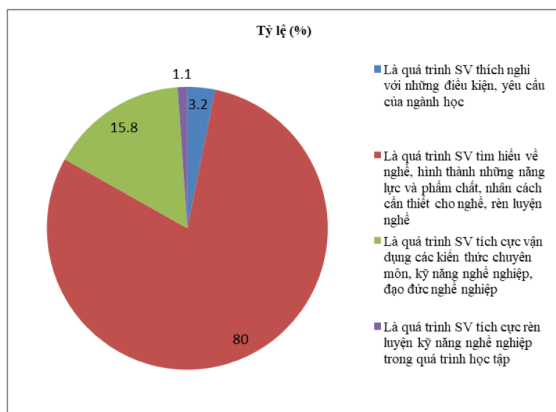
SV quan tâm đến ngành học	Số lượng (N)	Tỷ lệ (%)
Suy nghĩ về mục tiêu và định hướng nghề nghiệp trong tương lai	64	67,4
Lập ra kế hoạch rõ ràng để thực hiện mục tiêu	28	29,5
Nhận thức rõ tầm quan trọng của nghề nghiệp trong tương lai	42	44,2
Cố gắng chuẩn bị hành trang để thực hiện mục tiêu trong tương lai	53	55,8
Ý thức cao việc cần học gì và làm gì	34	35,8
Quan tâm đến cơ hội nghề nghiệp trong tương lai	50	52,6
Khác	2	2,1

Từ kết quả khảo sát ở bảng 1 cho thấy SV CTXH có nhiều cách thức quan tâm đến ngành học, biểu hiện cụ thể là: suy nghĩ về mục tiêu và

định hướng nghề nghiệp trong tương lai (chiếm 67,4%); cố gắng chuẩn bị hành trang để thực hiện mục tiêu trong tương lai (chiếm 55,8%); quan tâm đến cơ hội nghề nghiệp trong tương lai (chiếm 52,6%); nhận thức rõ tầm quan trọng của nghề nghiệp trong tương lai (chiếm 44,2%); Ý thức cao việc cần học gì và làm gì (chiếm 35,8%); lập ra kế hoạch rõ ràng để thực hiện mục tiêu (chiếm 29,5%). Kết quả này khẳng định lại nhận định ban đầu rằng SV CTXH có nhận thức cao về khả năng TUNN của bản thân. Đây là điều đáng tự hào đối với bản thân SV, đồng thời phản ánh chất lượng đào tạo tốt của ngành CTXH Trường ĐHQN.

### 3.2. Nhận thức của SV CTXH Trường ĐHQN về khái niệm TUNN

TUNN không còn là khái niệm mới mẻ đối với SV nói chung và SV ngành CTXH, Trường ĐHQN nói riêng bởi đây là chủ đề nhận được nhiều quan tâm của các nhà nghiên cứu thuộc các lĩnh vực Giáo dục học, Xã hội học, Tâm lý học..., và cũng là vấn đề thu hút sự chú ý của xã hội. Để tìm hiểu nhận thức của SV ngành CTXH về khái niệm TUNN, nghiên cứu đã đặt câu hỏi khảo sát như sau “Theo Anh/ Chị, thích ứng nghề nghiệp được hiểu như thế nào?”



**Biểu đồ 2.** Nhận thức của SV về khái niệm TUNN.

Kết quả khảo sát từ biểu đồ 2 cho thấy, có đến 80% SV ngành CTXH chọn phương án thứ hai là phương án đúng với khái niệm TUNN “là quá trình cá nhân tìm hiểu về nghề, hình thành những năng lực và phẩm chất, nhân cách cần thiết cho nghề, rèn luyện nghề, thâm nhập nghề

nghề và nhân cách vào hoạt động lao động nhằm hình thành, phát triển và hoàn thiện nhân cách phù hợp với nghề được đào tạo”. Điều này cho thấy SV ngành CTXH đã nhận thức đúng đắn và đầy đủ về khái niệm TUNN. Có thể lý giải kết quả này là do có một quá trình chuẩn bị kỹ lưỡng của SV ngành CTXH trước khi bước chân vào môi trường đại học mới mẻ, SV có sự tìm hiểu, chuẩn bị về nghề nghiệp, chủ động hòa nhập với các yêu cầu của ngành học. Lý do khác nữa là SV được cung cấp thông tin đầy đủ về ngành học cũng như hỗ trợ hòa nhập từ Nhà trường, Khoa và Bộ môn.

Bên cạnh đó, kết quả nghiên cứu cũng cho thấy vẫn còn số ít SV chọn các phương án trả lời không chính xác, không đầy đủ về khái niệm TUNN (trong đó có 15,8% SV nhận thức rằng khái niệm TUNN “là quá trình cá nhân tích cực vận dụng các kiến thức chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp, đạo đức nghề nghiệp”; có 3,2% SV nhận thức khái niệm TUNN “là quá trình cá nhân thích nghi với những điều kiện, yêu cầu của ngành học” và có 1,1% SV cho rằng TUNN là “quá trình cá nhân tích cực rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp trong quá trình học tập”. Tỷ lệ SV CTXH nhận thức không chính xác, không đầy đủ về khái niệm TUNN chỉ ở mức thấp nhưng cũng phản ánh một thực tế là vẫn còn một số SV hạn chế trong nhận thức về TUNN. Chính vì vậy, Nhà trường cần quan tâm và có nhiều biện pháp hỗ trợ SV nâng cao nhận thức về TUNN để có thể đạt hiệu quả cao hơn trong học tập.

Kết quả nghiên cứu còn cho thấy có sự nhận thức khác nhau giữa nam và nữ SV về khái niệm TUNN. Theo đó, SV nữ có nhận thức đầy đủ, chính xác khái niệm TUNN cao hơn so với SV nam (có tới 81,6% SV nữ chọn phương án trả lời đúng so với 18,4% SV nam chọn phương án trả lời đúng). Ngược lại, SV nam có nhận thức chưa đầy đủ, chưa chính xác khái niệm TUNN cao hơn so với SV nữ (có tới 66,7% SV nam nhận thức khái niệm TUNN “là quá trình cá nhân thích nghi với những điều kiện, yêu cầu của ngành học” so với 33,3% SV nữ; có 53,3% SV nam nhận thức khái niệm TUNN “là quá



trình cá nhân tích cực vận dụng các kiến thức chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp, đạo đức nghề nghiệp” so với 46,6% là SV nữ; có 100% SV nam nhận thức khái niệm TUNN “là quá trình cá nhân tích cực rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp trong quá trình học tập” so với SV nữ là 0%).

**3.3. Nhận thức của SV CTXH Trường ĐHQN về đặc điểm TUNN**

Để làm rõ hơn nhận thức của SV CTXH về TUNN, đề tài đã tiến hành khảo sát nhận thức về đặc điểm TUNN với câu hỏi “Mức độ đồng ý của Anh/Chị về các đặc điểm TUNN sau đây?”

**Bảng 2.** Nhận thức của SV về đặc điểm TUNN.

Đặc điểm TUNN	Đồng ý		Phân vân		Không đồng ý	
	N	%	N	%	N	%
Sự ổn định về mặt tâm lý trong suốt quá trình học tập.	76	78,9	19	20,0	0	0,0
Sự tích cực, chủ động nắm bắt nội dung kiến thức các môn học	85	89,5	10	10,5	0	0,0
Sự tích cực hình thành các phương pháp học tập phù hợp	90	94,7	5	5,3	0	0,0
Sự tích cực, tự giác rèn luyện các kỹ năng nghề nghiệp.	84	88,4	11	11,6	0	0,0
Sự tích cực tu dưỡng, rèn luyện đạo đức nghề nghiệp.	91	95,8	4	4,2	0	0,0
Sự hiệu quả trong sử dụng các điều kiện về cơ sở vật chất, phương tiện dạy và học.	78	82,1	17	17,9	0	0,0

Sự linh hoạt, chủ động xây dựng các mối quan hệ	83	87,4	12	12,6	0	0,0
Sự tích cực, chủ động tham gia các sinh hoạt đoàn, hội, CLB..., các hoạt động CTXH, thiện nguyện...	87	91,6	8	8,4	0	0,0
Sự tích cực, chủ động tham gia các hoạt động thực hành, thực tập nghề nghiệp.	92	96,8	3	3,2	0	0,0

Kết quả khảo sát nhận thức của SV ngành CTXH về đặc điểm của TUNN từ bảng 2 cho thấy, phần lớn SV đồng ý với các đặc điểm của TUNN, trong đó mức độ đồng ý cao nhất ở một số đặc điểm lên đến trên 90% (chẳng hạn, ở đặc điểm “*sự tích cực, chủ động tham gia các hoạt động thực hành, thực tập nghề nghiệp*” chiếm 96,8%; ở đặc điểm “*sự tích cực tu dưỡng, rèn luyện về đạo đức nghề nghiệp*” chiếm 95,8%; ở đặc điểm “*sự tích cực hình thành các phương pháp học tập phù hợp*” chiếm 94,7%; tiếp đến là “*sự tích cực, chủ động tham gia các sinh hoạt đoàn, hội, CLB..., các hoạt động CTXH, thiện nguyện...*” chiếm 91,6%). Tiếp đến là tỷ lệ SV có mức độ đồng ý ở mức cao trên 80% (chẳng hạn, ở đặc điểm “*Sự tích cực, chủ động nắm bắt nội dung kiến thức các môn học*” chiếm 89,5%, ở đặc điểm “*Sự tích cực, tự giác rèn luyện các kỹ năng nghề nghiệp*” chiếm 88,7%, ở đặc điểm “*Sự linh hoạt, chủ động xây dựng các mối quan hệ*” chiếm 87,4%; ở đặc điểm “*Sự hiệu quả trong sử dụng các điều kiện về cơ sở vật chất, phương tiện dạy và học.*” chiếm 82,4%). Và cuối cùng là tỷ lệ SV có mức độ đồng ý trên 70% (chỉ có ở đặc điểm “*Sự ổn định về mặt tâm lý trong suốt quá trình học tập*” chiếm 78,9%). Điều đó cho thấy SV hiểu rõ tầm quan trọng của việc học tập tích lũy kiến thức chuyên môn, rèn luyện

kỹ năng nghề nghiệp, đạo đức nghề nghiệp, có phương pháp học tập hiệu quả cũng như ý thức được nghề CTXH cần tham gia tích cực các hoạt động thực hành, thực tập, các hoạt động đoàn thể, hội, CLB...; để tích lũy kinh nghiệm cho bản thân. Điểm trung bình tìm được cho nội dung nhận thức của SV CTXH về đặc điểm của TUNN là 3.66 tương ứng ở mức “đồng ý” trong thang đo Likert.

Tuy nhiên, một thực tế không thể phủ nhận khi vẫn còn một số SV ngành CTXH “phân vân” về một số đặc điểm của TUNN trong kết quả khảo sát. Chẳng hạn, có 20% SV phân vân ở đặc điểm “*Sự ổn định về mặt tâm lý trong suốt quá trình học tập*”; có 17,5% SV phân vân ở đặc điểm “*Sự hiệu quả trong sử dụng các điều kiện về cơ sở vật chất, phương tiện dạy và học.*”; có 12,6% SV phân vân ở đặc điểm “*Sự linh hoạt, chủ động xây dựng các mối quan hệ*”; và có 10,5% SV phân vân ở đặc điểm “*Sự tích cực, chủ động nắm bắt nội dung kiến thức các môn học*”. Kết quả này cho thấy có sự nhận thức còn mơ hồ, chưa rõ ràng ở một số đặc điểm TUNN của SV, mà các đặc điểm này rất quan trọng, nhất là vấn đề liên quan đến tâm lý của SV và nội dung học tập trong CTĐT ngành CTXH. Điều này cho thấy một số SV hiện đang gặp khó khăn về vấn đề tâm lý, cảm thấy lo lắng hoang mang với ngành học, chưa tìm thấy sự yêu thích, say mê ngành học, chưa chuẩn bị tâm thế vững vàng để thích nghi với môi trường học tập, sinh hoạt mới mẻ. Có một số SV còn nhầm tưởng vấn đề tâm lý không quan trọng, thậm chí không liên quan gì đến TUNN mà không nhận thức rằng việc có tâm lý ổn định trong suốt quá trình học tập sẽ giúp SV có tâm thế vững vàng khi đối mặt với những khó khăn, thách thức; có sự say mê, yêu thích và hứng thú đối với nghề nghiệp; có sự chuẩn bị đầy đủ những vấn đề cần thiết cho việc thực hiện hoạt động nghề nghiệp; có sự tự tin, sẵn sàng thực hiện các hoạt động nghề nghiệp. Bên cạnh đó, có một số SV chưa chủ động nắm bắt nội dung học tập trong CTĐT ở Nhà trường, chưa chú trọng đến việc tiếp nhận kiến thức các môn học; chưa lĩnh hội đầy đủ nội dung các môn

học trong CTĐT dẫn đến gặp khó khăn trong quá trình học các học phần và kết quả học tập không được như mong đợi. Điều này rất đáng lo ngại bởi nếu SV không có kiến thức chuyên môn vững vàng thì rất khó đáp ứng được các yêu cầu về mặt chuyên môn nghề nghiệp thực tế công việc sau khi tốt nghiệp. Chính vì vậy, Nhà trường cần lưu ý đến các biện pháp tăng cường nhận thức của SV ở các đặc điểm thích ứng tâm lý và nội dung học tập.

Kết quả khảo sát về mối liên hệ giữa nhận thức của SV về các đặc điểm TUNN với đặc điểm nhân khẩu – xã hội của họ cho thấy có mối tương quan giữa các yếu tố này. Chẳng hạn:

Xét về tuổi, ở đặc điểm “*sự tích cực, chủ động chiếm lĩnh nội dung kiến thức các môn học trong CTĐT*”, kết quả khảo sát cho thấy mức độ SV đồng ý với các đặc điểm TUNN tăng dần theo số tuổi của họ. Điều này đồng nghĩa với SV ở các nhóm tuổi lớn hơn thì nhận thức đúng đắn, đầy đủ hơn về đặc điểm TUNN này so với nhóm SV ở độ tuổi nhỏ hơn và ngược lại (trên 21 tuổi là 32,9%; 21 tuổi là 22,4%; 20 tuổi là 30,6%; 18 và 19 tuổi cùng là 7,1%). Điều này có thể giải thích SV ở các tuổi từ 20 trở lên đã làm quen với việc học tập, có khả năng lĩnh hội nội dung kiến thức tốt hơn, đầy đủ hơn so với SV ở các tuổi từ 20 trở xuống vốn chỉ mới bắt đầu làm quen với việc học tập với nhiều khối kiến thức mới mẻ.

Xét về năm học, ở đặc điểm “*sự tích cực, tự giác rèn luyện các kỹ năng nghề nghiệp trong quá trình học tập ở Nhà trường*” có sự khác nhau về nhận thức ở SV của các năm học, theo đó SV năm 1, 2 có sự nhận thức mơ hồ, chưa đầy đủ so với SV năm 3, 4 (SV chọn phương án phân vân lần lượt là 54,5% (năm 1), 31,4% (năm 2), 9,1% (năm 3) và 0% (năm 4). Điều này có thể giải thích SV năm 1, 2 mới bắt đầu làm quen với các môn học chuyên ngành, chưa có nhiều cơ hội rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp. Trong khi đó SV năm 3, 4 phần đông đã học chuyên ngành sâu và tham gia nhiều hoạt động thực tế, thực hành, thực tập chuyên môn; và đó chính là môi trường để SV có cơ hội rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp.

**3.4. Nhận thức của SV CTXH Trường ĐHQN về biểu hiện TUNN**

Trên cơ sở nghiên cứu nhận thức về đặc điểm TUNN của SV, đề tài tiến hành khảo sát nhận thức về biểu hiện TUNN thông qua câu hỏi “Anh/ Chị, mức độ quan trọng của các biểu hiện TUNN như thế nào?”

**Bảng 3.** Nhận thức của SV về biểu hiện TUNN.

<b>Biểu hiện TUNN</b>	<b>Rất quan trọng</b>	<b>Quan trọng</b>	<b>Bình thường</b>	<b>Ít quan trọng</b>
Thích ứng với tâm thế nghề nghiệp: SV tích cực tìm hiểu nghề, yêu cầu nghề, tình yêu, thái độ, hứng thú nghề nghiệp	61 (64,2%)	33 (34,7%)	1 (1,1%)	0 (0,0%)
Thích ứng với nội dung học tập: SV tích cực, chủ động chiếm lĩnh nội dung kiến thức các môn học trong CTĐT	54 (56,8%)	38 (40%)	3 (3,2%)	0 (0,0%)
Thích ứng với phương pháp dạy và: SV hình thành phương pháp học tập phù hợp với bản thân và với việc học tập ở Nhà trường	46 (48,4%)	46 (48,4%)	3 (3,2%)	0 (0,0%)

Thích ứng với kỹ năng nghề nghiệp: SV tích cực, tự giác rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp tương ứng	70 (73,7%)	24 (25,3%)	1 (1,1%)	0 (0,0%)
Thích ứng với đạo đức nghề nghiệp: SV tích cực, tự giác rèn luyện nguyên tắc và chuẩn mực đạo đức nghề nghiệp	67 (70,5%)	25 (26,3%)	3 (3,2%)	0 (0,0%)
Thích ứng với điều kiện, phương tiện học tập: SV khắc phục khó khăn, sử dụng hiệu quả các điều kiện cơ sở vật chất, phương tiện dạy học	33 (34,7%)	45 (47,4%)	16 (16,8%)	1 (1,1%)
Thích ứng với các mối quan hệ: SV xây dựng mối quan hệ với cán bộ, giảng viên, bạn bè...	41 (43,2%)	40 (42,1%)	14 (14,7%)	0 (0,0%)

Thích ứng với sinh hoạt đoàn thể, hội, CLB và hoạt động CTXH: SV hòa nhập cộng đồng bằng các sinh hoạt đoàn thể, hội..., hoạt động CTXH...	38 (40%)	40 (42,1%)	16 (16,8%)	1 (1,1%)
Thích ứng với hoạt động thực hành, thực tập: SV tích cực, chủ động tham gia các hoạt động thực hành, thực tập	66 (69,5%)	27 (29,4%)	2 (2,1%)	0 (0,0%)

Kết quả khảo sát từ bảng 3 cho thấy SV ngành CTXH có nhận thức khá rõ ràng, cụ thể về các biểu hiện của TUNN khi hầu hết SV nhận thức ở mức độ “rất quan trọng” và “quan trọng” cho tất cả các biểu hiện của TUNN. Phân tích từ tỷ lệ % cho thấy ở một số biểu hiện như: “*Thích ứng với việc luyện kỹ năng nghề nghiệp: SV tích cực, tự giác rèn luyện các kỹ năng nghề nghiệp tương ứng*” (rất quan trọng chiếm 73,7%, quan trọng chiếm 25,3%, điểm trung bình tìm được là 4,71 tương ứng ở mức “rất quan trọng” trong thang đo Liker); “*Thích ứng với rèn luyện đạo đức nghề nghiệp: SV tích cực, tự giác rèn luyện nguyên tắc và chuẩn mực đạo đức nghề nghiệp*” (rất quan trọng chiếm 70,5%, quan trọng chiếm 26,3%, điểm trung bình tìm được là 3,89 tương ứng ở mức “quan trọng” trong thang đo Liker); “*Thích ứng với hoạt động thực hành, thực tập nghề nghiệp: SV tích cực, chủ động tham gia các hoạt động thực hành, thực tập trong quá trình học tập*” (rất quan trọng chiếm 69,5%, quan trọng chiếm 29,4%, điểm trung bình tìm được

là 4,67 tương ứng ở mức “rất quan trọng” trong thang đo Liker); “*Thích ứng thể hiện ở tâm thế nghề nghiệp: SV tích cực tìm hiểu nghề, yêu cầu của nghề, tình yêu, thái độ, hứng thú với nghề nghiệp*” (rất quan trọng chiếm 64,2%, quan trọng chiếm 34,7%, điểm trung bình tìm được là 4,62 tương ứng ở mức “rất quan trọng” trong thang đo Liker); “*Thích ứng thể hiện ở nội dung học tập ở Nhà trường: SV tích cực, chủ động chiếm lĩnh nội dung kiến thức các môn học trong CTĐT*” (rất quan trọng chiếm 56,8%, quan trọng chiếm 40%, điểm trung bình tìm được là 4,54 tương ứng ở mức “rất quan trọng” trong thang đo Liker). Kết quả này cũng dễ lý giải bởi những biểu hiện TUNN về kiến thức chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp, đạo đức nghề nghiệp... cũng là những yêu cầu mà SV học ngành CTXH cần phải tích lũy để có thể đạt được mục tiêu tốt nghiệp cử nhân ngành CTXH. Việc SV có nhận thức ở mức cao các biểu hiện này là tín hiệu đáng mừng cho thấy SV có sự hiểu biết nhất định về ngành học, có tâm thế chuẩn bị nghề nghiệp, xác định rõ những điều kiện, yêu cầu của ngành học để đáp ứng tốt. SV nhận biết được tầm quan trọng của việc tích lũy kiến thức và vận dụng vào trong hoạt động nghề nghiệp sau này; ý thức rõ ngành CTXH vừa là một ngành vừa là một nghề nên đòi hỏi người học phải thành thực về mặt kỹ năng, trong đó có kỹ năng chung như kỹ năng giao tiếp, kỹ năng làm việc nhóm... và các kỹ năng chuyên môn như kỹ năng vấn đàm thoại, kỹ năng truyền thông, kỹ năng huy động nguồn lực... để thực hiện hoạt động nghề nghiệp hiệu quả. Hơn nữa, ngành CTXH làm việc trực tiếp với con người, đó là những nhóm yếu thế trong xã hội, vì thế SV cần rèn luyện tích cực về đạo đức nghề nghiệp, hiểu và tuân thủ đúng quy điều đạo đức nghề nghiệp để không làm tổn thương thân chủ trong quá trình trợ giúp.

Bên cạnh những kết quả tích cực trong nhận thức của SV về một số biểu hiện của TUNN nói trên, nghiên cứu còn chỉ ra có một số ít SV nhận thức chưa rõ ràng, chưa cụ thể về một số biểu hiện của TUNN khi đánh giá tầm quan trọng ở mức trung bình, thậm chí là ít quan trọng.



Phân tích từ tỷ lệ % cho thấy ở một số biểu hiện như: “*Thích ứng với điều kiện, phương tiện học tập: SV khắc phục khó khăn, sử dụng hiệu quả các điều kiện cơ sở vật chất, phương tiện dạy và học trong quá trình học tập*” và “*Thích ứng với sinh hoạt đoàn thể, hội, CLB và các hoạt động CTXH: SV hòa nhập cộng đồng bằng các sinh hoạt đoàn thể, hội..., các hoạt động CTXH...*” (bình thường chiếm 16,8%, ít quan trọng chiếm 1,1%, điểm trung bình tìm được là 2,57 tương ứng ở mức “không quan trọng” trong thang đo Likert); “*Thích ứng với các mối quan hệ ở trường và xã hội: SV xây dựng mối quan hệ với cán bộ, giảng viên, bạn bè...*” (bình thường chiếm 14,7%, điểm trung bình tìm được là 2,58 tương ứng ở mức “không quan trọng” trong thang đo Likert). Có thể nhận định rằng SV chưa hiểu rõ, chưa nhận thức đầy đủ các biểu hiện TUNN trên bởi đó là các biểu hiện SV thích ứng chủ yếu phụ thuộc vào điều kiện, hoàn cảnh, nhu cầu của mỗi SV. Một số SV chưa thấy cần thiết, số khác chưa có điều kiện để tham gia. Tuy nhiên, điều này cho thấy SV còn chủ quan, thiếu hiểu biết về biểu hiện của TUNN khi cho rằng các biểu hiện này không quan trọng, không cần quan tâm, không cần thích ứng. Thực tế, nếu SV nào sử dụng hiệu quả các phương tiện dạy và học trong quá trình học tập như sử dụng máy tính cho việc học tập lý thuyết, thực tập, thực hành, soạn thảo các loại văn bản...; sử dụng ti vi, máy chiếu cho các hoạt động thuyết trình, báo cáo...; sử dụng các đồ dùng thực hành nghề như phòng tham vấn, máy ghi âm, ghi hình, tranh ảnh, đồ vật...; thích ứng với các điều kiện lớp học: không gian lớp học, bàn ghế, ánh sáng, vệ sinh... có khả năng đạt thành tích học tập tốt hơn. Ngoài ra, việc tham gia tích cực vào các sinh hoạt đoàn thể, hội (sinh hoạt Đoàn Thanh niên, Hội sinh viên, Hiến máu nhân đạo, chiến dịch tình nguyện, các câu lạc bộ...) và các hoạt động CTXH, thiện nguyện sẽ giúp SV tích lũy kinh nghiệm thực tế, có kỹ năng tốt hỗ trợ cho hoạt động nghề nghiệp sau này. Ngoài ra, việc thiết lập mạng lưới xã hội rất cần thiết đối với SV ngành CTXH. Những SV còn thiếu chủ động, thiếu linh hoạt trong xây dựng

các mối quan hệ trong Nhà trường (với thầy cô giáo, cố vấn học tập, bạn bè, cán bộ nhân viên...) và ngoài xã hội (thân chủ, nhân viên CTXH...) sẽ gặp nhiều khó khăn trong quá trình học tập ở Nhà trường cũng như tham gia thực hành, thực tập ở cơ quan, tổ chức, cơ sở xã hội, thậm chí ảnh hưởng đến cơ hội tìm việc làm sau khi tốt nghiệp.

### 3.5. Nhận thức của SV CTXH Trường ĐHQN về nguyên nhân chưa TUNN

Tìm hiểu nhận thức của SV về nguyên nhân SV chưa TUNN rất quan trọng để có cơ sở nhận định, đánh giá một cách chính xác các nguyên nhân chủ quan hay khách quan nào khiến SV chưa TUNN, và từ đó định hướng các biện pháp giúp SV tăng cường khả năng TUNN.

**Bảng 4.** Nhận thức về nguyên nhân SV chưa TUNN.

Nguyên nhân chủ quan	Số lượng (N)	Tỷ lệ (%)
SV chưa nhận thức được tầm quan trọng của TUNN	62	65,3
SV chưa có tâm thế TUNN	40	42,1
SV chưa có biện pháp cụ thể để lĩnh hội kiến thức các môn học trong chương trình đào tạo	41	43,2
SV chưa có biện pháp cụ thể để hình thành phương pháp học tập phù hợp	39	41,1
SV chưa có biện pháp cụ thể để rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp	45	47,4
SV chưa sử dụng hiệu quả điều kiện cơ sở vật chất, phương tiện dạy và học	16	16,8
SV thiếu các mối quan hệ trong và ngoài Nhà trường	30	31,6
SV chưa nhận thức tầm quan trọng của đoàn, hội, CLB, hoạt động CTXH...	29	30,5
SV chưa quen với các hoạt động thực hành, thực tập	25	26,3
Khác	1	1,1



Nguyên nhân khách quan		
Nhà trường chưa có biện pháp giáo dục tâm thế TUNN cho SV	36	38,3
Nội dung chương trình đào tạo nặng về lý thuyết, ít chú trọng thực hành, thực tập	56	59,6
Phương pháp dạy và học ở Nhà trường còn mang tính truyền thống, ít đổi mới	28	29,8
Nhà trường ít quan tâm đến SV trong quá trình học	14	14,9
Nhà trường ít cải tiến môi trường, điều kiện cơ sở vật chất, phương tiện dạy và học	14	14,9
Quy chế, quy định, chính sách của Nhà trường còn ít, chưa rõ ràng	13	13,8
Ít các tổ chức đoàn, hội, CLB, các hoạt động CTXH ở Nhà trường	16	17,0
Ít các hoạt động thực hành, thực tập nghề nghiệp	32	34,0
Thiếu gắn kết giữa nhà trường với các cơ sở thực tập	18	19,1
Khác	7	7,4

Kết quả khảo sát từ bảng 4 cho thấy, phần lớn SV có nhận thức đúng đắn, đầy đủ về các nguyên nhân khiến họ chưa TUNN, trong đó nhóm nguyên nhân chủ quan từ chính bản thân SV và nhóm nguyên nhân khách quan thuộc về phía cơ sở đào tạo.

Đối với nhóm nguyên nhân chủ quan, phần lớn SV cho rằng việc chưa TUNN là do chưa nhận thức được tầm quan trọng của TUNN chiếm tỷ lệ cao nhất là 65,3%; tiếp đến là do SV chưa có biện pháp cụ thể để rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp (chiếm 47,4%); tiếp đến do SV chưa có biện pháp cụ thể để lĩnh hội kiến thức các môn học trong chương trình đào tạo (chiếm 43,2%); tiếp đến do SV chưa có biện pháp cụ thể để hình thành phương pháp học tập phù hợp (chiếm 41,1%). Kết quả này một lần nữa cho

thấy SV còn mơ hồ trong nhận thức về các biểu hiện TUNN như tâm thế nghề nghiệp, nội dung học tập, phương pháp học tập và kỹ năng nghề nghiệp. Vì vậy, SV phải có ý thức tự rèn luyện, tự nâng cao nhận thức và tự tìm ra biện pháp TUNN hiệu quả nhất cho bản thân.

Đối với nhóm nguyên nhân khách quan, đa số SV cho rằng nguyên nhân do nội dung CTĐT nặng về lý thuyết, ít chú trọng thực hành, thực tập là quan trọng nhất (chiếm đến 59,6%); do ít các hoạt động thực hành, thực tập nghề nghiệp (chiếm 34%). Đây là hai nguyên nhân rất quan trọng liên quan đến CTĐT ngành CTXH hiện nay. Trên thực tế, Trường ĐHQN vẫn thường xuyên cập nhật chương trình đào tạo ngành CTXH theo đúng quy định là 2 năm một lần theo đúng hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo. CTĐT cập nhật mới đều dựa trên những ý kiến đánh giá của các bên liên quan bao gồm nhà tuyển dụng lao động, cựu người học, người học và giảng viên. Tuy nhiên, đến thời điểm hiện tại, có thể nhận thấy CTĐT vẫn chưa đáp ứng được nhu cầu của người học ở khối kiến thức chuyên sâu và thực hành, thực tập. Nhận định này của SV là cơ sở để ngành CTXH Trường ĐHQN tiếp tục rà soát, bổ sung, điều chỉnh CTĐT trong thời gian tới.

Kết quả nghiên cứu còn chỉ ra một nguyên nhân khách quan đáng lưu ý khiến SV chưa TUNN đó là do Nhà trường chưa có biện pháp giáo dục tâm thế TUNN cho SV (chiếm 38,3%). Nhận định này cũng là cơ sở để Nhà trường chú trọng triển khai các biện pháp hỗ trợ SV thích ứng với biểu hiện tâm thế nghề nghiệp. Trên thực tế, Nhà trường đã và đang triển khai những biện pháp hỗ trợ SV TUNN trong học tập; nghiên cứu khoa học, thực tập thực hành, sử dụng hiệu quả các thiết bị dạy học...; đồng thời triển khai các hoạt động thiết thực như gặp gỡ SV đầu khóa, giao lưu chia sẻ kinh nghiệm học tập, ngày hội việc làm... để SV có cơ hội tìm hiểu về nghề nghiệp, có định hướng nghề nghiệp trong tương lai. Tuy nhiên, những biện pháp này còn chưa đồng bộ, chưa đi sâu vào biểu hiện tâm thế nghề nghiệp. Nhà trường chưa chú trọng đến các hoạt

động truyền thông nâng cao nhận thức TUNN cho SV, ít tổ chức các khóa đào tạo kỹ năng cho SV, nếu có thì cũng còn ít và đơn điệu, chưa thu hút được SV quan tâm, chưa đưa vào yêu cầu bắt buộc đối với SV tham gia. Trên thực tế, việc trang bị kiến thức, kỹ năng cho SV liên quan đến cơ hội tăng khả năng TUNN của họ.

#### 4. KẾT LUẬN VÀ ĐỀ XUẤT

Tăng cường nhận thức TUNN cho SV ngành CTXH, Trường ĐHQN là việc làm cấp thiết, góp phần đào tạo đội ngũ nhân viên CTXH chuyên nghiệp, đáp ứng được mục tiêu của ngành học là “đào tạo cử nhân CTXH có phẩm chất chính trị, đạo đức, sức khỏe; có hệ thống kiến thức cơ bản, cơ sở chuyên ngành; có kỹ năng, nghiệp vụ thành thạo để thực hành nghề CTXH trong các tổ chức chính trị xã hội, đoàn thể quần chúng, các cơ sở xã hội, trung tâm tư vấn... và trong nhiều lĩnh vực lao động thương binh và xã hội, gia đình, y tế, giáo dục, truyền thông...; có khả năng thích nghi với nhiều môi trường làm việc khác nhau”. Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra rằng SV CTXH hiện có nhận thức về TUNN khá đúng đắn, đầy đủ và ở mức cao, bao gồm tầm quan trọng của TUNN, khái niệm TUNN, đặc điểm của TUNN, biểu hiện của TUNN và nguyên nhân SV chưa TUNN. Bên cạnh đó, kết quả nghiên cứu cũng cho thấy vẫn còn một số ít SV còn nhận thức mơ hồ, chưa rõ ràng, đầy đủ về TUNN, trong đó chủ yếu ở các biểu hiện về tâm thế nghề nghiệp, nội dung kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp, phương pháp học tập... Có sự khác nhau về giới tính, tuổi và năm học giữa các SV trong nhận thức về TUNN.

Từ kết quả nghiên cứu nhận thức TUNN của SV ngành CTXH Trường ĐHQN, đề tài đề xuất một số kiến nghị nhằm nâng cao nhận thức của SV về TUNN như sau:

*Kiến nghị về mặt thực tiễn:*

Đối với SV CTXH, Trường ĐHQN:

SV cần nhận thức đúng đắn và đầy đủ hơn về vai trò quan trọng của TUNN, khái niệm TUNN, đặc điểm TUNN, biểu hiện TUNN và

nguyên nhân SV chưa TUNN để có chuẩn bị tâm thế nghề nghiệp tốt hơn, có thể đạt mục tiêu đạt hiệu quả cao trong học tập và có nhiều cơ hội nghề nghiệp trong tương lai.

SV cần quan tâm hơn đến ngành nghề mình đang học, chủ động tìm hiểu thông tin nghề nghiệp, các yêu cầu của nghề nghiệp, luôn thể hiện sự say mê, yêu thích và hứng thú đối với nghề nghiệp có tâm lý vững vàng để thực hiện các yêu cầu của nghề nghiệp

SV tích cực, chủ động nắm bắt đầy đủ nội dung kiến thức trong CTĐT; hình thành các phương pháp học tập phù hợp; tự giác rèn luyện các kỹ năng nghề nghiệp, trong đó có cả kỹ năng chung và kỹ năng chuyên môn; tu dưỡng, rèn luyện những yêu cầu có tinh thần trách nhiệm với các hoạt động nghề nghiệp CTXH; biết khắc phục khó khăn, sử dụng hiệu quả thiết bị dạy và học; linh hoạt, chủ động xây dựng mối quan hệ bên trong và ngoài Nhà trường; tích cực, chủ động tham gia sinh hoạt đoàn, hội, câu lạc bộ...; gia tăng hoạt động thực tập nhận thức nghề nghiệp, thực tập nghề nghiệp...

Đối với Nhà trường:

Nhà trường cần tăng cường các biện pháp nâng cao nhận thức cho SV về TUNN, trong đó chú trọng đến nhận thức về tâm thế nghề nghiệp, nội dung kiến thức, phương pháp học tập... để giúp SV có nhận thức đúng đắn và đầy đủ về TUNN, từ đó có thể học tập hiệu quả hơn.

Nhà trường cần mở thêm các khóa tập huấn kỹ năng phù hợp với nhu cầu nghề nghiệp của SV, trong đó chú trọng tăng cường trang bị các kỹ năng chung như kỹ năng giao tiếp, thuyết trình, soạn thảo văn bản... nhằm giúp SV hoàn thiện hệ thống kỹ năng nghề nghiệp, chuẩn bị hành trang nghề nghiệp trong tương lai.

*Kiến nghị về mặt khoa học:*

Về khách thể nghiên cứu: đề tài mới chỉ tiến hành nghiên cứu trên nhóm khách thể là SV ngành CTXH. Nghiên cứu tiếp theo cần được quan tâm nhiều hơn ở nhóm khách thể là SV Khoa Khoa học xã hội và Nhân văn, rộng hơn nữa là SV Trường ĐHQN.

Về nội dung nghiên cứu: đề tài chỉ mới nghiên cứu ở phạm vi nội dung là nhận thức của SV về TUNN. Nghiên cứu tiếp theo cần được mở rộng ở nội dung các hành vi biểu hiện TUNN và các yếu tố ảnh hưởng đến TUNN của SV.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. N. T. Hoa. *Đánh giá mức độ thích ứng nghề nghiệp của sinh viên trường Cao đẳng Sư phạm Sơn La*, luận văn tốt nghiệp Quản lý giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội - Trung tâm đảm bảo chất lượng đào tạo và nghiên cứu phát triển giáo dục, 2009.
2. N. T. K. Dung, Đ. T. Thuận. Tiêu chí đánh giá thích ứng nghề nghiệp của sinh viên sư phạm sau tốt nghiệp, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, **2017**, 62(1A), 200-206.
3. N. V. Quang, T. C. V. Long. Một số biện pháp nâng cao khả năng thích ứng nghề nghiệp của sinh viên, *Tạp chí Khoa học và Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Huế*, **2011**, 03(19), 116-123.
4. Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội. *Thông tư số 01/2017/TT-BLĐTBXH ngày 02 tháng 02 năm 2017: Quy định về tiêu chuẩn đạo đức nghề nghiệp đối với người làm CTXH*, 2017.
5. Bộ Lao động Thương binh và Xã hội. *Thông tư số 34/2010/TT-BLĐTBXH ngày 8 tháng 11 năm 2010 về Quy định tiêu chuẩn nghiệp vụ các ngạch viên chức CTXH đã quy định cụ thể về tiêu chuẩn nghiệp vụ các ngạch viên chức CTXH*, 2010.



# Wisdom of children 4-10 ages in Binh Dinh province and some related factors

Nguyen Thi Ha<sup>1</sup>, Nguyen Thi Tuong Loan<sup>2,\*</sup>

<sup>1</sup>*Institute of Educational Sciences, Quy Nhon University, Vietnam*

<sup>2</sup>*Department of Elementary & Preschool Education, Quy Nhon University, Vietnam*

*Received: 15/05/2023; Revised: 26/06/2023; Accepted: 14/07/2023; Published: 28/08/2023*

## ABSTRACT

The article aims to provide scientific data on the color Raven test scores. On that basis, it determines the IQ and intelligence levels of 7,154 children aged 4-10 years old in three geographical area of provinces, namely urban, rural and mountainous areas. The results of the study showed that the color Raven test score of children gradually increased from 4 to 10 years old at 14.6 points; 15.9 points; 17.5 points; 21.5 points; 24.5 points; 26.2 points and 29.2 points, respectively. The average increase is 2.4 points per year. The highest increase in children from 6 to 7 years old, reaching 4 points. Children aged 4-10 years old in Binh Dinh Province have an intellectually level distributed from excellent level (level II) to below average (level VI), and there are no children with very excellent or stupid intelligence. Children's wisdom is influenced by many factors such as the number of children in the family, the order of children in the family, the father's education and the family's economy.

**Keywords:** *Children's wisdom, children's intellectual capacity, intelligence of children 4-10 years old, Binh Dinh children's wisdom.*

---

\*Corresponding author:

Email: loantuong2000@gmail.com



# Trí tuệ của trẻ em 4-10 tuổi trên địa bàn tỉnh Bình Định và một số yếu tố liên quan

Nguyễn Thị Hà<sup>1</sup>, Nguyễn Thị Tường Loan<sup>2,\*</sup>

<sup>1</sup>Viện Khoa học Giáo dục, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

<sup>2</sup>Khoa Giáo dục tiểu học & Mầm non, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 15/05/2023; Ngày sửa bài: 26/06/2023; Ngày nhận đăng: 14/07/2023;

Ngày xuất bản: 28/08/2023

## TÓM TẮT

Mục tiêu bài báo nhằm cung cấp số liệu khoa học về điểm test Raven màu, trên cơ sở đó xác định chỉ số thông minh (IQ) và các mức trí tuệ của 7.154 trẻ em từ 4-10 tuổi thuộc ba khu vực địa lý của tỉnh là thành thị, nông thôn và miền núi. Kết quả nghiên cứu cho thấy, điểm test Raven màu của trẻ tăng dần và lần lượt từ 4 đến 10 tuổi là 14,6 điểm; 15,9 điểm; 17,5 điểm; 21,5 điểm; 24,5 điểm; 26,2 điểm và 29,2 điểm. Mức tăng trung bình là 2,4 điểm/năm. Mức tăng cao nhất lúc trẻ từ 6 lên 7 tuổi, đạt 4 điểm. Trẻ em từ 4-10 tuổi của tỉnh Bình Định có mức trí tuệ phân bố từ mức xuất sắc (mức II) đến mức kém (mức VI) và không có trẻ có mức trí tuệ rất xuất sắc hoặc ngu đần. Trí tuệ của trẻ có liên quan với một số yếu tố như số con trong gia đình, con thứ, học vấn của cha và kinh tế của gia đình.

**Từ khóa:** Trí tuệ trẻ em, năng lực trí tuệ trẻ, trí thông minh trẻ 4 - 10 tuổi, trí tuệ trẻ Bình Định.

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

“*Những trẻ em có trí tuệ phát triển tốt hơn thường có khả năng học tập tốt hơn, có sự phát triển xã hội tốt hơn và có khả năng thích nghi tốt hơn với các tình huống mới.*”<sup>1</sup> Trí tuệ là một khái niệm đa chiều, bao gồm nhiều khía cạnh như khả năng tư duy, giải quyết vấn đề, học hỏi, nhận thức và tương tác xã hội. Trẻ em trong độ tuổi 4-10 đang trong giai đoạn phát triển nhanh chóng, vì vậy nghiên cứu về trí tuệ của trẻ ở giai đoạn này giúp hiểu rõ hơn khả năng tư duy và học hỏi của trẻ, từ đó có thể thiết kế các hoạt động giáo dục phù hợp nhằm góp phần giúp trẻ phát triển toàn diện. Trí thông minh là một khía cạnh trong sự phát triển trí tuệ của trẻ em nói chung và con người nói riêng. Nghiên cứu trí thông minh và xác định các yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển trí thông

minh của trẻ là góp phần tìm hiểu trí tuệ, từ đó có thể đưa ra các giải pháp phù hợp để tối ưu hóa khả năng phát triển trí tuệ của trẻ. Sự phát triển trí tuệ của trẻ 4-10 tuổi phụ thuộc vào nhiều yếu tố, bao gồm cả môi trường và các yếu tố di truyền.<sup>2-4</sup> Việc nghiên cứu các nhân tố ảnh hưởng đến sự phát triển trí thông minh của trẻ sẽ giúp các bậc phụ huynh, giáo viên và nhà nghiên cứu tạo những điều kiện và giáo dục tốt nhất cho trẻ trong giai đoạn này.

Xuất phát từ cơ sở trên, nghiên cứu “Trí thông minh của trẻ em 4-10 tuổi trên địa bàn tỉnh Bình Định và một số yếu tố liên quan” là cần thiết để có cơ sở đề xuất một số biện pháp phù hợp góp phần nâng cao năng lực trí tuệ cho trẻ em Bình Định nói riêng và trẻ em lứa tuổi 4-10 tuổi nói chung.

\*Tác giả liên hệ chính.

Email: loantuong2000@gmail.com

<https://doi.org/10.52111/qnjs.2023.17405>

56 | Tạp chí Khoa học Trường Đại học Quy Nhơn, 2023, 17(4), 55-64

## 2. ĐỐI TƯỢNG VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

### 2.1. Đối tượng và thời gian nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu gồm 7.154 trẻ từ 4-10 tuổi có sức khỏe thể chất và tinh thần bình thường của 18 trường mầm non, mẫu giáo và tiểu học của tỉnh Bình Định.

Chọn mẫu theo nhiều giai đoạn thuộc các trường đại diện cho ba khu vực địa lý của tỉnh. Căn cứ vào số trẻ em từ 4 - 10 tuổi ở các khu vực, chọn mẫu tầng theo tỷ lệ, tính được cỡ mẫu tối thiểu cho mỗi tầng<sup>5,6</sup> (khu vực thành thị, nông thôn và miền núi) lần lượt là 3.234, 2.422 và 1.498. Theo cách chọn mẫu ngẫu nhiên đơn đã chọn các địa điểm đại diện cho ba khu vực địa lý là:

+ Thành phố Quy Nhơn (đại diện khu vực thành thị): Có 2 trường tiểu học và 6 trường mầm non bán công và trường mẫu giáo của thành phố được chọn.

+ Huyện Phù Mỹ (đại diện khu vực nông thôn): chọn 3 trường tiểu học và 3 trường mẫu giáo, mầm non của huyện.

+ Huyện Vĩnh Thạnh (đại diện khu vực miền núi): chọn 2 trường tiểu học và 2 trường mầm non của huyện.

*Thời gian nghiên cứu:* Từ tháng 9/2022 đến tháng 12/2022.

### 2.2. Phương pháp chọn mẫu và cỡ mẫu

Cỡ mẫu được chọn theo mẫu cỡ lớn được áp dụng trong các điều tra cơ bản về Y sinh học ở người:<sup>4,5</sup>

$$n_1 = Z_{1-\alpha/2}^2 \frac{p(1-p)}{d^2} DE \quad \text{Trong đó:}$$

+  $n_1$  là cỡ mẫu nghiên cứu nhỏ nhất cần đạt được cho mỗi độ tuổi;

+  $p$  là tỷ lệ học sinh có tình trạng dinh dưỡng bất thường<sup>4</sup>, chọn  $p = 11,3\%$

+  $d$  là sai số tuyệt đối, chọn  $d = 0,05$ ;

+  $Z_{1-\alpha/2}$  là hệ số tin cậy ứng với 95% độ tin cậy = 1,96;

+  $DE = 2$  là hệ số thiết kế mẫu;

Thay vào công thức ta có:  $n_1 = 308$ .

Có 7 lớp tuổi và 3 khu vực nghiên cứu nên cỡ mẫu cần là  $N = n_1 \times 7 \times 3 = 308 \times 7 \times 3 = 6.468$ . Dự kiến bỏ cuộc 10% nên cỡ mẫu cuối cùng là:

$$N = 6.468 + (6.468 \times 10)/100 = 7.115 \text{ học sinh.}$$

Tuy nhiên ở nghiên cứu này đã sàng lọc được 7.154 mẫu nên đảm bảo đủ số mẫu tin cậy.

*Phương pháp xử lý số liệu:* Các số liệu thu thập được xử lý theo 2 bước là sàng lọc các số liệu hợp lý sau đó xử lý trên máy tính bằng phần mềm Microsoft Excel và SPSS.

#### *Phương pháp thu thập số liệu*

Sử dụng test khuôn hình tiếp diễn Raven màu dành cho trẻ em dưới 11 tuổi. Test Raven màu gồm 3 bộ A, AB, B với 36 khuôn hình có cấu trúc theo nguyên tắc phức tạp dần từ khuôn hình 1 đến khuôn hình 12 của mỗi bộ và từ bộ A đến bộ B. Test Raven được thiết kế theo kiểu phi ngôn ngữ để giảm thiểu những tác động về sự khác biệt ngôn ngữ.<sup>7,8</sup>

Mỗi học sinh được phát 1 quyển test Raven và 1 phiếu trả lời. Học sinh làm bài trắc nghiệm một cách độc lập sau khi đã được hướng dẫn với thời gian khoảng 20 - 25 phút.

Đối với trẻ mầm non, người nghiên cứu giải thích trẻ hiểu cách thực hiện test, sau đó trẻ trả lời và người nghiên cứu ghi giúp trẻ kết quả vào phiếu trả lời trắc nghiệm.

Chấm điểm từng bài theo khóa điểm của test Raven màu (1947). Mỗi bài đúng 1 điểm, điểm tối đa là 36. Sau đó cộng điểm của tất cả các bộ A, AB, B. Tổng số điểm ghi vào cột tổng số. Đối chiếu với chuẩn kỳ vọng của từng bộ A, AB, B và tính hiệu số giữa điểm thực và điểm kỳ vọng. Nếu các hiệu số này dao động trong khoảng  $\pm 2$  và tổng số giá trị tuyệt đối của các hiệu số ở tất cả các bộ phải  $\leq 6$  thì cho phép sử dụng kết quả đó, còn nếu không thỏa mãn một trong hai điều kiện trên thì kết quả bị loại bỏ.<sup>7,8</sup>

Sau khi xử lý thô để loại trừ những trường hợp không hợp lệ, đổi điểm test Raven sang điểm IQ theo công thức sau:

$$IQ = \frac{X_i - \bar{X}}{SD} 15 + 100$$

Trong đó:  $X_i$ : điểm Test Raven,  $\bar{X}$ : trị số trung bình cộng, SD: độ lệch chuẩn của toàn quần thể nghiên cứu. Trên cơ sở chỉ số IQ, đánh giá mức độ phát triển trí tuệ của trẻ theo Bảng 1.

**Bảng 1.** Phân loại chỉ số thông minh theo D. Wechsler.<sup>6,10</sup>

Mức trí tuệ	Chỉ số IQ	Loại trí tuệ
I	> 130	Rất xuất sắc
II	120 - 129	Xuất sắc
III	110 - 119	Thông minh
IV	90 - 109	Trung bình
V	80 - 89	Tầm thường
VI	70 - 79	Kém
VII	< 70	Ngu đần

Đối với các yếu tố liên quan, dùng phương pháp điều tra bằng anket để thu thập thông tin từ phụ huynh của trẻ.

### 3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ BÀN LUẬN

#### 3.1. Điểm test Raven màu của trẻ 4-10 tuổi theo độ tuổi và giới tính

Bảng 2 cho thấy điểm test Raven màu trung bình của trẻ tăng dần theo độ tuổi. Lúc 4 tuổi trẻ có điểm test trung bình là 14,6 nhưng đến 10 tuổi đã đạt 29 điểm, trung bình mỗi năm tăng 2,4 điểm. Mức tăng cao nhất đạt 4,0 điểm ở độ tuổi 6 lên 7, điều này cho thấy trẻ phát triển nhanh ở độ tuổi này. Sự khác biệt về điểm test Raven màu giữa hai giới không có ý nghĩa thống kê.

**Bảng 2.** Điểm test Raven màu của trẻ 4-10 tuổi theo tuổi và giới tính.

Tuổi	Điểm test Raven màu						Giá trị p
	Chung (n = 7154)		Nam (n <sub>1</sub> = 3618)		Nữ (n <sub>2</sub> = 3536)		
	SL	$\bar{X}$ (SD)	SL	$\bar{X}$ (SD)	SL	$\bar{X}$ (SD)	
4	871	14,6(6,2)	444	14,5(5,9)	427	14,7(6,5)	0,737
5	955	15,9(5,8)	472	15,7(5,7)	483	16,1(5,8)	0,306
6	998	17,5(7,5)	502	17,2(7,4)	496	17,8(7,5)	0,187
7	1063	21,5(7,1)	519	21,2(7,2)	544	21,8(7,0)	0,154
8	1006	24,6(7,0)	503	24,7(6,9)	503	24,5(7,1)	0,633
9	1057	26,2(6,9)	547	26,3(7,0)	510	26,1(6,7)	0,779
10	1204	29,0(5,4)	631	28,9(5,4)	573	29,1(5,4)	0,575

#### 3.2. Điểm test Raven màu của trẻ 4-10 tuổi theo khu vực nghiên cứu

Kết quả điểm test Raven màu của trẻ ở ba khu

vực nghiên cứu được trình bày ở Bảng 3 cho thấy, ở mỗi khu vực điểm test của trẻ có xu hướng tăng dần.

**Bảng 3.** Điểm test Raven của trẻ 4-10 tuổi theo khu vực nghiên cứu.

Tuổi	Điểm test Raven								
	Thành thị (1)		Nông thôn (2)		Miền núi (3)		Giá trị p		
	SL	$\bar{X}$ (SD)	SL	$\bar{X}$ (SD)	SL	$\bar{X}$ (SD)	1-2	1-3	2-3
	Nam = 3.618								
	SL = 1.660		SL = 1.216		SL = 742				
4	191	14,1 (4,0)	155	14,6 (5,6)	98	15,3 (8,6)	0,698	0,250	0,668
5	165	14,8 (4,6)	200	16,3 (5,4)	107	15,9 (7,3)	0,031	0,283	0,792
6	224	17,8 (8,1)	175	16,9 (6,8)	103	16,4 (6,9)	< 0,001	0,45	< 0,001

7	260	21,7 (7,3)	170	20,0 (7,6)	89	22,1 (5,5)	0,032	0,894	0,053	
8	253	26,2 (6,7)	153	23,1 (7,2)	97	23,1 (5,6)	< 0,001	< 0,001	> 0,999	
9	269	26,3 (7,1)	167	26,1 (7,9)	111	26,3 (4,9)	0,933	0,996	0,978	
10	298	29,6 (4,9)	196	28,9 (5,7)	137	27,3 (5,9)	0,403	< 0,001	0,015	
Nữ = 3.536										
SL = 1.574			SL = 1.206			SL = 756				
4	188	14,5 (3,8)	157	13,7 (6,1)	82	17,1 (10,2)	0,481	0,006	< 0,001	
5	168	14,6 (4,6)	186	17,0 (5,3)	129	16,6 (7,3)	< 0,001	< 0,001	0,789	
6	215	18,1 (7,2)	168	18,1 (7,9)	113	16,9 (7,6)	< 0,001	0,376	< 0,001	
7	257	22,6 (7,1)	181	20,7 (7,4)	106	21,7 (6,1)	0,015	0,449	0,527	
8	232	25,6 (6,9)	164	24,4 (7,6)	107	22,2 (6,3)	0,261	< 0,001	0,032	
9	254	26,5 (6,8)	150	26,0 (7,3)	106	25,4 (5,6)	0,779	0,361	0,767	
10	260	29,3 (4,8)	200	29,0 (5,7)	113	28,6 (5,9)	0,739	0,483	0,866	
Tổng = 7.154										
SL = 3.234			SL = 2.422			SL = 1.498				
4	379	14,3 (3,9)	312	14,1 (5,9)	180	16,1 (9,4)	0,950	0,003	0,002	
5	333	14,7 (4,6)	386	16,7 (5,4)	236	16,3 (7,3)	< 0,001	0,003	0,694	
6	439	17,9 (7,7)	343	17,5 (7,4)	216	16,6 (7,3)	< 0,001	0,099	< 0,001	
7	517	22,2 (7,2)	351	20,3 (7,6)	195	21,9 (5,8)	0,001	0,864	0,043	
8	485	25,9 (6,8)	317	23,8 (7,5)	204	22,7 (6,0)	< 0,001	< 0,001	0,147	
9	523	26,4 (6,9)	317	26,0 (7,6)	217	25,8 (5,3)	0,752	0,579	0,941	
10	558	29,5 (4,8)	396	28,9 (5,7)	250	27,9 (5,9)	0,313	< 0,001	0,038	

Trẻ em có độ tuổi từ 4 đến 10 ở vùng thành thị có điểm test cao nhất so với trẻ cùng độ tuổi của hai khu vực còn lại. Điểm test của trẻ lúc 4 tuổi là 14,3 và đến 10 tuổi là 29,5 điểm; trung bình mỗi năm tăng 2,53 điểm.

Trẻ khu vực nông thôn lúc 4 tuổi có điểm test Raven màu là 14,1 và lúc 10 tuổi 28,9 điểm, trung bình mỗi năm tăng 2,47 điểm. Trẻ 5 tuổi ở vùng nông thôn có điểm test cao nhất trong 3 khu vực (16,7 điểm).

Trẻ 4 tuổi ở vùng miền núi có điểm test cao nhất trong ba khu vực là 16,1 nhưng đến 10 tuổi chỉ đạt 27,9 điểm, trung bình mỗi năm tăng 1,97 điểm.

Nhìn chung điểm test Raven màu của trẻ ở ba khu vực đều tăng dần theo tuổi, mức tăng

trung bình hàng năm nhiều nhất là trẻ ở khu vực thành thị (2,53 điểm), tiếp đến là khu vực nông thôn (2,47 điểm) và thấp nhất là khu vực miền núi (1,97 điểm). Trẻ từ 6-10 tuổi ở thành thị có mức trí tuệ tốt nhất, sau đó đến nông thôn và sau cùng là miền núi, điều này cho thấy sự ảnh hưởng của yếu tố môi trường sống đến sự phát triển trí tuệ ở trẻ, còn ở trẻ 4-5 tuổi có sự khác giữa ba khu vực nhưng các giá trị này hầu như không có ý nghĩa thống kê.

Trên cơ sở điểm test Raven màu, chúng tôi tính điểm IQ của trẻ và phân loại bảy mức trí tuệ theo D. Wechsler được trình bày ở Bảng 4.

### 3.3. Các mức trí tuệ của trẻ theo tuổi và giới tính

Bảng 4. Các mức trí tuệ của trẻ 4-10 tuổi theo tuổi và giới tính.

Tuổi	Giới	SL	% Mức độ trí tuệ						
			I	II	III	IV	V	VI	VII
4	Nam	444	0,00	0,23	3,60	32,21	36,49	27,48	0,00
	Nữ	427	0,00	0,23	7,03	25,53	39,58	27,63	0,00
	Chung	871	0,00	0,23	5,28	28,93	<b>38,00</b>	27,55	0,00
5	Nam	472	0,00	0,42	2,33	42,37	22,36	21,61	0,00
	Nữ	483	0,00	0,21	3,93	40,37	37,06	18,43	0,00
	Chung	955	0,00	0,31	3,14	<b>41,36</b>	35,18	20,00	0,00
6	Nam	502	0,00	2,19	11,16	31,87	37,85	16,93	0,00
	Nữ	496	0,00	3,23	9,68	37,70	33,27	16,13	0,00
	Chung	998	0,00	2,71	10,42	34,77	<b>35,57</b>	16,53	0,00
7	Nam	519	0,00	4,62	16,76	50,29	18,88	9,44	0,00
	Nữ	544	0,00	3,31	18,20	56,25	12,50	9,74	0,00
	Chung	1063	0,00	3,95	17,50	<b>53,34</b>	15,62	9,60	0,00
8	Nam	503	0,00	10,74	29,82	45,53	9,34	4,57	0,00
	Nữ	503	0,00	10,93	27,83	44,73	10,93	5,57	0,00
	Chung	1006	0,00	10,83	28,83	<b>45,13</b>	10,14	5,07	0,00
9	Nam	547	0,00	15,17	42,96	30,16	7,13	4,57	0,00
	Nữ	510	0,00	13,73	38,63	36,27	7,84	3,53	0,00
	Chung	1057	0,00	14,47	<b>40,87</b>	33,11	7,47	4,07	0,00
10	Nam	631	0,00	28,21	40,89	27,10	3,01	0,79	0,00
	Nữ	573	0,00	31,06	38,57	26,18	3,32	0,87	0,00
	Chung	1204	0,00	29,57	<b>39,78</b>	26,66	3,16	0,83	0,00
Chung 4-10 tuổi	Nam	3618	0,00	9,76	22,47	36,73	19,68	11,36	0,00
	Nữ	3536	0,00	9,59	21,32	38,38	19,65	11,06	0,00
	Chung	7154	<b>0,00</b>	<b>9,67</b>	<b>21,90</b>	<b>37,55</b>	<b>19,67</b>	<b>11,21</b>	<b>0,00</b>

Kết quả Bảng 4 cho thấy, ở tất cả các độ tuổi đều không có trẻ thuộc mức trí tuệ loại I (rất xuất sắc) và VII (ngu đần).

Trẻ 4 và 6 tuổi có mức trí tuệ loại V (tầm thường) chiếm tỷ lệ cao nhất (lần lượt là 38% và 35,57%) trong tất cả các mức trí tuệ.

Trẻ 5, 7 và 8 tuổi có mức trí tuệ loại IV (mức trung bình) chiếm tỷ lệ cao nhất trong bảy mức trí tuệ.

Trẻ 9 và 10 tuổi có mức trí tuệ loại III (thông minh) chiếm tỷ lệ cao nhất.

Mức trí tuệ loại II (xuất sắc) chiếm tỷ lệ cao nhất ở trẻ 10 tuổi và thấp nhất ở trẻ 4 tuổi.

Nếu xét chung thì trẻ em 4-10 tuổi của tỉnh Bình Định có mức trí tuệ loại II chiếm 9,67%, loại III chiếm 21,90%, loại IV chiếm 37,55%, loại V chiếm 19,67%, loại VI chiếm 11,21%. Nhìn chung các mức trí tuệ dưới trung bình chiếm tỷ lệ thấp.

Theo giới tính thì sự phân bố các mức trí tuệ của nam và nữ không có sự khác biệt nhiều. Vậy yếu tố giới tính không ảnh hưởng nhiều đến năng lực trí tuệ của trẻ em.

Nhìn chung tư duy của trẻ tăng dần theo độ tuổi, trẻ ngày càng thông minh điều này phù hợp với quy luật phát triển vì trẻ càng lớn các noron hoàn thiện hơn giúp cho não bộ phát triển



đầy đủ nên khả năng hoạt động thần kinh cấp cao tăng dần qua các độ tuổi, điều này giúp trẻ thích nghi với hoạt động học tập và sinh hoạt ngày càng phức tạp dần.<sup>11,12</sup>

**Bảng 5.** Mức trí tuệ của trẻ 4-10 theo số con trong gia đình.

Số con \ Mức trí tuệ		Mức trí tuệ							Tổng
		I	II	III	IV	V	VI	VII	
1	n		165	336	541	301	187		1530
	%		<b>10,78</b>	21,96	35,36	19,67	12,22		100
2	n		412	940	1618	823	447		4240
	%		9,72	<b>22,17</b>	38,16	19,41	10,54		100
3	n		99	243	429	222	136		1129
	%		8,77	21,52	38,00	19,66	12,05		100
≥ 4	n		16	48	98	61	32		255
	%		6,27	18,82	<b>38,43</b>	<b>23,92</b>	<b>12,55</b>		100
Tổng	n		692	1567	2686	1407	802		7154
	%		9,67	21,90	37,55	19,67	11,21		100

Như phần trên đã nghiên cứu cho thấy mức trí tuệ của trẻ phân bố từ mức II đến mức VI, không có trẻ ở mức I và VII. Kết quả Bảng 5 thể hiện:

Con có mức trí tuệ loại II chiếm tỷ lệ cao nhất là 10,78% ở gia đình chỉ có 1 con.

Con có mức trí tuệ loại III chiếm tỷ lệ cao nhất là 22,17% ở gia đình có 2 con.

Con có mức trí tuệ loại IV, V và VI chiếm tỷ lệ cao nhất ở gia đình ≥ 4 con.

Vậy gia đình có từ 1-2 con thì các con có mức trí tuệ loại xuất sắc và thông minh chiếm tỷ lệ cao hơn. Gia đình đông con (trên 3 con), các con có mức trí tuệ từ trung bình trở xuống chiếm tỷ lệ cao hơn, điều này có thể giải thích dễ dàng là khi gia đình ít con, các con có nhiều thuận lợi hơn trong cuộc sống như dinh dưỡng, sinh hoạt, sự chăm sóc, dạy dỗ của cha mẹ nên trí thông minh phát triển tốt hơn các trẻ ở gia đình đông con. Do đó, cần tiếp tục tuyên truyền kế hoạch hóa gia đình, khuyến khích các gia đình trẻ xây dựng gia đình quy mô nhỏ, góp phần nâng cao sự phát triển thể chất và trí thông minh, trí tuệ cho trẻ em.

### 3.4. Mức trí tuệ của trẻ theo số con trong gia đình trẻ

Bảng 5 cho thấy mối liên quan giữa các mức trí tuệ của trẻ và số con trong gia đình.

### 3.5. Mức trí tuệ của trẻ theo thứ tự con trong gia đình trẻ

Kết quả Bảng 6 cho thấy trẻ em có mức trí tuệ loại trung bình chiếm nhiều nhất.

Trẻ có mức trí tuệ loại II và III chiếm tỷ lệ cao nhất khi trẻ là con thứ nhất trong gia đình, lần lượt là 10,30% và 23,30%.

Trẻ có mức trí tuệ loại IV chiếm tỷ lệ cao nhất khi trẻ là con thứ hai trong gia đình (chiếm 39,22%).

Trẻ có mức trí tuệ loại V, VI có tỷ lệ cao rơi vào trường hợp trẻ là con thứ 3 trở lên trong gia đình.

Nhìn chung, mức trí tuệ loại trung bình trở lên (II, III và IV) ở trẻ là con đầu chiếm 60,26%; ở trẻ là con thứ 2 là 69,32%; ở trẻ là con thứ 3 chiếm 64,62% và khi trẻ là con thứ 4 trở lên chiếm 56,38%. Điều này cho thấy con thứ 2 có mức trí tuệ tốt chiếm đa số hơn các trường hợp còn lại, có lẽ do khi sinh con thứ 2 cơ thể người mẹ đã hoàn thiện hơn, cha mẹ đã có kinh nghiệm và điều kiện hơn trong việc chăm sóc, giáo dục con. Hơn nữa trẻ là con thứ thường có ý thức thi đua với anh chị nên có động lực phấn đấu hơn trẻ

con đầu. Khi trẻ là các con thứ 3, 4 trở lên đồng nghĩa với gia đình có đông con, vậy nên các con không có các điều kiện chăm sóc, nuôi dưỡng như gia đình 1, 2 con. Điều này càng khẳng định

cho vấn đề lợi ích của việc sinh đẻ có kế hoạch theo yêu cầu hiện nay của nước ta là mỗi gia đình nên sinh đủ 2 con vì nước ta đang có xu hướng dân số già.

**Bảng 6.** Mức trí tuệ của trẻ 4-10 tuổi theo thứ tự con trong gia đình.

Con thứ \ Mức trí tuệ		Mức trí tuệ							Tổng
		I	II	III	IV	V	VI	VII	
1	n		373	844	1328	702	375		3622
	%		<b>10,30</b>	<b>23,30</b>	36,66	19,38	10,35		100
2	n		265	567	1084	533	315		2764
	%		9,59	20,51	<b>39,22</b>	19,28	11,40		100
3	n		45	130	225	132	87		619
	%		7,27	21,00	36,35	<b>21,32</b>	<b>14,05</b>		100
4	n		9	26	49	40	25		149
	%		6,04	17,45	32,89	<b>26,85</b>	<b>16,78</b>		100
Tổng	n		692	1567	2686	1407	802		7154
	%		9,67	21,90	<b>37,55</b>	19,67	11,21		100

**3.6. Mức trí tuệ của trẻ theo học vấn của cha**

Trình độ học vấn của cha đã ảnh hưởng đến các mức trí tuệ của con được thể hiện qua Bảng 7.

Kết quả nghiên cứu cho thấy:

Con có mức trí tuệ loại II, III rơi vào trường hợp cha có trình độ học vấn trên cấp 3 (đại học hoặc sau đại học) chiếm tỷ lệ nhiều nhất (lần lượt là 10,70% và 23,01%) trong tất cả các trường hợp còn lại, con có mức trí tuệ loại IV chiếm tỷ lệ cao thứ hai (37,95%) so với các trường hợp còn lại.

Con có mức trí tuệ loại IV, V, VI rơi vào trường hợp cha có trình độ học vấn dưới cấp 3 chiếm tỷ lệ nhiều nhất là 38,44%; trường hợp cha có trình độ học vấn cấp 3 và trên cấp 3 lần lượt 22,82% và 13,94%.

Vậy trình độ học vấn của cha đã ảnh hưởng đến trí tuệ của trẻ vì khi cha có học vấn tốt sẽ biết cách giáo dục con, giúp đỡ con trong vui chơi, học tập để tạo thuận lợi cho sự phát triển tư duy của trẻ tốt hơn.<sup>2,7,12</sup>

**Bảng 7.** Mức trí tuệ của trẻ 4-10 tuổi theo học vấn của cha.

Học vấn cha \ Mức trí tuệ		Mức trí tuệ							Tổng
		I	II	III	IV	V	VI	VII	
Dưới cấp 3	n		210	495	893	423	302		2323
	%		9,04	21,31	<b>38,44</b>	18,21	13,00		100
Cấp 3	n		111	274	477	311	190		1363
	%		8,14	20,10	35,00	<b>22,82</b>	<b>13,94</b>		100
Trên cấp 3	n		371	798	1316	673	310		3468
	%		<b>10,70</b>	<b>23,01</b>	37,95	19,41	8,94		100
Tổng	n		692	1567	2686	1407	802		7154
	%		9,67	21,9	37,55	19,67	11,21		100

**3.7. Mức trí tuệ của trẻ theo nghề nghiệp của cha**

Nghề nghiệp của cha đã ảnh hưởng đến sự phát triển trí tuệ của trẻ qua Bảng 8. Kết quả nghiên cứu cho thấy:

Mức trí tuệ loại II, III, IV chiếm tỷ lệ cao

**Bảng 8.** Mức trí tuệ của trẻ 4-10 tuổi theo nghề nghiệp cha.

Nghề cha	Mức trí tuệ	I	II	III	IV	V	VI	VII	Tổng
		n		201	402	660	288	141	
	%		<b>11,88</b>	<b>23,76</b>	<b>39,01</b>	17,02	8,33		100
Công chức	n		201	471	836	419	305		2232
	%		9,01	21,1	37,46	18,77	<b>13,66</b>		100
Nông dân	n		109	259	463	274	152		1257
	%		8,67	20,06	36,83	21,80	12,09		100
Công nhân, thợ thủ công	n		50	136	201	156	57		600
	%		8,33	22,67	33,50	<b>26,00</b>	9,50		100
Buôn bán nhỏ	n		7	16	25	15	8		71
	%		9,86	22,54	35,21	21,13	11,27		100
Nội trợ	n		124	283	501	255	139		1302
	%		9,52	21,74	38,48	19,59	10,68		100
Thất nghiệp	n		692	1567	2686	1407	802		7154
	%		9,67	21,90	37,55	19,67	11,21		100
Ngành nghề khác	n								
	%								
Tổng	n								
	%								

Qua đây cho thấy nghề nghiệp cha đã ảnh hưởng trí tuệ con vì có mối liên hệ giữa học vấn và nghề nghiệp. Khi cha có học vấn tốt sẽ thuận lợi trong sự phát triển nghề nghiệp, điều đó đã phần nào ảnh hưởng đến năng lực trí tuệ của con, điều này phù hợp với kết quả nghiên cứu của một số tác giả trước đây cho rằng thông minh cũng chịu ảnh hưởng của yếu tố di truyền mặc dù tỷ lệ thấp. Ngoài ra, khi cha là công chức sẽ có thời gian, thu nhập, trình độ... tốt hơn các ngành nghề khác nên cũng thuận lợi trong việc giáo dục con hơn.<sup>2</sup>

**4. KẾT LUẬN**

Điểm test Raven màu của trẻ tăng dần từ 4 đến 10 tuổi, lần lượt là 14,6 điểm; 15,9 điểm; 17,5 điểm;

nhất lần lượt là 11,88%; 23,76%; 39,01% khi cha là công chức nhà nước.

Mức trí tuệ loại V chiếm tỷ lệ cao nhất là 26% khi cha làm nghề buôn bán nhỏ và mức trí tuệ của trẻ thuộc loại VI chiếm tỷ lệ cao nhất (13,66%) khi cha là nông dân.

21,5 điểm; 24,5 điểm; 26,2 điểm và 29,2 điểm. Mức tăng trung bình là 2,4 điểm/năm. Mức tăng cao nhất lúc trẻ từ 6 lên 7 tuổi là đạt 4,0 điểm. Điểm test Raven màu của trẻ em từ 4 -10 tuổi ở khu vực thành thị có mức tăng cao nhất, khu vực miền núi có mức tăng thấp nhất.

Trẻ em 4-10 tuổi tại tỉnh Bình Định có mức trí tuệ phân bố từ mức II đến mức VI, không có trẻ thuộc mức trí tuệ loại I và VII. Mức trí tuệ loại IV (trung bình) chiếm đa số ở các độ tuổi. Trẻ 9, 10 tuổi có mức trí tuệ loại II (xuất sắc) và III (thông minh) chiếm tỷ lệ cao nhất. Trong ba khu vực nghiên cứu, trẻ em vùng thành thị có mức trí tuệ tốt hơn khu vực nông thôn và miền núi.

Chỉ số IQ của trẻ có mối liên quan với một số yếu tố di truyền và môi trường sống. Gia đình ít con, cha có trình độ học vấn cao, nghề nghiệp ổn định thì con của họ sẽ có mức trí tuệ tốt (mức II, III) chiếm tỷ lệ cao hơn.

## 5. KHUYẾN NGHỊ

Cần tiếp tục tuyên truyền thực hiện kế hoạch hóa gia đình, góp phần phát triển xã hội, phát triển giống nòi.

Nên khuyến khích hướng nghiên cứu này ở nhiều địa bàn của cả nước và đi sâu hơn về các yếu tố ảnh hưởng và yếu tố tác động đến sự phát triển trí thông minh, trí tuệ của trẻ em.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. N. E. Braveman. *Intelligence matters: The role of intelligence in learning and other life Goals*, PubMed, 2018.
2. T. T. Nam. Yếu tố di truyền và môi trường ảnh hưởng đến năng lực trí tuệ của trẻ, *Tạp chí Y học Việt Nam*, **2018**, 133, 73-75.
3. L. M. Hà. *Nghiên cứu mức độ phát triển trí tuệ và thể lực của trẻ mẫu giáo 5 – 6 tuổi*, Luận án Tiến sĩ Khoa học Tâm lý học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 2002.
4. T. Đ. Thoan, Đ. V. Nghiễm và P. N. Khái. Nhận xét về tình trạng dinh dưỡng ở trẻ em tiểu học huyện Tiền Hải, Thái Bình qua một số chỉ số nhân trắc, *Tạp chí Y học Thực hành*, **2013**, 5(869), 155-157.
5. N. T.T. Loan. Sự phát triển thể lực và trí lực của học sinh lứa tuổi tiểu học tại thành phố Quy Nhơn, tỉnh Bình Định, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Quy Nhơn*, **2017**, 11(3), 113-121.
6. N. T. T. Loan. Phương pháp đánh giá sự phát triển thể lực và trí tuệ của học sinh tiểu học trong giai đoạn hiện nay, *Kỷ yếu Hội thảo Khoa học Quốc gia “Đào tạo bồi dưỡng giáo viên tiểu học đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục”*, Nxb Đại học Huế, 2016, 164-171.
7. N. T. T. Loan. *Nghiên cứu một số đặc điểm sinh học của học sinh tiểu học tại tỉnh Bình Định*, Luận án Tiến sĩ Sinh học, Trường Đại học Khoa học – Đại học Huế, 2018.
8. N. T. T. Loan, L. T. N. Thuận. Nghiên cứu năng lực trí tuệ của học sinh lứa tuổi tiểu học tại tỉnh Bình Định, *Tạp chí Khoa học Đại học Huế: Khoa học Tự nhiên*, **2017**, 126(1A), 175–184.
9. H. Hà. *IQ kiểm tra chỉ số thông minh*, Nxb Dân Trí, Công ty Văn hóa Đông Tây, 2017.
10. T. Kiều. *Trí tuệ và đo lường trí tuệ*, Nxb Chính trị Quốc gia, 2005.
11. N. T. Nụ. Phát triển năng lực trí tuệ của người Việt Nam trong hội nhập quốc tế, *Tạp chí Khoa học xã hội Việt Nam*, **2016**, 3(100), 37-43.
12. N. T. T. Thúy. Tình hình phát triển trí tuệ của trẻ em mầm non tại Hà Nội, *Tạp chí Nghiên cứu Trẻ em*, **2019**, 4, 59-67.

# Nghiên cứu hệ thống lý thuyết về sự ảnh hưởng của dịch vụ thuyết minh du lịch, hình ảnh điểm đến, sự trở lại điểm đến và đề xuất nghiên cứu

Phạm Trần Trúc Viên\*

*Khoa Tài chính – Ngân hàng và Quản trị kinh doanh, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam*

*Ngày nhận bài: 16/05/2023; Ngày sửa bài: 12/07/2023; Ngày nhận đăng: 14/07/2023;  
Ngày xuất bản: 28/08/2023*

## TÓM TẮT

Dịch vụ thuyết minh du lịch rất quan trọng trong việc giúp du khách có được những giá trị chân thực về điểm đến, từ đó nâng cao hình ảnh điểm đến. Mặc dù dịch vụ thuyết minh du lịch thu hút nghiên cứu từ năm 2015, có rất ít nghiên cứu về ảnh hưởng của dịch vụ này từ góc độ lý thuyết nền. Nghiên cứu này xem xét tổng quan lý thuyết về dịch vụ thuyết minh du lịch, hình ảnh điểm đến, và ý định quay lại của du khách, cũng như những lý thuyết nền tiềm năng để xem xét ảnh hưởng của dịch vụ thuyết minh du lịch lên hai khái niệm còn lại. Để đạt mục tiêu này, các bài viết học thuật trên ba tạp chí trực tuyến lớn và phổ biến nhất trong du lịch (đó là Science Direct, EBSCOHost, và Google Scholar) đã được thu thập và tiến hành phân tích nội dung. Qua đó, phát hiện rằng dịch vụ thuyết minh du lịch có thể có ảnh hưởng trực tiếp lên hình ảnh điểm đến và gián tiếp lên sự quay lại của du khách. Dựa trên xem xét lý thuyết nền trong hành vi du khách, nghiên cứu này cũng phát hiện thuyết Kích thích - Cơ chế - Phản ứng (S-O-R) là lý thuyết nền tảng để xem xét sự ảnh hưởng của dịch vụ thuyết minh du lịch lên hình ảnh điểm đến và sự quay lại của du khách. Theo đó, đề xuất nghiên cứu tương lai xem xét sự ảnh hưởng này để đóng góp vào sự đa dạng của lý thuyết về dịch vụ thuyết minh du lịch, hình ảnh điểm đến và sự quay lại của du khách.

**Từ khóa:** *Dịch vụ thuyết minh du lịch, hình ảnh điểm đến, ý định quay lại của khách du lịch, lý thuyết S-O-R, nghiên cứu hệ thống lý thuyết.*

\*Tác giả liên hệ chính.

Email: phamtrantrucvien@qnu.edu.vn



# A systematic review on effects of tourism interpretation services on destination image, tourist revisit intention and implications for future research

Pham Tran Truc Vien\*

*Faculty of Finance-Banking and Business Administration, Quy Nhon University, Vietnam*

*Received: 16/05/2023; Revised: 12/07/2023; Accepted: 14/07/2023; Published: 28/08/2023*

## ABSTRACT

Tourism interpretation services are important to assist tourists to obtain the authentic values of destinations, thus enabling the enhancement of destination image. Although tourism interpretation services attracted several research since 2015, there are few studies on the effects of tourism interpretation services from an underlying theory. This study aims to review and consider tourism interpretation services, destination image, tourist revisit intention, and the potential theory underlying the potential effects of tourism interpretation services on the two other constructs. To do these objectives, the study collected and analyzed accessible articles published in academic journals in three of the largest and most popular online databases and search engines in the tourism field namely Science Direct, EBSCOHost, and Google Scholar. Based on a content analysis of the analyzed articles, this study found that tourism interpretation services may have a direct effect on destination image and an indirect effect on tourist revisit intention. Based on considering theories applied in tourist future behavior, this study also found that the Stimulus-Organism-Response (S-O-R) theory can be an underlying theory to examine the effects of tourism interpretation services on destination image and tourist revisit intention. Future research is then suggested to examine the above effects from the S-O-R theory. As such, the literature on tourism interpretation services, destination image, and tourist revisit intention can be enriched and advanced.

**Keywords:** *Tourism interpretation services, destination image, revisit intention, S-O-R theory, systematic review.*

## 1. INTRODUCTION

In the last ten years, tourism interpretation services have become an increasingly important aspect of the tourism industry as it provides tourists with meaningful experiences and enhances their understanding of the destination. Destination image is also a crucial factor that determines the success of a tourist destination. A positive destination image can attract more tourists and generate economic benefits for the destination. Tourist revisit intention is another important factor that determines the success of a tourist destination. It refers to the

likelihood that tourists will return to the same destination for future visits. Repeat visitation is essential for sustaining the tourism industry as it generates more revenue and helps to build a loyal customer base.

Despite the growing importance of tourism interpretation services, destination image, and tourist revisit intention, researches on the effectiveness of tourism interpretation services have not been fulfilled,<sup>1</sup> especially an examination study on tourism interpretation services' effects on destination image and tourist revisit intention which is based on an underlying

---

\*Corresponding author.

Email: [phamtrantrucvien@qnu.edu.vn](mailto:phamtrantrucvien@qnu.edu.vn)

theory. A theoretical framework can provide a deeper understanding of how interpretation services influence destination image and tourist revisit intention and can help identify the key factors contributing to its effects.

Therefore, this paper aims to systematically review the literature on tourism interpretation services, destination image, and tourist revisit intentions, and then the potential theory and effects of tourism interpretation services on destination image and tourist revisit intention. The paper provides an overview of the existing literature, identifies the gaps in the research, and suggests implications for future research. Such research can provide a more comprehensive understanding of the role of interpretation in shaping destination image and tourists' revisit behaviors and can help to develop more effective interpretation strategies for tourism destinations, contributing to the sustainable development of tourism destinations.

## 2. CONTENTS

### 2.1. Methodology of the systematic review on tourism interpretation services, destination image, and tourist revisit intention

Three months from February to April 2023, recent most cited publications on tourism interpretation services, destination image, and tourist revisit intention in the literature of tourism and hospitality were identified and gathered from Science Direct (<http://www.sciencedirect.com>), EBSCOHost (<http://search.ebscohost.com>), and Google Scholar (<http://scholar.google.com.hk>) - three of the largest and most popular online databases and search engines.<sup>1</sup>

In order to accomplish the goal of presenting a thorough summary of research and discussion in the tourism and hospitality field regarding the impact of tourism interpretation services on destination image and tourist revisit intention, the researcher searched for academic articles using specific keywords such as "tourism interpretation services," "destination image," and "revisit intention." Additionally, the researcher looked through the references cited in

these articles. Each article that met the study's criteria was carefully reviewed by the researcher for analysis.

Like other review studies across different research fields, such as Buhalis & Law;<sup>2</sup> Jang & Park,<sup>3</sup> this study focused solely on analyzing full-length articles published in peer-reviewed academic journals, particularly in the tourism and hospitality areas. Conference reports, book reviews, abstracts, editor prefaces, and Internet columns were not considered due to their limited contributions to knowledge development.<sup>3</sup> After the database search and article reading was completed, a total of 154 published studies were deemed relevant and included in the analysis. The articles were subjected to content analysis using a framework consisting of three research streams: definitions of tourism interpretation services/destination image/tourist revisit intention and their relationships/effects on other constructs (i.e., effects of tourism interpretation services on destination image; effects of destination image on tourist revisit intention) and underlying theories used in the researches.

To ensure the accuracy and objectivity of the article assignment, each article was reviewed twice, once in February and again in April 2023. This allowed the researcher to have fresh time to review and re-evaluate the research findings. The classification results were then cross-compared to ensure consistency. Articles that were classified similarly both times were included in the findings. A few articles that were assigned to more than one stream were reviewed a third time and finalized by the researcher. As such, the reliability and consistency of the content analysis were guaranteed.

### 2.2. Tourism interpretation services

In the literature on tourism management, tourism interpretation services have also been receiving some research attention since 2015. Huang et al.,<sup>4</sup> analyzed key factors influencing tourism interpretation services and documented that tourism interpretation services is the presentation and explanation of a tourist destination in which

history, geography, sightseeing, tourist activities, and other tourism services of the destination are presented and interpreted by tour guides and/or interpreters. Similarly, many researchers explored tourism interpretation services and also documented that tourism interpretation services

positively influence tourist experience and satisfaction and help tourists better understand tourist destination image.<sup>4,5</sup> Recently, Wei Wang et al.<sup>5</sup> explored that tourists also highly evaluated tour guides and interpreters with good interpretation abilities.

**Table 1.** Key and recent publications and research findings of tourism studies on tourism interpretation services.

Authors	Years	Research	Research findings
Huang, Weiler, and Assaker <sup>4</sup>	2015	Effects of interpretive guiding outcomes on tourist satisfaction and behavioral intention	Results showed that cognitive interpretation outcome has a greater impact on tourist satisfaction and sustaining visitor arrivals than affective interpretation outcome, whereas satisfaction with the guided tour experience directly affects behavioral intention and largely mediates the effect of cognitive interpretation outcome on behavioral intention. The study offers both theoretical insights in relation to the interpretation and tourist satisfaction and practical implications for interpretive tour guiding.
Neale and Krueger <sup>5</sup>	2015	The value of tour guides in the modern tourism industry: A case study of the City of Bath.	The definition of tourism interpretation services is the process of presenting and explaining a tourist destination, including its history, culture, geography, landscape, tourism activities, and other related information about that destination. Tourism interpretation services aims to provide tourists with a comprehensive understanding of the destination they are visiting and enable them to enjoy their vacation to the fullest.
Vietnamese Ministry of Culture, Sports, and Tourism <sup>6</sup>	2016	Tour guide training book	Tourism interpretation services is the expression through language, both spoken and non-spoken, of tour guides and tourism interpreters about tourist attractions, tourism routes, and anything related to tourist objects in the itinerary of a group of visitors at a tourist destination.
Kuo et al. <sup>7</sup>	2016	Effects of tour guide interpretation and tourist satisfaction on destination loyalty in Taiwan's Kinmen Battlefield Tourism: perceived playfulness and perceived flow as moderators	Tour guide interpretation has an influence on tourist satisfaction, and that tourist satisfaction in turn influences destination loyalty. Destination loyalty is also indirectly influenced by tour guide interpretation through tourist satisfaction. Key findings include correlations between tour guide interpretation and tourist satisfaction as well as tourist satisfaction and destination loyalty, which are stronger for tourists who perceive a high degree of playfulness and flow in their tourism experience.
Ababneh <sup>8</sup>	2018	Tour guides and heritage interpretation: guides' interpretation of the past at the archaeological site of Jarash, Jordan.	The study confirmed that the way tour guides interpret a site influences site valorization and visitor experiences directly. From a practical perspective, the findings provide important insights for understanding how to develop an interpretative model that utilizes site values and the potential for providing better visitor experiences. The findings of this study provide a better understanding of guided package tours and provide suggestions for tour guides and heritage site managers in Jordan.

Cheng et al. <sup>9</sup>	2019	How a tour guide interpretation services creates intention to revisit for tourists from mainland China: the mediating effect of perceived value	Results revealed the following: a tour guide interpretation services directly affects cultural identity, destination image and perceived value; cultural identity influences both destination image and intention to revisit; destination image affects perceived value; and perceived value is a prime determinant of intention to revisit. In addressing the research objectives, this study also developed a conceptual stimulus-organism-response (S-O-R) model that describes the mediating role of perceived value on the relationship between tour guide interpretation services and intention to revisit in the tourism context.
Wei Wang et al. <sup>10</sup>	2020	The impact of tourism interpretation services experience on customer satisfaction.	Customers feel more satisfied with their tourism experience when they receive complete and accurate information about tourist destinations from expert interpreters. Research also shows that customers value tourism interpretation services that are highly interactive and localized, meaning experiences that are customized for each customer and tailored to the local characteristics of the tourist destination.
Huang et al. <sup>11</sup>	2022	How do visitors respond to sustainable tourism interpretation services? A further investigation into content and media format.	The study identifies the superior role of interpretation cultural style (aesthetic vs. scientific) in visitors' responses to sustainable tourism interpretation services, compared to sustainability aspect and media format. In addition, results indicate that interpretations that incorporated visual sensory cues, such as videos and brochures, are more effective regarding visitors' perceived knowledge, attitudes and behavioral intention than those without visual cues, such as audio.
Lee et al. <sup>12</sup>	2023	Influence analysis of interpretation services on ecotourism behavior for wildlife tourists	Interpretation services provide environmental education at ecotourism destinations. This may prompt tourists' learning experiences (e.g., reflective engagement), which in turn may promote tourists' pro-environmental behavior. The analytical findings illustrated that interpretation services had a positive and significant direct relationship with reflective engagement, which in turn was positively and significantly related to the ecotourism behavioral intentions (including pro-environmental behavior, environmentally friendly behavior, adherence to ecotourism guidelines, site-specific ecological behavior, and learning behavior) of wildlife tourists. This study confirmed that reflective engagement fully mediated the relationship between interpretation services and ecotourism behavior, extending the stimulus-organism-response theoretical framework to the wildlife tourism context.

**2.3. Destination image**

According to Baloglu and Brinberg<sup>13</sup> and Crompton,<sup>14</sup> the concept of “image” is frequently used in marketing and behavioral sciences to describe how individuals perceive various goods, objects, actions, and events based on their beliefs, feelings, and impressions. In the area of tourism destination marketing, image has been given various definitions. The majority of them concur that a person’s impressions, ideas, expectations, and emotional thoughts about a certain location make up their destination image.<sup>13-16</sup>

Regards to destination image components, there are two common approaches in which destination image is conceptualized. According to Pike and Ryan<sup>15</sup> and Beerli and Martin,<sup>16</sup> destination image is complex and consists of cognitive, emotive, and behavioral components. In order to evaluate destination images, researchers have employed the multi-attribute technique (e.g., Beerli & Mattin;<sup>15</sup> Liang & Lai.<sup>17</sup> However, this conceptualization varies in many different destination contexts and is hard to measure as the variety and differences of attributes in numerous destinations. Therefore, others have evaluated the overall destination using a single-item method. The latter approach of destination image conceptualization is widely applied. Crompton<sup>23</sup> asserted that the overall image is a holistic construct that, to a greater extent, is derived from attitudes toward the destination's perceived tourism attributes. Pike and Ryan<sup>15</sup> defined holistic image as a composite of various products or attractions and attributes

woven into a total impression. Additionally, many researchers have argued that the holistic representation of images, essentially captures the cognitive and affective component of the destination image in particular.<sup>15-18</sup>

Tourism image significantly impacts elements of the tourism experience, especially tourists’ future visitation behavior. Using structural equation modeling, Liang and Lai<sup>17</sup> investigated the causal relationship between destination image, satisfaction, and visitors' post-purchase behavior at seaside resorts. Nam et al.<sup>19</sup> studied and confirmed this causal association for travelers to beautiful coastal areas. Tourists' decision to revisit a destination and their propensity to refer it to others is significantly influenced by its image. As such, the destination image is the combination of visual and mental impressions that an individual has of a place or experience. Essentially, it is the overall perception that tourists form about a destination based on all the information they receive about it. This perception plays a significant role in tourists' decision-making process when choosing their destinations. For destinations that rely on tourism as a primary source of income, destination image can be a crucial element in their marketing strategies. However, recent studies (Chu et al., 2022; Libre et al., 2022) call for more research in investigating the extent to which destination image can influence tourist revisit intentions in the context of a destination, as the research in this topic has not received enough research attention it deserved.

**Table 2.** Key publications and research findings of destination image in tourism research field.

Authors	Year	Researches	Research findings
Baloglu and Brinberg <sup>24</sup>	1979	Affective images of tourism destinations.	The image of a tourism destination is a collection of memories, impressions, and information that tourists have about that destination.
Crompton <sup>23</sup>	1997	An assessment of the image of Mexico as a vacation destination and the influence of geographical location upon that image.	Destination image is the sum of beliefs, ideas, and impressions that a person has of a destination.



Pike and Ryan <sup>25</sup>	2002	Destination image analysis - a review of 142 papers from 1973 to 2000.	Destination image is the perceptions of tourists about the destination, which determines tourists' choice of destination and tourist behavior. Destination image can have an impact on tourist choices and satisfaction
Beerli and Martin <sup>26</sup>	2004	Factors influencing destination image.	Destination image is the result of the perceptions and evaluations of tourists towards the destination
Hosany et al. <sup>27</sup>	2006	Destination image and destination personality: An application of branding theories to tourism places.	Destination image is influenced by things that tourists experienced at the destination.
Liang and Lai <sup>28</sup>	2022	Tea tourism: designation of origin brand image, destination image, and visit intention.	This study confirms that destination image mediates the relationship between destination of origin brand image and tourists' visit intention. This study contributes to destination image research by linking destination of origin brand and destination image to promote a tourist destination. It also provides implications to tea culture tourism research by integrating a measurement scale of tea image and recommending the practices of tea culture tourism.
Nam et al. <sup>29</sup>	2022	The moderating roles of destination regeneration and place attachment in how destination image affects revisit intention: a case study of Incheon Metropolitan City.	There is a positive relationship between destination image and revisit intention. In addition, there are significant moderating effects of destination regeneration and place attachment between destination image and revisit intention. Those significant findings could contribute to destination development from destination regeneration and place attachment

**2.4. Revisit intention**

Intention to revisit a tourist destination has been defined as an individual's readiness or willingness to repeat visitation to the same destination, providing the most accurate prediction of the actual revisit decision, e.g. repurchase of vacations package.<sup>21</sup> Cole and Scott<sup>22</sup> defined it as

the desire to return to a previous location within a set time limit. Similarly, several researchers<sup>23-27</sup> also have defined revisit intentions as the likelihood of visitors returning to a tourist destination in the future. These definitions of intention to revisit varied depending on the particular study contexts.

**Table 3.** Key and recent publications and research findings of tourist revisit intentions in tourism research field.

Authors	Years	Researches	Research findings
Quintal and Polczynski <sup>21</sup>	2010	Factors influencing tourists' revisit intentions	The empirical results from the structural model suggest that satisfaction with the attractiveness, quality, and value provided by the destination positively influenced revisit intention. Perceived risk did not have the predicted effects on satisfaction and revisit intentions.
Chang, Backman, and Chih Huang <sup>23</sup>	2014	Creative tourism: a preliminary examination of creative tourists' motivation, experience, perceived value and revisit intention.	The results indicated that on-site tourism experience was the most influential antecedent of revisit intention to creative tourism sites in terms of the magnitude of the standardized coefficient. The unique variances of motivation factors and perceived value were too small to be statistically significant to explain revisit intentions.

Artuğer <sup>24</sup>	2015	The effect of risk perceptions on tourists' revisit intentions	The study revealed that the risk perception of tourists in Marmaris was minimal. Furthermore, it was determined that the perceived highest risk involved financial risks while the lowest risk was perceived in terms of socio-psychological dimensions. The study revealed that the risks (socio-psychological risk, time risk, physical risks, financial risks and performance risk) perceived by tourists during their holiday in Marmaris did have an impact on their intentions to visit again.
Hasan et al., <sup>25</sup>	2019	The antecedents of tourist attitudes to revisit and revisit intentions for coastal tourism	The empirical results indicate that perceived destination risks affect neither tourists' attitudes to revisit nor their revisit intentions. However, tourists' satisfaction and destination image directly affect both their attitudes to revisit and their revisit intentions. Coastal-based beach tourism is one of the least researched areas in tourism literature. The relationship between tourist attitude to revisit and revisit intention is exclusive in tourism literature.
Khairi et al., <sup>26</sup>	2021	The Relationship Between Destination Attractiveness, Location, Tourism Facilities, And Revisit Intentions	The results of the study stated that attractiveness, location and facilities had a real role in forming the variable of revisit intentions partially or simultaneously. Every improvement and development of the attractiveness variable, location and facilities of a tourist attraction will have an increasing impact on revisit intentions tourists to tourist objects.
Zheng et al., <sup>27</sup>	2022	Role of smart technology use behaviour in enhancing tourist revisit intention: the theory of planned behaviour perspective.	The partial least square-structural equation modelling results show that social influence significantly affects smart technology use behaviour, tourist satisfaction and revisit intention. Also, the anticipated positive behaviour has positive and significantly affects smart technology use behaviour and revisit intention. Finally, the findings show that tourist satisfaction significantly affects revisit intention in the tourist destinations in China.

As can be seen in Table 3, research on revisit intention on the last decade showed that satisfaction with the attractiveness, quality, and value of a destination positively influences revisit intention; On-site tourism experience is the most influential factor in revisiting creative tourism sites. However, perceived risk does not have a significant effect, in which financial risks were perceived as the highest risk, while socio-psychological risks were perceived as the lowest; and, perceived destination risks do not affect tourists' attitudes or intentions to revisit. Tourists' satisfaction and destination image directly affect both their attitudes and

intentions to revisit. The study highlights the importance of improving and developing the attractiveness, location, and facilities of tourist attractions to increase revisit intentions. Social influence significantly affects smart technology use behaviour, tourist satisfaction, and revisit intention in tourist destinations.

**2.5. Relevant literature on the potential effects of tourism interpretation services on destination image and tourist revisit intention**

The research studies summarized here explore the relationship between various factors and tourists' intention to revisit a destination (Table 4). Chen and Funk's<sup>28</sup> study found that destination

evaluation has a significant influence on revisit intention, while Kim et al.<sup>29</sup> showed that travel experience can positively or negatively affect destination image and intention to revisit. Assaker and Hallak<sup>30</sup> found that novelty-seeking tendencies moderate the relationship between destination image, satisfaction, and revisit intentions. Hallmann et al.<sup>31</sup> developed a destination image model for winter sports destinations that affects tourists' intention to revisit. Song et al.<sup>32</sup> found that place attachment mediates the relationship between golf tourism destination image and revisit intention. Cheng et al.<sup>33</sup> developed a conceptual model showing how tour guide interpretation services affect perceived value and intention to revisit. Weng et al.<sup>1</sup> found that interpersonal interpretation is

better at delivering heritage values to tourists than non-personal interpretation. Ahmed et al.<sup>34</sup> showed that tour guides have a positive impact on destination image and tourist revisit intention in Egypt, with satisfaction with guided tours mediating the relationship. Finally, Lee et al.<sup>35</sup> found that interpretation services have a positive and significant relationship with reflective engagement, which in turn affects ecotourism behavioral intentions of wildlife tourists. So, it has been seen that the outcomes of tourism interpretation services as well as destination image have attracted recent research attention. However, a study on effects of tourism interpretation services on both destination image and revisit intention is still missing in the current literature of tourism research.

**Table 4.** Key and recent publication regarding potential effects of tourism interpretation services on destination image and revisit intention.

Authors	Years	Researches	Research Findings
Chen and Funk <sup>28</sup>	2010	Exploring destination image, experience and revisit intention: A comparison of sport and non-sport tourist perceptions.	This paper addresses this gap by examining travel purpose, destination image and revisit intention. Results support the use of a generic list of 16 destination attributes to examine travel purpose and reveal that sport and non-sport tourists possess both similar and dissimilar perspectives. Major differences were found among three attributes: accommodation facilities, historic/cultural attractions and sport facilities & activities. Results highlight the influential role that destination evaluation has on revisit intention.
Kim et al., <sup>29</sup>	2012	The moderating effect of travel experience in a destination on the relationship between the destination image and the intention to revisit.	This article investigates whether students' travel experience during college reinforces their image formation in a destination and affects their future travel decision making and choices. The results of this study showed that the travel experience reinforced individuals' image of a destination collectively and positively affected the intention to revisit; however, findings revealed that students' travel experience at the destination has negatively influenced on their image if it is related to the cultural factor.
Assaker and Hallak <sup>30</sup>	2013	Moderating effects of tourists' novelty-seeking tendencies on destination image, visitor satisfaction, and short-and long-term revisit intentions.	This study investigates the moderating effects of tourist novelty-seeking tendencies on the relationships among destination image, satisfaction, and short- and long-term revisit intentions. Using survey data collected in 2009 from 450 European visitors to Mediterranean destinations, a theoretically derived structural path model was examined. Tourists' novelty-seeking tendencies have a moderating effect on the causal relationships among destination image, satisfaction, and revisit intentions.

Hallmann et al., <sup>31</sup>	2015	Perceived destination image: An image model for a winter sports destination and its effect on intention to revisit	<p>This study developed a destination image model that shows how the overall destination image of a winter sports destination is defined and how it affects the intention to revisit.</p> <p>The article undertakes a review of the relevant literature and develops a structural equation model for destination image, which is tested with data from a survey of n=795 winter sports tourists in Oberstdorf (Germany) and Saalbach-Hinterglemm (Austria).</p> <p>The model depicts that destination image is a multidimensional concept including important sports characteristics and has an impact on tourists' intention to revisit the winter sports destinations.</p>
Song et al., <sup>32</sup>	2017	The mediating effect of place attachment on the relationship between golf tourism destination image and revisit intention.	<p>Focusing on golf tourism in Hainan Province, this study examined the relationship between place attachment, golf tourism destination image, and revisit intention of golf tourists. Data were obtained using questionnaires distributed to golf tourists in Hainan Province, China in 2016.</p> <p>Survey data from 218 tourists indicated that destination image was positively related to place attachment. Moreover, place attachment mediated the relationship between destination image and revisit intention.</p>
Cheng et al., <sup>33</sup>	2019	How a tour guide interpretation services creates intention to revisit for tourists from mainland China: the mediating effect of perceived value.	<p>Results revealed the following: a tour guide interpretation services directly affects perceived value; and perceived value is a prime determinant of intention to revisit.</p> <p>In addressing the research objectives, this study also developed a conceptual stimulus-organism-response (S-O-R) model that describes the mediating role of perceived value on the relationship between tour guide interpretation services and intention to revisit in the tourism context.</p>
Weng et al., <sup>1</sup>	2020	The effect of tour interpretation on perceived heritage values: A comparison of tourists with and without tour guiding interpretation at a heritage destination	<p>Results indicate that interpersonal interpretation outperforms non-personal interpretation in delivering heritage values. Moreover, tourists focus more on the contents of the interpretation than the media the interpretation through which it is delivered. The cultural values of heritage are better interpreted by tour guides. This study is useful to instruct heritage destination managers, as well as to enhance the experience and knowledge of tourists.</p>
Ahmed et al., <sup>34</sup>	2021	Role of tour guides in tourism promotion and impact on destination image and tourist revisit intention in Egypt: a PLS-SEM model.	<p>This study seeks to assess the relationship between the role of tour guides in tourism promotion and its relationship in creating good destination image as well as enhanced tourist revisit intention in Egypt.</p> <p>Results have indicated a positive and direct relationship between the role of tour guides in tourism promotion and destination image. Moreover, a direct effect between the promotional role of tour guides and tourist revisit intention has been found. The study has also confirmed the mediating role of satisfaction with guided tours. The significance of tour guides in promoting destination image and tourist revisit intention is highlighted in this study.</p>

Lee et al., <sup>35</sup>	2023	Influence analysis of interpretation services on ecotourism behavior for wildlife tourists	The analytical findings illustrated that interpretation services had a positive and significant direct relationship with reflective engagement, which in turn was positively and significantly related to the ecotourism behavioral intentions (including pro-environmental behavior, environmentally friendly behavior, adherence to ecotourism guidelines, site-specific ecological behavior, and learning behavior) of wildlife tourists. This study confirmed that reflective engagement fully mediated the relationship between interpretation services and ecotourism behavior, extending the stimulus-organism-response theoretical framework to the wildlife tourism context.
---------------------------	------	--	---

**2.6. Underlying theories: The application of the stimulus-organism-response theory**

In social psychology, there are some models that help to explain individual behaviors such as the theory of planned behavior, the theory of reasoned action, and the expectancy-value theory.<sup>39,40</sup> The theory of planned behavior, and the theory of reasoned action,<sup>39,41,42</sup> both stipulate that an individual's behavior is determined by their intention to engage in that behavior. The original theory of reasoned action included four constructs: beliefs, attitudes, intentions, and behaviors. The idea of planned behavior expanded on the theory of reasoned action by including the concept of perceived behavioral control, which is the belief that one has control over a particular set of behaviors. Three main factors influence the construct of intention, which is the most important aspect of the models: attitude (e.g., the way an individual feels about something or their opinion regarding a behavior), subjective norms (e.g., a belief that others of importance to the individual approve or disapprove of their behaviors), and self-efficacy (e.g., the confidence one has that a behavior can be performed or completed). The expectancy-value theory has been developed by Jacquelynne Eccles and her colleagues.<sup>43,44</sup> The theory postulates that achievement-related choices are motivated by a combination of people's expectations for success and their subjective opinion of the value of a task in a given domain. Children, for instance, are more inclined to pursue an activity if they value it and expect to succeed at it. Different

from the three above theories, the Stimulus-Response theory and its expanded later theory - the stimulus-organism-response (SOR) theory - expressed the mediating role of "organism" between stimuli from external environments and an individual's behavioral response. The theory describes how different environmental factors can function as a stimulus (S) that can have an impact on an individual's internal state (O), which then results in the individual's behavioral response (R). The approach explains how external environmental stimuli can strengthen people's internal states. The word "organism" refers to an individual's internal condition of perception, emotion, and thought, making people have their final decisions and then act in accordance with those decisions.<sup>44-47</sup> The S-O-R theory has been also used to explain the different behaviors of tourists, such as tourists' decision to choose a tourist destination, the decision to purchase tourism products and services, and the decision to revisit a destination.<sup>44,46</sup>

1. Hallak, and Lockwood<sup>48</sup> used the S-O-R theory to study the impact of services quality and price on tourists' revisit intentions to resorts. The study found that services quality and price indirectly impact visitors' intention to revisit through emotions and satisfaction.

2. Lai and Li<sup>49</sup> explored the impact of services quality on customer satisfaction and tourist revisit intention to a resort. This study found that services quality has a positive impact on customer satisfaction, which in turn has a positive impact on tourist intention to revisit.



3. Park and colleagues<sup>50</sup> investigated the role of pre-travel and tourism exposure on customers' revisit intentions. The study documented that pre-travel exposure has a positive impact on customer satisfaction, which in turn has a positive impact on customers' revisit intentions.

4. Kim and colleagues<sup>51</sup> used the S-O-R theory to explain the impact of travel experience on tourists' revisit intentions. The results show that a good travel experience has an indirect impact on customers' tourists' revisit intentions through satisfaction, satisfaction and the experience contributes to the uniqueness of the tourism product.

5. Lee, Lee, and Choi<sup>52</sup> used the S-O-R theory to explain the influence of location information and customer interests on the decision to choose a tourist destination. The results show that location information and interests play an important role in the customer's decision to choose a tourist destination through emotion and satisfaction.

It can be seen that the S-O-R theory helps to explain how some external factors (stimulus) interact with endogenous factors of visitors (organism) to create behavioral responses

(response). The role of S-O-R in tourist behavior research is to help better understand how external factors affect tourist behavior during their trips. External factors include product, services, environmental, cultural, economic, and political factors. The endogenous factors of visitors include factors of emotions, values, beliefs, knowledge, and experiences. S-O-R also helps to better understand the endogenous factors of visitors that influence their behavioral response.

### 3. CONCLUSION AND FUTURE RESEARCH IMPLICATIONS

Based on the sound literature review above, it can be seen that the S-O-R theory has been used in many studies to explain tourists' behavior in different situations, including tourist destination choices, decisions to purchase tourism products and services, and tourist revisit intentions. These studies provided valuable information for tourism managers to enhance tourist experience and improve services quality to maintain tourist satisfaction and loyalty. Based on the Stimulus-Organism-Response theory (S-O-R) and the previous research, the theoretical model of the impact of tourism commentary services on destination image and revisit intention is expected to be as follows:

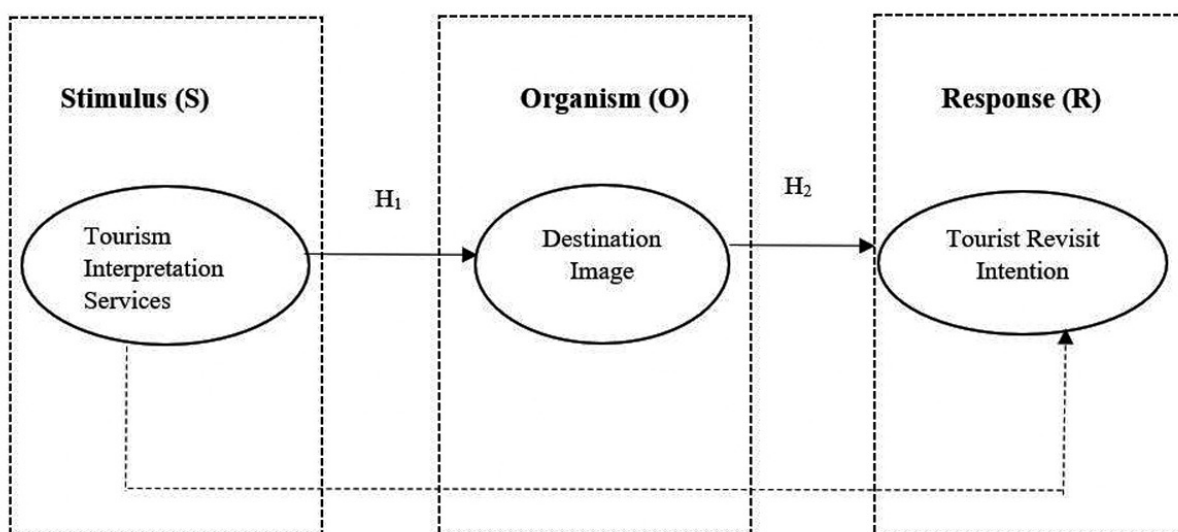


Figure 1. Stimulus-Organism-Response (S-O-R) theory and the proposed research model.

The current study aimed to systematically review on research on tourism interpretation, destination image, and revisit intention and underlying theories that embedding potential effects of tourism interpretation services on destination image and tourist intention to revisit. To achieve the study objective, the current study reviewed 154 seminal studies on the field of tourism and hospitality. The 154 publications on tourism interpretation services, destination image, and tourist revisit intention in the literature of tourism and hospitality were identified and gathered from three of the largest and most popular online databases and search engines: Science Direct, EBSCOHost, and Google Scholar. The researcher searched for academic articles using specific keywords such as "Tourism interpretation services", "destination image", and "revisit intention". Additionally, the researcher looked through the references cited in these articles. As a result, the current study found that there is a potential effect of tourism interpretation services on destination image and tourist intention to revisit. The S-O-R theory provides a comprehensive foundation to examine the effects of tourism interpretation services on destination image and tourist revisit intention, as shown in Figure 1.

As a result, the current study suggests future research to investigate the role of tourism interpretation services in enhancing destination image and attracting tourists to revisit destinations by applying the theory of S-O-R. An understanding of the effects of tourism interpretation services on destination image and revisit intention not only enrich and advance the literature on tourism interpretation services, destination image and revisit intention but also provide significant practical implications for tourism managers and practitioners to attract tourist to revisit, enhancing destination image to attract more potential tourists.

## REFERENCES

1. Weng, Z. Liang, and J. Bao. The effect of tour interpretation on perceived heritage values: A comparison of tourists with and without tour guiding interpretation at a heritage destination, *Journal of Destination Marketing & Management*, **2020**, *16*, 100431.
2. Buhalis and R. Law. Progress in information technology and tourism management: 20 years on and 10 years after the Internet - The state of eTourism research, *Tourism Management*, **2008**, *29*(4), 609-623.
3. S. C. S. Jang & K. Park. Hospitality finance research during recent two decades: Subjects, methodologies, and citations, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, **2011**, *23*(4), 479-497.
4. S. Huang, B. Weiler & G. Assaker. Effects of interpretive guiding outcomes on tourist satisfaction and behavioral intention, *Journal of Travel Research*, **2015**, *54*(3), 344-358.
5. C. M. Neale & C. R. Krueger. The value of tour guides in the modern tourism industry: A case study of the City of Bath, *Journal of Hospitality & Tourism Research*, **2006**, *30*(1), 3-20.
6. Vietnamese Ministry of Culture, Sports, and Tourism. *Tour guide annual training book 02/2016*, Hà Nội, Việt Nam, World Publisher, 2016.
7. N. T. Kuo, K. C. Chang, Y. S. Cheng & J. C. Lin. Effects of tour guide interpretation and tourist satisfaction on destination loyalty in Taiwan's Kinmen Battlefield Tourism: perceived playfulness and perceived flow as moderators, *Journal of Travel & Tourism Marketing*, **2016**, *33*(sup1), 103-122.
8. A. Ababneh. Tour guides and heritage interpretation: guides' interpretation of the past at the archaeological site of Jarash, Jordan, *Journal of Heritage Tourism*, **2018**, *13*(3), 257-272.
9. Y. S. Cheng, N. T. Kuo, K. C. Chang & C. H. Chen. How a tour guide interpretation services creates intention to revisit for tourists from mainland China: the mediating effect of

- perceived value, *Journal of China Tourism Research*, **2019**, *15*(1), 84-104.
10. W. Wang, D. Zhang, Z. Han, & R. Wang. The effect of tour guide narration experience on tourist satisfaction: Evidence from the Chinese inbound tourism market, *Journal of Travel Research*, **2020**, *55*(3), 344-358.
  11. Z. Huang, L. Weng & J. Bao. How do visitors respond to sustainable tourism interpretations? A further investigation into content and media format, *Tourism Management*, **2022**, *92*, 104535.
  12. T. H. Lee, F. H. Jan & J. C. Chen. Influence analysis of interpretation services on ecotourism behavior for wildlife tourists, *Journal of Sustainable Tourism*, **2023**, *31*(5), 1233-1251.
  13. S. Baloglu & D. Brinberg. Affective images of tourism destinations, *Journal of Travel Research*, **1997**, *35*(4), 11-15.
  14. J. L. Crompton. An assessment of the image of Mexico as a vacation destination and the influence of geographical location upon that image, *Journal of Travel Research*, **1979**, *17*(4), 18-23.
  15. S. Pike. Destination image analysis - A review of 142 papers from 1973 to 2000, *Tourism Management*, **2002**, *23*(5), 541-549.
  16. A. Beerli & J. D. Martin. Factors influencing destination image, *Annals of Tourism Research*, **2004**, *31*(3), 657-681.
  17. S. H. Liang & I. K. W. Lai. Tea tourism: designation of origin brand image, destination image, and visit intention, *Journal of Vacation Marketing*, **2022**, *31*(3), 657-681.
  18. S. Hosany, Y. Ekinci & M. Uysal. Destination image and destination personality: An application of branding theories to tourism places, *Journal of Business Research*, **2006**, *59*(5), 638-642.
  19. S. Nam, Y. Oh, S. Hong, S. Lee & W. H. Kim. The moderating roles of destination regeneration and place attachment in how destination image affects revisit intention: a case study of Incheon Metropolitan City, *Sustainability*, **2022**, *14*(7), 3839.
  20. Q. Chu, G. Bao & J. Sun. Progress and prospects of destination image research in the last decade, *Sustainability*, **2022**, *14*(17), 10716.
  21. V. A. Quintal & A. Polczynski. Factors influencing tourists' revisit intentions, *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, **2010**, *22*(4), 554-578.
  22. S. T. Cole & D. Scott. Examining the mediating role of satisfaction on the relationship between quality and loyalty in the tourist services industry, *Journal of Vacation Marketing*, **2004**, *10*(2), 147-158.
  23. L. L. Chang, K. F. Backman & Y. C. Huang. Creative tourism: a preliminary examination of creative tourists' motivation, experience, perceived value and revisit intention, *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*, **2014**, *8*(4), 401-419.
  24. S. Artuğer. The effect of risk perceptions on tourists' revisit intentions, *European Journal of Business and Management*, **2015**, *7*(2), 36-43.
  25. M. K. Hasan, S. K. Abdullah, T. Y. Lew & M. F. Islam. The antecedents of tourist attitudes to revisit and revisit intentions for coastal tourism, *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*, **2019**, *13*(2), 218-234.
  26. M. Khairi & D. Darmawan. The relationship between destination attractiveness, location, tourism facilities, and revisit intentions, *Journal of Marketing and Business Research (MARK)*, **2021**, *1*(1), 39-50.
  27. K. Zheng, J. Kumar, P. Kunasekaran & M. Valeri. Role of smart technology use behaviour in enhancing tourist revisit intention: the theory of planned behaviour perspective, *European Journal of Innovation Management*, (ahead-of-print), **2022**.
  28. N. Chen & D. C. Funk. Exploring destination image, experience and revisit intention: A comparison of sport and non-sport tourist perceptions, *Journal of Sport & Tourism*, **2010**, *15*(3), 239-259.

29. K. Kim, Z. Hallab & J. N. Kim. The moderating effect of travel experience in a destination on the relationship between the destination image and the intention to revisit, *Journal of Hospitality Marketing & Management*, **2012**, 21(5), 486-505.
30. G. Assaker & R. Hallak. Moderating effects of tourists' novelty-seeking tendencies on destination image, visitor satisfaction, and short-and long-term revisit intentions, *Journal of Travel Research*, **2013**, 52(5), 600-613.
31. K. Hallmann, A. Zehrer & S. Müller. Perceived destination image: An image model for a winter sports destination and its effect on intention to revisit, *Journal of Travel Research*, **2015**, 54(1), 94-106.
32. H. M. Song, K. S. Kim & B. H. Yim. The mediating effect of place attachment on the relationship between golf tourism destination image and revisit intention, *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, **2017**, 22(11), 1182-1193.
33. Y. S. Cheng, N. T. Kuo, K. C. Chang & C. H. Chen. How a tour guide interpretation services creates intention to revisit for tourists from mainland China: the mediating effect of perceived value, *Journal of China Tourism Research*, **2019**, 15(1), 84-104.
34. A. N. Kamel. Role of tour guides in tourism promotion and impact on destination image and tourist revisit intention in Egypt: a PLS-SEM model, *Journal of Association of Arab Universities for Tourism and Hospitality*, **2021**, 20(1), 78-110.
35. T. H. Lee, F. H. Jan & J. C. Chen. Influence analysis of interpretation services on ecotourism behavior for wildlife tourists, *Journal of Sustainable Tourism*, **2023**, 31(5), 1233-1251.
36. Z. Huang, L. Weng & J. Bao. How do visitors respond to sustainable tourism interpretations? A further investigation into content and media format, *Tourism Management*, **2022**, 92, 104535.
37. T. H. G. Huỳnh & T. H. T. Nguyễn. The role of tour guide services in enhancing tourist experience: A case of Ho Chi Minh City, Vietnam, *Journal of Tourism and Hospitality Management*, **2019**, 26.
38. T. H. Lee, F. H. Jan & J. C. Chen. Influence analysis of interpretation services on ecotourism behavior for wildlife tourists, *Journal of Sustainable Tourism*, **2023**, 31(5), 1233-1251.
39. H. Han & Y. Kim. An investigation of green hotel customers' decision formation: Developing an extended model of the theory of planned behavior, *International Journal of Hospitality Management*, **2010**, 29(4), 659-668.
40. S. T. Cole & D. Scott. Examining the mediating role of satisfaction on the relationship between quality and loyalty in the tourist services industry, *Journal of Vacation Marketing*, **2004**, 10(2), 147-158.
41. H. Han & Y. Kim. An investigation of green hotel customers' decision formation: Developing an extended model of the theory of planned behavior, *International Journal of Hospitality Management*, **2010**, 29(4), 659-668.
42. H. Qu. Tourist behavioral intentions to revisit a destination: Theoretical overview and emerging research themes, *Journal of Hospitality and Tourism Research*, **2017**, 41(8), 945-976.
43. J. S. Eccles, T. F. Adler, R. Futterman, S. B. Goff, C. M. Kaczala, J. L. Meece & C. Midgley. *Expectancies, values, and academic behaviors, Achievement and achievement motives*, W.H. Freeman, 1983, 75-146.
44. J. S. Eccles & A. Wigfield. Motivational beliefs, values, and goals, *Annual Review of Psychology*, **2002**, 53(1), 109-132.
45. M. Fishbein & I. Ajzen. *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*, Addison-Wesley Pub. Co, 1975.
46. I. Ajzen & M. Fishbein. *Understanding attitudes and predicting social behavior*, Prentice-Hall, 1980.
47. A. Wigfield & J. S. Eccles. Expectancy-value theory of achievement motivation, *Contemporary Educational Psychology*, **2001**, 25(1), 68-81.
48. R. Hallak & A. Lockwood. The impact of services quality and price on tourists' revisit

- intentions to resorts, *Journal of Travel Research*, **2010**, 49(2), 185-205.
49. I. K. Lai & Y. Li. The impact of services quality on customer satisfaction and tourist revisit intention to a resort, *Tourism Management*, **2015**, 46, 231-243.
50. S. Park, H. Kim & K. Kim. The role of pre-travel and tourism exposure on customers' revisit intentions: An S-O-R model approach, *Journal of Travel Research*, **2016**, 55(4), 481-493.
51. H. J. Kim, M. H. Chen & S. Jang. The impact of travel experience on tourists' revisit intentions: A cognitive-affective model, *Journal of Travel Research*, **2017**, 56(3), 324-335.
52. S. Lee, C. Lee & Y. Choi. The influence of location information and customer interests on the decision to choose a tourist destination: An S-O-R model approach, *Journal of Travel & Tourism Marketing*, **2018**, 35(2), 182-194.



# Adverbs versus Adverbials: Disparities from the Perspective of Syntax

Nguyen Thi Xuan Thuy\*

*Department of Foreign Languages, Quy Nhon University, Vietnam*

*Received: 02/07/2023; Revised: 26/07/2023; Accepted: 28/07/2023; Published: 28/08/2023*

## ABSTRACT

The study discusses the key differences between adverbs and adverbials in the English language in a logical and systematic way. For the ultimate purposes, it focuses on the definitions and the realisation as well as the way in which the two surveyed units are employed. In addition, the classifications are presented with high distinction. The applied ways are coupled with the samples for the sake of clear understanding and mastering.

**Keywords:** *Adverb, adverbial, part of speech, function, clause.*

---

\*Corresponding author:

Email: [nguyenthixuanthuy@qnu.edu.vn](mailto:nguyenthixuanthuy@qnu.edu.vn)

# Adverb và Adverbial: Sự khác biệt nhìn từ góc độ Cú pháp học

Nguyễn Thị Xuân Thủy\*

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

Ngày nhận bài: 02/07/2023; Ngày sửa bài: 26/07/2023; Ngày nhận đăng: 28/07/2023;

Ngày xuất bản: 28/08/2023

## TÓM TẮT

Bài viết thảo luận sự khác biệt cơ bản giữa adverb và adverbial trong cú pháp tiếng Anh một cách logic và hệ thống. Đề đạt được mục đích tối ưu, nghiên cứu tập trung vào định nghĩa, cách nhận diện cũng như cách thức hai đơn vị này được sử dụng. Ngoài ra, cách phân loại của cả hai cũng được đề cập để hỗ trợ việc phân biệt một cách chính xác. Các cách ứng dụng được trình bày song hành cùng các ví dụ giúp người đọc hiểu và nắm rõ vấn đề.

**Từ khóa:** Adverb, adverbial, loại từ, chức năng, mệnh đề.

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Các thuật ngữ và khái niệm luôn là vấn đề đương đầu với mỗi người học bất kỳ ngôn ngữ nào. Dù là lĩnh vực thực hành hay nghiên cứu ngôn ngữ đều cần có sự hiểu rõ và nắm vững các định nghĩa cũng như các khái niệm. Đầu đó trong triết học, “chính danh” là điều cần thiết trong biểu thị giá trị thực theo đúng tên gọi của nó. Cũng thế, mọi sự nhầm lẫn khái niệm trong ngôn ngữ cũng đều dẫn đến sai lầm đáng tiếc, đặc biệt trong lĩnh vực cú pháp. Hai khái niệm Adverb và Adverbial là ví dụ điển hình, cả hai rất thông thường nhưng mãi là nguồn gây khó khăn không nhỏ cho việc học và nghiên cứu ngành ngôn ngữ tiếng Anh.

Do hai khái niệm đang được nghiên cứu có nghĩa hoàn toàn giống nhau trong tiếng Việt nên dưới đây chúng tôi tạm gọi hai thuật ngữ này theo tên gọi tiếng Anh là Adverb và Adverbial để tiện việc so sánh và làm rõ vấn đề.

## 2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Chúng tôi tiến hành nghiên cứu Adverb và Adverbial trong tiếng Anh bằng việc khảo sát

các khái niệm này trong sách ngữ pháp điển hình để tìm ra sự tương đồng và khác biệt. Trên cơ sở phân tích đối sánh, các ví dụ bằng tiếng Anh (có chú giải bằng tiếng Việt khi cần thiết) của các nhà ngữ pháp học được trình bày để minh họa.

## 3. SỰ KHÁC BIỆT GIỮA ADVERB VÀ ADVERBIAL TRONG CÚ PHÁP TIẾNG ANH

Như đã trình bày, khó khăn trong việc học ngôn ngữ đôi khi không nằm ở các cấu trúc cầu kỳ, các vấn đề lớn của các đơn vị ngôn ngữ mà có thể nằm ngay ở những khái niệm đơn giản ví như sự khác biệt giữa Adverb và Adverbial. Việc hiểu rõ các nguyên tắc ngữ pháp và có thể áp dụng là rất quan trọng và cần thiết.

### 3.1. Khái niệm Adverb và các vấn đề liên quan

#### 3.1.1. Định nghĩa và phân loại

Adverb được định nghĩa là từ biểu thị hoàn cảnh hay tính chất của hành động. (Quirk & Greenbaum<sup>1</sup>)

Trong ngôn ngữ học, Adverb được phân loại về mặt hình thái học và ngữ nghĩa học. Đây

\*Tác giả liên hệ chính.

Email: nguyenthixuanthuy@qnu.edu.vn

là các kiểu chia trên phương diện cấu tạo từ và nghĩa của từ.

**Về mặt hình thái học**, Adverb bao gồm các phạm trù con như sau:

- Adverb đơn: bao gồm chỉ một hình vị ví dụ như *well, hard, fast, late, v.v...*

- Adverb ghép: gồm hai hoặc nhiều hình vị kết hợp với nhau, ví dụ như *everyday, everywhere, whenever, wherever, somewhat, v.v...*

- Adverb phái sinh: gồm một hình vị gốc và một phụ tố (thường là hậu tố), ví dụ *carefully, beautifully, dangerously, v.v...*

**Về mặt ngữ nghĩa học**: Trên phương diện ngữ nghĩa, Adverb được chia thành nhiều loại nhỏ. Dưới đây là một số loại điển hình.

- Trạng từ chỉ thời gian: *then, yesterday*

- Trạng từ chỉ nơi chốn: *here, overhere, there, overthere*

- Trạng từ chỉ tần suất: *always, sometimes, usually, hardly*

- Trạng từ chỉ phương cách hành động: *carefully, carelessly,*

- Trạng từ chỉ mức độ: *rather (hơi), very (rất), extremely (cực kỳ)*

- Trạng từ chỉ sự chắc chắn: *surely, certainly (chắc chắn)*

- Trạng từ nghi vấn: *when (khi), where (nơi), why (tại sao)*

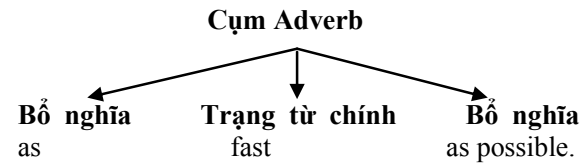
Tùy vào góc độ nghiên cứu mà các nhà ngôn ngữ có những kiểu chia hay có thêm những loại adverb khác. Tuy nhiên, những loại adverb được đề cập trên là phổ biến.

### 3.1.2. Cụm adverb

Trước khi tìm hiểu cụm adverb, chúng ta cần biết rõ khái niệm cụm từ nói chung. Theo Randolph Quirk và Sydney Greenbaum<sup>1</sup>, cụm từ là một nhóm từ luôn có một yếu tố chính và những thành phần khác.

Theo đó, cụm adverb là một cụm từ gồm một adverb làm thành phần chính và các thành phần phụ bổ nghĩa. Thành phần phụ bổ nghĩa có thể đứng trước (premodifier) và/hoặc đứng sau (post

modifier) thành phần chính (the head). Cụm adverb có thể được minh họa như sau.



### 3.1.3. Chức năng của Adverb/cụm Adverb

#### 3.1.3.1. Chức năng Adverbial

Trong câu tiếng Anh, adverb có thể làm nhiều chức năng khác nhau trong đó chức năng chính là làm adverbial (gồm ba chức năng con và sẽ được trình bày logic trong phần 3.2)

#### 3.1.3.2. Chức năng bổ nghĩa (Modifier)

Chức năng thứ hai của Adverb là bổ nghĩa (modifier). Adverb có thể bổ nghĩa cho tất cả các loại từ khác kể cả mệnh đề.

- Bổ nghĩa cho động từ/cụm động từ (Modifier of a VP)

(1) I'm really enjoying myself (Eastwood<sup>2</sup>).

(2) The doorman absolutely refused to let me in (Eastwood<sup>2</sup>).

- Bổ nghĩa cho tính từ/cụm tính từ (Modifier of an AP)

(3) The weather is extremely nice.

(4) That was a very delicious meal.

- Bổ nghĩa cho trạng từ/cụm trạng từ (Modifier of an AdvP)

Thật thú vị là một adverb có thể bổ nghĩa một adverb và làm chức năng như một intensifier.

(5) They are smoking very heavily.

(6) He loves her so much!

- Bổ nghĩa cho danh từ/cụm danh từ (Modifier of a NP)

(7) He told me such a funny story (Quirk & Greenbaum<sup>1</sup>).

(8) It was rather a mess (Quirk & Greenbaum<sup>1</sup>).

- Bổ nghĩa cho đại từ bất định, từ chỉ định và số đếm (Modifier of indefinite pronouns, predeterminers and cardinal numbers)

(9) Nearly everybody came to my party (Quirk & Greenbaum<sup>1</sup>).

(10) Over 2 hundred deaths were reported (Quirk & Greenbaum<sup>1</sup>).

- Bổ nghĩa cho cụm giới từ (*Modifier of a PP*)

Một số trạng từ chỉ mức độ có thể bổ nghĩa cho cụm giới từ.

(11) The offices are right in the centre of town (Eastwood<sup>2</sup>).

(12) I'm not very up to date, I'm afraid (Eastwood<sup>2</sup>).

- Bổ nghĩa cho mệnh đề (*Modifier of a clause*)

(13) I study English just because I want to get a job.

Ngoài việc bổ nghĩa cho tất cả các loại từ khác: bổ nghĩa cho NP, VP, PP, AdvP, AP và đại từ bất định cũng như số đếm, adverb bổ nghĩa cho mệnh đề. Trong ví dụ (13) trên, adverb “just” bổ nghĩa cho mệnh đề phụ “because I want to get a job”

### 3.1.3.3. Chức năng bổ ngữ cho giới từ (*Complement of prepositions*)

Một số adverb chỉ thời gian và nơi chốn có thể làm chức năng là bổ ngữ của một giới từ

(14) Since then, I have never met him again.

(15) I'll wait for your letter until tomorrow.

Trong hai ví dụ trên, adverb “then”, “tomorrow” lần lượt làm bổ ngữ cho giới từ “since” và “until”

## 3.2. Adverbial

### 3.2.1. Định nghĩa và sự nhận diện

Adverbial là một từ, cụm từ, hay một mệnh đề bổ nghĩa (thay đổi, hạn chế, hay thêm nghĩa) cho một động từ. (Quirk & Greenbaum<sup>1</sup>)

Như đã định nghĩa, trạng ngữ là một từ, cụm từ, hay một mệnh đề bổ nghĩa (thay đổi, hạn chế, hay thêm nghĩa. Theo đó, có nhiều loại từ, cụm từ có thể làm chức năng Adverbial trong đó có adverb.

- Adverb làm chức năng adverbial

(16) We live here.

- Cụm danh từ làm adverbial

(17) Our new piano is being delivered this afternoon (Thomson & Martinet<sup>3</sup>).

(18) She did it yesterday.

- Cụm giới từ làm chức năng adverbial

(19) You should hold it with care.

(20) She was driving in a careful way.

(21) I slipped the key into the lock (Tran<sup>4</sup>).

Ngoài các loại từ trên, adverbial có thể được nhận diện qua cả mệnh đề. Không những thế, các loại mệnh đề phụ đều có thể làm adverbial: Mệnh đề có động từ được chia (finite clause), mệnh đề không chia (non-finite verb clause), mệnh đề không có động từ (verbless clause)

- Mệnh đề có động từ được chia

(22) Her eyesight worsened as she grew older (Hewings<sup>5</sup>).

(23) These people cannot operate unless they receive support (To<sup>6</sup>).

- Mệnh đề có động từ không chia

(a) Mệnh đề động từ nguyên mẫu (To infinitive clause)

(24) Judy stopped to buy lunch (Delahunty & Garvey<sup>7</sup>).

(25) She locked the door to prevent any more intrusions (Jacobs<sup>8</sup>).

(b) Mệnh đề hiện tại phân từ (-ing participle clause):

(26) Wishing to encourage him, they praised Tom (Quirk & Greenbaum<sup>1</sup>).

(27) Don't forget to signal when turning right (Swan<sup>9</sup>).

(c) Mệnh đề quá khứ phân từ (-ed participle clause)

(28) Whenever invited, he feels very happy.

- Mệnh đề không có động từ

(29) Whenever sad, he came to her house.

Như vậy, Adverbial là thuật ngữ chỉ chức năng trạng ngữ mà nhiều loại từ trong tiếng Anh có thể đảm trách trong đó có Adverb.

### 3.2.2. Phân loại Adverbial

Jack C. Richards, John Platt và Heidi Platt<sup>10</sup> trong từ điển Longman về Giảng dạy Ngôn ngữ & Ngôn ngữ học Ứng dụng (*Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*) cho rằng adverbial có thể phân loại thành sung ngữ (adjuncts), liên ngữ (conjuncts), hoặc bình ngữ (disjuncts)

#### 3.2.2.1. Sung ngữ (Adjunct)

Sung ngữ là một phần của cấu trúc cơ bản của một mệnh đề hoặc câu mà nó có mặt và bổ nghĩa cho động từ. (An adjunct is part of the basic structure of the clause or sentence in which it occurs, and modifies the verb). Trạng ngữ chỉ thời gian, trạng ngữ chỉ nơi chốn, trạng ngữ chỉ tần suất, trạng ngữ chỉ mức độ, trạng ngữ chỉ thể cách là một số ví dụ về sung ngữ.

(30) They are waiting outside (Quirk & Greenbaum<sup>1</sup>).

(31) I can now understand it (Quirk & Greenbaum<sup>1</sup>).

(32) He spoke to me about it briefly (Quirk & Greenbaum<sup>1</sup>).

Trong đó, Adverb chỉ phương cách hành động (adverb of manner) được cho là loại có làm sung ngữ có tần suất xuất hiện nhiều nhất trong câu tiếng Anh. Thường xuất hiện sau động từ, bổ nghĩa cho động từ nhưng chúng cũng có thể đứng ở nhiều vị trí khác như trong các ví dụ trên. Tuy nhiên, cũng cần lưu ý rằng nếu chúng đi cùng động từ ở thể bị động thì đứng giữa (sau động từ to be và trước động từ chính mà nó bổ nghĩa). Xem ví dụ dưới đây.

(33) I don't understand you when you speak **quickly**. The driver was **seriously** injured (Richards et al<sup>10</sup>).

#### 3.2.2.2. Liên ngữ (conjunct)

Liên ngữ không phải là một phần của cấu trúc cơ bản của một mệnh đề hoặc câu. Chúng chỉ ra cách thức vấn đề được nói tới trong câu chứa liên ngữ nối với những gì được nói trong câu

khác hay các câu khác (Conjuncts are not part of the basic structure of a clause or sentence. They show how what is said in the sentence containing the conjunct connects with what is said in another sentence or sentences).

(34) What is more, he is a good man.

(35) Besides, George is the ideal man (Nguyen<sup>11</sup>).

(36) Summer arrived; however, the weather remained poor (Delahunty & Garvey<sup>7</sup>).

Chúng ta có thể quan sát liên ngữ xuất hiện trong đoạn văn như sau. Những từ, cụm từ được gạch dưới là adverb làm chức năng liên ngữ

(37) *It was a difficult examination. Nevertheless, he passed it with distinction.*

*I'd like you to do two things for me. First, phone the office and tell them I'll be late. Second, order a taxi to be here in about half an hour. You can tell him from me that I'm going to put up with his complaints any longer. Furthermore, I'm going to tell him that myself when I see him tomorrow (Quirk & Greenbaum<sup>1</sup>).*

Dưới đây là một số liên ngữ phổ biến trong tiếng Anh. Đa phần trong số đó là Adverb làm liên ngữ. Cụm giới từ và mệnh đề làm liên ngữ được đặt trong ngoặc đơn để tiện việc theo dõi và phân biệt.

**Liên ngữ liệt kê (Enumerative):** *first, second, third...; firstly, secondly, thirdly; (for one thing, for another thing); (for a start); (to begin with, to start with); (in the first place, in the second place); next, then; finally, lastly*

**Liên ngữ củng cố (Reinforcing):** *also, furthermore, moreover; (in addition, what is more)*

**Liên ngữ chỉ sự tương đương (Equative):** *equally, likewise, similarly, (in the same way)*

**Liên ngữ chỉ sự chuyển tiếp hay quá độ (Transitional):** *incidentally, (by the way)*

**Liên ngữ tóm tắt (Summative):** *then, (all in all, in conclusion, to sum up)*

**Liên ngữ chỉ sự chêm vào (Apposition):** *namely, (in other words, for example, for instance, that is, that is to say)*



**Liên ngữ chỉ kết quả (Result):** *consequently, hence, so, therefore, thus, (as a result)*

**Liên ngữ suy luận (Inferential):** *else, otherwise, (in other words)*

**Liên ngữ chỉ sự thay thế (Replacive):** *alternatively, rather, (on the other hand)*

**Liên ngữ chỉ sự tương phản (Antithetic):** *instead, (on the contrary, in contrast, by comparison)*

**Liên ngữ chỉ sự nhượng bộ (Concessive):** *anyhow, anyway, however, nevertheless, still, yet, (in any case, in spite of that, after all)*

**Liên ngữ thời gian (Temporal transition):** *meantime, meanwhile, (in the meantime)*

### 3.2.2.3. Bình ngữ (Disjunct)

Theo đúng như tên gọi của mình, bình ngữ là trạng từ đưa ra sự bình luận hay đánh giá về cái gì đó đang được nói tới (Disjunct conveys the speaker's comment on what is being said.) Nói cách khác, bình ngữ là trạng từ cho thấy thái độ hoặc đánh giá của người nói về những gì được nói trong phần còn lại của câu (Disjuncts are adverbials which show the speaker's attitude to or evaluation of what is said in the rest of the sentence). Bình ngữ không phải là phần nội dung của mệnh đề mà là phần nằm ngoài mệnh đề chỉ thái độ, lời bình của người nói. Các nhà ngôn ngữ học nhấn mạnh tính chất tách khỏi nội dung mệnh đề nên ngay trong tên gọi (disjunct), chúng ta thấy tiếp đầu ngữ DIS-

(38) Naturally, I paid for my own meal.

(39) I had to pay for my own meal, unfortunately.

Trong hai ví dụ trên, từ loại làm chức năng bình ngữ là trạng từ (adverb). Tuy nhiên, hầu hết bình ngữ là do cụm giới từ (prepositional phrase) và mệnh đề (clause) thể hiện. Có thể tham khảo hàng loạt ví dụ sau đây.

(40) In my opinion, he is not a good man (Quirk & Greenbaum<sup>1</sup>).

(41) In my point of view, he is not a good man (Quirk & Greenbaum<sup>1</sup>).

(42) Strictly speaking, nobody is allowed in here (Quirk & Greenbaum<sup>1</sup>).

(43) There are twelve people present, to be precise (Quirk & Greenbaum<sup>1</sup>).

(44) If I may say so, that dress doesn't suit you (Quirk & Greenbaum<sup>1</sup>).

Có thể nói rằng các loại mệnh đề khác nhau xét về mặt cấu trúc đều có thể đảm trách chức năng này: Mệnh đề chia *If I say so*, mệnh đề không chia (V-ing) *Strictly speaking*, mệnh đề không chia (to infinitive) *to be precise* trong các ví dụ trên là minh chứng. Ngoài ra, vị trí của bình ngữ cũng đa dạng, có thể đứng đầu câu hoặc cuối câu.

Randolph Quirk và Sydney Greenbaum<sup>1</sup> cho rằng có hai loại bình ngữ: *Style disjunct* và *attitudinal disjunct*, tạm dịch là *bình ngữ phong cách* và *bình ngữ thái độ*.

- Bình ngữ phong cách chuyển tải sự đánh giá, bình phẩm của người nói về hình thức những gì đang được nói tới. (*Style disjuncts*: convey the speaker's comment on the form of what he is saying)

(45) Quite honestly, I don't see a solution to the problem (Nguyen<sup>11</sup>).

(46) Seriously, do you intend to design?

(47) Personally, I don't approve of her.

Cụm trạng từ làm chức năng bình ngữ phong cách nhắm tới người nói là "tôi". Vì vậy, cụm "very frankly" trong (48) dưới đây:

(48) Very frankly, I am tired.

tương đương với nghĩa là "tôi nói với bạn một cách thật lòng là (tôi mệt)".

Một số bình ngữ thường gặp như sau:

<i>Bluntly</i>	<i>briefly</i>	<i>candidly</i>
<i>Confidentially</i>	<i>frankly</i>	<i>generally</i>
<i>Honestly</i>	<i>personally</i>	<i>seriously</i>

- Bình ngữ thái độ là sự đánh giá, bình phẩm về nội dung đang được nói tới. (*Attitudinal disjuncts* convey the speaker's comment on the content of what he is saying)

(49) Obviously, nobody expected us to be here today (Quirk & Greenbaum<sup>1</sup>).

Không phải là người nói mà là nội dung: “chuyện không ai mong chúng tôi có mặt ngày hôm nay là rõ.

(50) Understandably, they were all annoyed when they read the letter (Quirk & Greenbaum<sup>1</sup>).

(Chuyện tất cả bọn họ bực mình khi đọc lá thư là hoàn toàn có thể hiểu được).

Một số bình ngữ thái độ phổ biến là:

<i>Annoyingly</i>	<i>curiously</i>	<i>funnily enough</i>
<i>Hopefully</i>	<i>(un)luckily</i>	<i>naturally</i>
<i>Preferably</i>	<i>strangely</i>	<i>surprisingly</i>
<i>Understandably</i>	<i>(un)happily</i>	<i>undoubtedly</i>
<i>Admittedly</i>	<i>certainly</i>	<i>definitely</i>
<i>Surely</i>	<i>undeniably</i>	

Cũng rất thú vị khi nhận ra rằng một adverb có thể đảm nhiệm nhiều chức năng. Chẳng hạn adverb “then” trong hai câu dưới đây có hai chức năng khác nhau. Trong khi “then” trong ví dụ (51) là sung ngữ chỉ thời gian thì trong ví dụ (52) adverb này đóng vai trò là một liên ngữ.

(51) She cried then.

(52) She went there; then, she came back.

Trong khuôn khổ của bài báo này, chúng tôi chỉ khái quát sự khác biệt cơ bản giữa chúng, các vấn đề chi tiết sẽ được phân tích kỹ trong một nghiên cứu khác.

#### 4. KẾT LUẬN

Nghiên cứu trên cho thấy rằng hai khái niệm Adverb và Abverbial tuy có nghĩa giống nhau trong tiếng Việt nhưng hoàn toàn khác nhau ở góc độ chức năng. Trong khi Adverb là một loại từ thì Adverbial là khái niệm chỉ chức năng. Adverb có thể làm nhiều chức năng trong đó có chức năng adverbial, còn adverbial có thể được

thể hiện qua nhiều loại từ hay đơn vị ngôn ngữ. Nói khác đi, nhiều đơn vị có thể làm chức năng adverbial chứ không riêng Adverb. Vậy, một cách đơn giản để phân biệt hai khái niệm vừa được phân tích là hãy gọi tên chúng lần lượt là loại từ Adverb và chức năng Adverbial. Theo đó, có thể tạm dịch sang tiếng Việt hai thuật ngữ này là “trạng từ” và “có chức năng trạng từ”.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. R. Quirk & S. Greenbaum. *A university grammar of English*, Oxford University Press, 1973.
2. J. Eastwood. *Oxford guide to English grammar*, Oxford University Press, 1997.
3. A. J. Thomson & A. V. Martinet. *A practical English grammar*, Oxford University Press, 1989.
4. M. H. Tran. *Ngôn ngữ học đối chiếu, cú pháp Tiếng Anh - Tiếng Việt*, National University Press, Ha Noi, 2007.
5. M. Hewings. *Advanced grammar in use*, Cambridge University Press, 2000.
6. T. M. To. *English syntax*, National University Press, HCM, 2005.
7. G. P. Delahunty & J. J. Garvey. *Language, grammar and communication, a course for teachers of English*, McGraw-Hill College, New York, 1994.
8. R. A. Jacobs. *English syntax*, Oxford University Press, 1973.
9. M. Swan. *Practical English usage*, Oxford University Press, 1999.
10. J. C. Richards, J. Platt & H. Platt. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, Longman Group UK Limited, 1993.
11. L. H. Nguyen. *An outline of syntax*, HCM city Press, 1999.



# Determinants of the financial risk-taking behavior of students in Binh Dinh

Nguyen Hoang Phong\*

*Faculty of Finance - Banking and Business Administration, Quy Nhon University, Vietnam*

*Received: 26/06/2023; Revised: 06/08/2023; Accepted: 11/08/2023; Published: 28/08/2023*

## ABSTRACT

Financial risk-taking behavior among college students is on the rise and needs to be stopped. Previous studies have illustrated the situation regarding specific financial behaviors. The purpose of this article is to explore the psychological and social factors contributing to financial risk-taking intentions and behaviors among college students. Data are collected from an electronic survey of 529 students at universities and colleges in Binh Dinh. The results of PLS-SEM indicate that the more knowledge university students have about financial risk, the more likely they are to avoid financial risk-taking behaviors. Students with positive attitude about financial risk and external locus of control will tend to accept financial risks. In addition, the locus of control also plays a role in regulating the relationship between factors in the research model. The study also indicates a difference in the level of impact of the factors between groups of students divided by living area.

**Keywords:** *Financial attitude, financial knowledge, locus of control, risk-taking, students.*

---

\*Corresponding author:

Email: [nguyenhoangphong@qnu.edu.vn](mailto:nguyenhoangphong@qnu.edu.vn)

# Các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên tại Bình Định

Nguyễn Hoàng Phong\*

Khoa Tài chính - Ngân hàng và Quản trị kinh doanh, Trường Đại học Quy Nhơn, Việt Nam

Ngày nhận bài: 26/06/2023; Ngày sửa bài: 06/08/2023; Ngày nhận đăng: 11/08/2023;  
Ngày xuất bản: 28/08/2023

## TÓM TẮT

Hành vi chấp nhận rủi ro tài chính trong sinh viên đại học đang có dấu hiệu gia tăng và cần được ngăn chặn. Các nghiên cứu trước đây đã minh họa tình hình liên quan đến các hành vi tài chính cụ thể. Mục đích của bài viết này là khám phá các yếu tố tâm lý và xã hội góp phần vào ý định và hành vi chấp nhận rủi ro tài chính ở các sinh viên. Dữ liệu từ một cuộc khảo sát điện tử đối với 529 sinh viên tại các trường đại học và cao đẳng tại Bình Định. Kết quả PLS-SEM chỉ ra rằng sinh viên càng có kiến thức về rủi ro tài chính sẽ càng né tránh các hành vi chấp nhận rủi ro tài chính. Trong khi những sinh viên có thái độ tích cực về rủi ro tài chính và có định hướng kiểm soát bên ngoài sẽ có xu hướng chấp nhận rủi ro tài chính. Ngoài ra, định hướng kiểm soát cũng có vai trò điều tiết mối quan hệ giữa các nhân tố trong mô hình nghiên cứu. Cuối cùng, nghiên cứu cũng phát hiện thấy sự khác biệt về mức độ tác động của các nhân tố giữa các nhóm sinh viên được phân chia theo khu vực sinh sống.

**Từ khóa:** Thái độ rủi ro tài chính, kiến thức rủi ro tài chính, định hướng kiểm soát, chấp nhận rủi ro, sinh viên.

## 1. GIỚI THIỆU

Hành vi chấp nhận rủi ro tài chính trong quá trình chuyển đổi sang tuổi trưởng thành là một chủ đề được các nhà nghiên cứu cố gắng tìm hiểu bởi nhiều lý do. Thứ nhất, họ rất dễ bị tổn thương vì thiếu kinh nghiệm và không có thu nhập ổn định. Thứ hai, họ rất cởi mở đối với tín dụng và các khoản nợ.<sup>1</sup> Gần một nửa số sinh viên đại học có các khoản vay sinh viên và các khoản nợ tiêu dùng, điều này dễ khiến họ rơi vào trạng thái căng thẳng về tài chính.<sup>2,3</sup> Hơn nữa, vì mức thu nhập kỳ vọng từ việc làm sau khi tốt nghiệp của sinh viên, các tổ chức tài chính luôn cố gắng thu hút và cung cấp cho họ các hạn mức tín dụng hào phóng. Chính vì vậy, sinh viên có nhiều khả năng thực hiện các hành vi chấp nhận rủi ro tài chính ngay khi còn đang đi học. Một số hành vi

chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên đã được biết đến trong các nghiên cứu trước đây như có số dư thẻ tín dụng từ 1.000 đô la trở lên;<sup>4</sup> vay tiêu dùng khi không đủ năng lực trả nợ;<sup>5</sup> sử dụng tối đa hạn mức thẻ tín dụng, vay nặng lãi, trễ hạn thanh toán nợ, không trả hết số dư thẻ tín dụng mỗi tháng.<sup>6</sup>

Sự xuất hiện của hành vi chấp nhận rủi ro tài chính có thể đe dọa cả lối sống và sức khỏe tinh thần của sinh viên, đồng thời phá vỡ trật tự của thị trường tài chính.<sup>7</sup> Một trong những hậu quả tồi tệ nhất của hành vi chấp nhận rủi ro tài chính là căng thẳng do nợ nần. Căng thẳng do nợ khiến tình trạng sức khỏe tổng thể suy giảm.<sup>8</sup> Theo Lusardi & cộng sự,<sup>9</sup> 30% thanh niên Mỹ thường xuyên lo lắng về khoản nợ của mình. Trong đó, 29% trì hoãn hoặc quyết định bỏ học

\*Tác giả liên hệ chính.

Email: nguyenhoangphong@qnu.edu.vn



và 22% chấp nhận một công việc không mong muốn vì nợ nần. Trong một nghiên cứu khác, những sinh viên rơi vào tình trạng căng thẳng tài chính nghiêm trọng có học lực thấp hơn nhiều so với những sinh viên ít bị căng thẳng tài chính.<sup>10</sup> Rủi ro từ các hành vi chấp nhận rủi ro tài chính đang gia tăng bất chấp việc các chính phủ, ngân hàng trung ương ban hành nhiều chính sách quản lý và biện pháp kiểm soát.

Từ thực tiễn trên, việc nắm bắt hành vi tài chính của sinh viên và định hướng họ tiếp cận các tổ chức tín dụng chính thức là vô cùng quan trọng vì đây là đối tượng khách hàng rất tiềm năng của thị trường tài chính tiêu dùng trong tương lai. Để có những phương thức giúp sinh viên tránh khỏi các nguy cơ, điều cần thiết là phải khám phá các yếu tố góp phần vào ý định thực hiện các hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của họ.

## 2. CƠ SỞ LÝ THUYẾT VÀ MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU

Gần đây, nhiều nhà nghiên cứu đã phân tích các yếu tố có thể ảnh hưởng đến hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của giới trẻ, đặc biệt là của sinh viên. Theo đó, các yếu tố tâm lý hoặc thái độ đã nhận được sự quan tâm đáng kể trong các nghiên cứu. Một mô hình giá trị có thể giúp hiểu rõ vấn đề này là thuyết Hành vi dự định (Theory of Planned Behavior – TPB).<sup>11</sup> Theo TPB, thái độ là cấu trúc đầu tiên của ý định hành vi, được định nghĩa như cảm giác chung về sự thuận lợi (thái độ tích cực) hoặc không thuận lợi (thái độ tiêu cực) đối với một hành vi.<sup>11</sup> Thái độ tài chính là trạng thái tinh thần, niềm tin và đánh giá của một người liên quan đến các vấn đề tài chính cá nhân.<sup>12</sup> Nó là xu hướng tâm lý liên quan đến niềm tin và cảm nhận của cá nhân được thể hiện khi đánh giá thực tiễn hành vi tài chính với mức độ đồng ý hay không đồng ý.<sup>13</sup> Theo đó, thái độ về rủi ro tài chính giải thích hành vi của một cá nhân khi tiếp cận các vấn đề liên quan đến rủi ro tài chính. Những sinh viên có thái độ tích cực đối với thể tín dụng tiêu dùng sẽ mắc nợ thẻ cao hơn, trong khi những sinh viên có ác cảm với nợ

nần ít có khả năng vay nợ hơn.<sup>14</sup> Các nghiên cứu trước đây đã chỉ ra rằng những sinh viên có thái độ tích cực đối với rủi ro tài chính và ý thức kiểm soát việc quản lý tài chính của chính họ thì sẽ có ý định thực hiện các hoạt động tài chính thận trọng và trách nhiệm.<sup>5,6,15</sup>

*Giả thuyết H1a: Thái độ rủi ro tài chính có tác động tích cực đến ý định chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên.*

*Giả thuyết H1b: Thái độ rủi ro tài chính có tác động tích cực đến hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên.*

Bên cạnh yếu tố thái độ, các nghiên cứu gần đây cho thấy, kiến thức hay hiểu biết về tài chính cũng có tác động đáng kể đến hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên. Theo Eagly & Chaiken,<sup>16</sup> có hai yếu tố ảnh hưởng đến thực tiễn quản lý tài chính, đó là kiến thức tài chính và thái độ đối với tài chính. Tác động của kiến thức tài chính được xác định dựa trên các lý thuyết Quản lý nguồn lực gia đình (Family Resource Management – FRM).<sup>17</sup> Kiến thức rủi ro tài chính là trình độ hiểu biết về các thông tin rủi ro tài chính, các khái niệm trong việc đưa ra các quyết định tài chính hiệu quả. Các nghiên cứu đã tìm thấy mối liên hệ tích cực giữa kiến thức tài chính và các quyết định tài chính của sinh viên.<sup>6</sup> Kiến thức về thể tín dụng đã được chứng minh là có ảnh hưởng đến việc tiếp cận tín dụng của sinh viên đại học.<sup>18</sup> Xiao & cộng sự lập luận thêm rằng những loại kiến thức tài chính cụ thể có ảnh hưởng đến sự khác biệt trong hành vi tài chính của sinh viên đại học. Họ phát hiện ra rằng kiến thức tài chính chủ quan (đề cập đến niềm tin của một cá nhân về sự hiểu biết tài chính của chính mình) có tác động tiêu cực đáng kể hơn so với kiến thức tài chính khách quan (đề cập đến những kiến thức tài chính chính xác được họ lưu trữ) đối với các hành vi chấp nhận rủi ro tài chính.<sup>19</sup>

*Giả thuyết H2a: Kiến thức rủi ro tài chính có tác động tiêu cực đến ý định chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên.*

*Giả thuyết H2b: Kiến thức rủi ro tài chính có tác động tiêu cực đến hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên.*

Đã có nhiều nghiên cứu về hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên nhưng hầu hết các nghiên cứu vận dụng TPB chưa xem xét về ý định hành vi mặc dù nó là một biến trung gian quan trọng giải thích việc chấp nhận một hành vi. Theo TPB, thái độ của cá nhân đối với một hành vi cụ thể sẽ hình thành ý định cho hành vi thực tế.<sup>11</sup> Nói cách khác, thái độ rủi ro tài chính cá nhân có ảnh hưởng đến hành vi tài chính thông qua ý định hành vi.

*Giả thuyết H3: Ý định chấp nhận rủi ro tài chính có tác động tích cực đến hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên.*

Là một biến số tính cách nổi trội, định hướng kiểm soát (LOC) đã được thảo luận rộng rãi bởi các học giả, đặc biệt là trong các nghiên cứu về tinh thần kinh doanh. Rotter cho rằng, nếu một người nhận thấy bất kỳ kết quả nào đều xuất phát từ hành động của chính họ, thì người đó được cho là có LOC bên trong.<sup>20</sup> Ngược lại, nếu một người nhận thấy bất kỳ kết quả nào đều là do các lực lượng bên ngoài quyết định, không thể kiểm soát như may mắn và định mệnh, thì những người đó được cho là có LOC bên ngoài. Lunt & Livingstone đã chỉ ra tác động tiêu cực của LOC bên ngoài đến hành vi tài chính có trách nhiệm.<sup>21</sup> Ngược lại, Salamanca & cộng sự cho ra rằng các cá nhân có LOC càng cao thì càng có nhiều khả năng sở hữu tài sản rủi ro (như quỹ tương hỗ, cổ phiếu) và duy trì tỷ lệ đầu tư rủi ro.<sup>22</sup> Perry & Morris đã chỉ ra rằng LOC có cả tác động trực tiếp và gián tiếp đến hành vi tài chính có trách nhiệm.<sup>23</sup> McNair & cộng sự đã chỉ ra rằng LOC bên ngoài và hành vi vay mượn có liên quan với nhau.<sup>24</sup> Những sinh viên có LOC bên ngoài thường hạn chế thực hiện các hành vi tài chính có trách nhiệm, dẫn đến tình trạng tài chính tồi tệ. Cũng có bằng chứng cho thấy LOC có liên quan đến thái độ tài chính. Kesavayuth &

cộng sự chỉ ra rằng LOC bên trong có tác động tích cực đến thái độ tài chính của những người lớn tuổi, kết quả này có sự khác biệt đáng kể khi so sánh với những người trẻ tuổi, đặc biệt là đối với nữ giới.<sup>25</sup> Mặt khác, LOC được bổ sung như một biến điều tiết trong mô hình dựa trên lập luận rằng có những yếu tố bên ngoài ảnh hưởng gián tiếp đến hành vi.<sup>11</sup> Những yếu tố này là đặc điểm tính cách và yếu tố tình huống. LOC là một biến đặc điểm tính cách cá nhân, vì vậy tác giả nghi ngờ LOC có khả năng ảnh hưởng gián tiếp đến ý định chấp nhận rủi ro tài chính bởi kiến thức và thái độ rủi ro tài chính cũng như ảnh hưởng gián tiếp đến hành vi chấp nhận rủi ro tài chính thông qua ý định hành vi của sinh viên.

*Giả thuyết H4a: Định hướng kiểm soát bên ngoài có tác động tích cực đến ý định chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên.*

*Giả thuyết H4b: Định hướng kiểm soát bên ngoài có tác động tích cực đến hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên.*

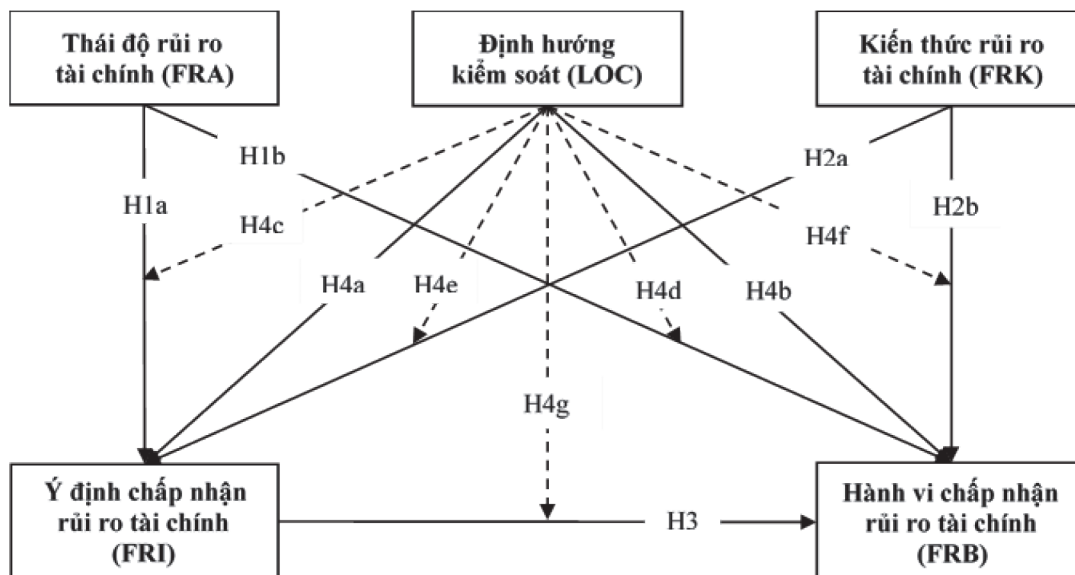
*Giả thuyết H4c: Định hướng kiểm soát bên ngoài có tác động điều tiết đến mối quan hệ giữa thái độ rủi ro tài chính và ý định chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên.*

*Giả thuyết H4d: Định hướng kiểm soát bên ngoài có tác động điều tiết đến mối quan hệ giữa thái độ rủi ro tài chính và hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên.*

*Giả thuyết H4e: Định hướng kiểm soát bên ngoài có tác động điều tiết đến mối quan hệ giữa kiến thức rủi ro tài chính và ý định chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên.*

*Giả thuyết H4f: Định hướng kiểm soát bên ngoài có tác động điều tiết đến mối quan hệ giữa kiến thức rủi ro tài chính và hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên.*

*Giả thuyết H4g: Định hướng kiểm soát bên ngoài có tác động điều tiết đến mối quan hệ giữa ý định chấp nhận rủi ro tài chính và hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên.*



**Hình 1.** Khung cơ sở lý thuyết cho nghiên cứu.

*Nguồn: Đề xuất của tác giả, năm 2023*

### 3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

#### 3.1. Đo lường các yếu tố

Các biến trong nghiên cứu này được đo lường bằng thước đo Likert với mức độ đồng ý tăng dần từ 1 đến 5. Thước đo của các nhân tố được cụ thể hóa thông qua các mục trong bảng hỏi. Các mục trong bảng hỏi được kế thừa và phát triển từ các tài liệu liên quan sẵn có. Dựa vào một số nghiên cứu, ý định và hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên được đo lường thông qua hai thành phần, gồm hành vi vay mượn rủi ro và hành vi thanh toán rủi ro.<sup>6,7</sup> Trước tiên, sinh viên sẽ được yêu cầu cho biết mức độ đồng ý hay không đồng ý đối với những nhận định liên quan đến ý định áp dụng các hành vi chấp nhận rủi ro tài chính trong 6 tháng tới. Sau đó, sinh viên sẽ được hỏi về tần suất họ thực hiện các hành vi chấp nhận rủi ro tài chính trong 6 tháng qua. Mỗi biến được đo lường thông qua 12 mục tương ứng, gồm 6 mục cho hành vi vay mượn rủi ro và 6 mục cho hành vi thanh toán rủi ro.

Dựa trên nghiên cứu của Cloutier & Roy,<sup>5</sup> thước đo thái độ rủi ro tài chính được phát triển bao gồm 9 mục. Theo đó, các đáp viên được yêu cầu cho biết mức độ đồng ý hoặc không đồng ý đối với các tuyên bố về tài chính theo cảm nhận của họ.

Kiến thức rủi ro tài chính được đo lường thông qua thang điểm kiểm tra mức độ trả lời chính xác 24 câu hỏi trắc nghiệm được tổng hợp từ Aydemir & Aren và Fernandes & cộng sự.<sup>26,27</sup> Mỗi câu chỉ có một đáp án đúng, nếu trả lời đúng sẽ được tính 1 điểm, những đáp án khác (đáp án sai, không biết, hoặc từ chối trả lời) đều tính 0 điểm. Theo đó, có sáu nhóm câu hỏi (gồm 4 câu hỏi mỗi nhóm) được dùng để kiểm tra kiến thức của sinh viên về lãi suất, thị trường tài chính, sản phẩm tài chính, rủi ro tài chính, số học và xác suất. Điểm tối thiểu mà sinh viên nhận được từ mỗi nhóm câu hỏi là 0 điểm (không trả lời đúng câu nào) trong khi điểm tối đa là 4 điểm (trả lời đúng hết 4 câu). Điểm từ mỗi nhóm câu hỏi này sẽ được sử dụng để làm thước đo kiến thức của sinh viên về rủi ro tài chính. Nghĩa là, kiến thức rủi ro tài chính sẽ được đánh giá thông qua 6 biến chỉ báo (items) có giá trị từ 0 đến 4 tương ứng với điểm số của 6 nhóm câu hỏi trên.

Định hướng kiểm soát bên ngoài được đo lường bởi thước đo của Aydemir & Aren.<sup>26</sup> Thước đo này bao gồm 7 mục, trong đó có 2 mục được mã hóa ngược. Điểm số cao hơn trên thước đo này biểu thị cho định hướng kiểm soát bên ngoài của sinh viên.

Dựa trên phân tích khám phá nhân tố (EFRA), trong số 46 mục được đánh giá, chỉ có 30 mục được trích xuất và nhóm thành 5 mục đo lường thái độ rủi ro tài chính (FRA), 5 mục kiến thức rủi ro tài chính (FRK), 6 mục định hướng kiểm soát bên ngoài (LOC), 7 mục ý định chấp

nhận rủi ro tài chính (FRI) và 7 mục hành vi chấp nhận rủi ro tài chính (FRB). Các mục được trích xuất đều đáp ứng ngưỡng độ tin cậy cho các nhân tố tiềm ẩn. Bảng 1 thể hiện cách diễn đạt, hệ số tải nhân tố và các chỉ số đo lường độ tin cậy của các biến.

**Bảng 1.** Diễn đạt và độ tin cậy của các biến.

<b>Biến</b>	<b>Diễn đạt</b>	<b>Hệ số tải nhân tố</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Tương quan biến-tổng</b>
<b><i>Thái độ rủi ro tài chính</i></b>			<b>0,9116</b>	
FRA1	Bạn thật sự thích sở hữu một thẻ tín dụng	0,858	0,8924	0,7741
FRA2	Bạn không muốn người khác biết mình đang vay tiền*	0,845	0,8944	0,7636
FRA3	Việc vay mượn là điều hết sức bình thường	0,864	0,8900	0,7851
FRA4	Bạn rất lo lắng khi người thân thường xuyên sử dụng thẻ tín dụng*	0,873	0,8894	0,7870
FRA5	Bạn thích thanh toán bằng thẻ tín dụng hơn tiền mặt	0,856	0,8932	0,7689
<b><i>Kiến thức rủi ro tài chính</i></b>			<b>0,8597</b>	
FRK1	Số câu trả lời đúng về Xác suất	0,744	0,8469	0,6129
FRK2	Số câu trả lời đúng về Lãi suất	0,830	0,8194	0,7183
FRK3	Số câu trả lời đúng về Thị trường tài chính	0,749	0,8455	0,6194
FRK4	Số câu trả lời đúng về Sản phẩm tài chính	0,851	0,8154	0,7365
FRK5	Số câu trả lời đúng về Rủi ro tài chính	0,824	0,8243	0,7045
<b><i>Định hướng kiểm soát bên ngoài</i></b>			<b>0,8624</b>	
LOC1	Có một số vấn đề bạn thực sự không có cách nào giải quyết	0,596	0,8477	0,6112
LOC2	Bạn luôn bị cuộc đời xô đẩy	0,717	0,8243	0,7363
LOC3	Có rất ít thứ bạn có thể làm để thay đổi những điều quan trọng trong cuộc sống của mình	0,605	0,8395	0,6539
LOC4	Bạn có thể làm bất cứ điều gì bạn muốn*	0,643	0,8417	0,6419
LOC5	Điều gì xảy ra với bạn trong tương lai phụ thuộc vào bạn*	0,741	0,8336	0,6906
LOC6	Bạn có ít quyền kiểm soát đối với những điều xảy ra với mình	0,653	0,8483	0,6050
<b><i>Ý định chấp nhận rủi ro tài chính</i></b>			<b>0,8890</b>	
<i>Trong vòng 6 tháng tới, bạn dự định:</i>				
FRI1	Yêu cầu tín dụng bất cứ khi nào có nhu cầu	0,616	0,8713	0,6971
FRI2	Thường xuyên sử dụng thẻ tín dụng để thanh toán	0,651	0,8772	0,6463
FRI3	Luôn thanh toán hóa đơn đúng hạn mỗi tháng*	0,647	0,8745	0,6693
FRI4	Cố gắng mua tất cả những thứ bạn thích bằng thẻ tín dụng	0,680	0,8724	0,6870
FRI5	Cố gắng trả hết nợ*	0,723	0,8692	0,7127
FRI6	Mua sắm nhiều hơn với thẻ tín dụng	0,700	0,8777	0,6428
FRI7	Không ứng trước tiền mặt trên thẻ tín dụng*	0,679	0,8677	0,7250
<b><i>Hành vi chấp nhận rủi ro tài chính</i></b>			<b>0,8900</b>	
<i>Trong 6 tháng vừa qua, bạn đã:</i>				
FRB1	Đạt hạn mức tín dụng	0,828	0,8777	0,7838

FRB2	Thường xuyên sử dụng thẻ tín dụng để thanh toán	0,635	0,8754	0,6188
FRB3	Mua tất cả các sản phẩm được giảm giá khi thanh toán bằng thẻ tín dụng	0,641	0,8718	0,6520
FRB4	Sử dụng dịch vụ cho vay thanh toán hàng ngày	0,785	0,8729	0,7683
FRB5	Đã nỗ lực trả hết nợ*	0,714	0,8695	0,7099
FRB6	Mua sắm nhiều hơn với thẻ tín dụng	0,614	0,8735	0,6103
FRB7	Không ứng trước tiền mặt trên thẻ tín dụng*	0,775	0,8767	0,7690

Ghi chú: \*Mã hóa ngược

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu, năm 2023

**Bảng 2.** Đặc điểm nhân khẩu học của sinh viên.

Đặc điểm	Số lượng*	Tỷ trọng	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Thống kê kiểm định	Sig.
<i>Giới tính</i>					$t = -0,827$	0,408
Nữ	277	54,4%	2,601	0,720		
Nam	232	45,6%	2,661	0,872		
<i>Năm đang theo học</i>					$F = 0,45$	0,720
Năm 1	164	30,9%	2,636	0,741		
Năm 2	162	30,6%	2,577	0,804		
Năm 3	134	25,3%	2,643	0,839		
Năm 4	70	13,2%	2,533	0,804		
<i>Ngành đào tạo**</i>					$F = 1,16$	0,324
Kế toán	55	10,7%	2,621	0,807		
Kinh doanh	118	22,9%	2,568	0,799		
Tài chính	56	10,9%	2,495	0,748		
Khách sạn	69	13,4%	2,660	0,792		
Du lịch	40	7,8%	2,839	0,895		
Khoa học xã hội	54	10,5%	2,463	0,767		
Khoa học tự nhiên	23	4,5%	2,814	0,814		
Sư phạm	29	5,6%	2,724	0,829		
Công nghệ	72	14%	2,649	0,737		
<i>Trường Đại học/Cao đẳng</i>					$F = 0,90$	0,440
Đại học Quy Nhơn	186	37,7%	2,603	0,756		
Đại học FPT Quy Nhơn	83	16,8%	2,661	0,842		
Cao đẳng Bình Định	79	16%	2,519	0,729		
Cao đẳng Kỹ thuật Công nghệ Quy Nhơn	145	29,4%	2,691	0,849		
<i>Khu vực sống</i>					$t = 5,924$	0,000
Thành thị	284	55,9%	2,453	0,724		
Nông thôn	224	44,1%	2,865	0,817		

Ghi chú: \* Các danh mục có số lượng sinh viên không bằng nhau do thiếu câu trả lời

\*\* Đặt tên chung cho các ngành đào tạo có sự tương đồng

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu, năm 2023



### 3.2. Dữ liệu nghiên cứu

Dữ liệu nghiên cứu được thu thập từ kết quả khảo sát các sinh viên ở các trường đại học, cao đẳng trên địa bàn tỉnh Bình Định. Tính đến cuối năm 2022, tổng số sinh viên tại các trường đại học và cao đẳng trên địa bàn tỉnh Bình Định là hơn 20.000, tác giả đã thực hiện phát bảng câu hỏi bằng kỹ thuật lấy mẫu thuận tiện. Cỡ mẫu được ước tính thông qua phương trình do Krejcie & Morgan phát triển, được sử dụng rộng rãi trong nhiều nghiên cứu.<sup>28</sup> Phương trình ước lượng gợi ý rằng kích thước mẫu thích hợp là tối thiểu 372. Để đảm bảo quy mô của mẫu, thư mời tham gia vào nghiên cứu đã được gửi đến tất cả sinh viên thông qua danh sách địa chỉ email được cung cấp bởi trường của họ.

Nghiên cứu nhằm đánh giá tác động của các yếu tố đến ý định, làm cơ sở dự báo các hành vi chấp nhận rủi ro tài chính, do đó, cuộc khảo sát sẽ được tiến hành theo hai đợt. Đầu tiên, bảng hỏi sẽ được gửi cho sinh viên nhằm thu thập thông tin về nhân khẩu học (giới tính, số năm đã học, ngành đào tạo và khu vực sinh sống), các biến độc lập (định hướng kiểm soát, thái độ và kiến thức rủi ro tài chính) và biến trung gian (ý định chấp nhận rủi ro tài chính). Sau khoảng 3 tháng, cuộc khảo sát thu về 737 phản hồi (tỷ lệ phản hồi: Trường Đại học Quy Nhơn là 8,4%; Trường Đại học FPT Quy Nhơn là 1,5%; Trường Cao đẳng Bình Định là 2,1%; và Trường Cao đẳng Kỹ thuật Công nghệ Quy Nhơn là 3,3%). Trong số các phiếu phản hồi, có 648 phiếu trả lời phù hợp (đạt 87,9%). Dựa trên địa chỉ liên lạc do sinh viên cung cấp, khoảng 6 tháng sau khi hoàn thành đợt khảo sát thứ nhất, một bảng hỏi khác đã được gửi đến những sinh viên đã hoàn thành khảo sát trước đó. Lần này, sinh viên sẽ được hỏi về việc thực hiện các hành vi chấp nhận rủi ro tài chính mà họ đã dự định trong vòng 6 tháng qua. Thời gian nửa năm là phù hợp để có thể nắm bắt diễn biến từ ý định đến hành vi tài chính của sinh viên. Có 34 bảng hỏi không thể gửi được do địa chỉ email sinh viên cung cấp không chính xác, 85 bảng hỏi không được phản hồi, còn lại 529 bảng hỏi đã được hoàn thành.

Như thể hiện trong Bảng 2, có 277 sinh viên nữ (54,4%) và 232 sinh viên nam (45,6%) tham gia khảo sát. Sinh viên được khảo sát chủ yếu là sinh viên năm nhất, năm hai và năm ba; chỉ có khoảng 13,2% là sinh viên năm cuối. Ngành mà sinh viên đang theo học đông nhất là Kinh doanh (22,9%), tiếp đến là Công nghệ (14%) và Khách sạn (13,4%). Hai ngành có tỷ lệ khảo sát thấp nhất là Sư phạm (5,6%) và Khoa học tự nhiên (4,3%). Trong số các trường thực hiện khảo sát thì Trường Đại học Quy Nhơn và Trường Cao đẳng Kỹ thuật Công nghệ Quy Nhơn có số sinh viên trả lời nhiều hơn với tỷ lệ tương ứng là 37,7% và 29,4%. Cuối cùng, có 55,9% sinh viên được hỏi sống ở khu vực thành thị và 44,1% sống ở khu vực nông thôn.

Bảng 2 cũng so sánh hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên và liệt kê giá trị trung bình của các đặc điểm nhân khẩu học theo các thước đo. Kết quả cho thấy, hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên không có sự khác biệt theo giới tính ( $t = -0,827$ ;  $p = 0,408$ ), năm học ( $F = 0,45$ ;  $p = 0,720$ ), ngành đào tạo ( $F = 1,16$ ;  $p = 0,324$ ) và trường học ( $F = 0,90$ ;  $p = 0,440$ ). Tuy nhiên, có sự khác biệt đáng kể về hành vi chấp nhận rủi ro tài chính theo khu vực sinh sống của sinh viên ( $t = 5,924$ ;  $p = 0,000$ ). Do đó, nghiên cứu này cũng kiểm tra sự khác biệt về tác động của các nhân tố đến hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên theo khu vực sống.

### 3.3. Phương pháp ước lượng

Nghiên cứu sử dụng mô hình cấu trúc bình phương nhỏ nhất từng phần (PLS-SEM) để kiểm tra các giả thuyết. PLS-SEM có thể kiểm tra đồng thời các mối quan hệ giữa các biến độc lập khác nhau và nhiều biến phụ thuộc bằng cách ước tính các mối quan hệ của mô hình từng phần trong một chuỗi lặp lại các phép hồi quy bình phương nhỏ nhất thông thường (OLS), do đó nó được coi là một công cụ nghiên cứu hữu ích chung trong nhiều lĩnh vực.<sup>29</sup> PLS-SEM thực hiện phân tích dữ liệu theo hai mô hình con là mô hình đo lường (mô hình bên ngoài) và mô hình cấu trúc (mô hình bên trong). Mô hình đo lường được

dùng để đánh giá mối quan hệ giữa các biến chỉ báo và biến tiềm ẩn tương ứng của chúng thông qua việc kiểm tra độ tin cậy (tính nhất quán của thước đo) và tính giá trị (độ chính xác của thước đo) của biến tiềm ẩn.<sup>29</sup>

Việc đánh giá mối quan hệ ý nghĩa giữa các biến tiềm ẩn có thể được thực hiện thông qua hệ số đường dẫn ( $\beta$ ). Theo đó, kỹ thuật bootstrapping được áp dụng. Trong nghiên cứu này, 5.000 mẫu phụ đã được sử dụng theo khuyến nghị của Hair & cộng sự.<sup>29</sup> Nghiên cứu này đánh giá các giả thuyết ở mức độ tin cậy 95%. Bên cạnh đó, mô hình cũng đánh giá tầm quan trọng của vai trò điều tiết khi phân tích tác động của LOC đến mối quan hệ giữa các biến ngoại sinh FRA và FRK, biến trung gian FRI với biến nội sinh FRB.

#### 4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Bảng 3 tóm tắt các hệ số tải chỉ báo (Outer loadings – OL), độ tin cậy cấu trúc (Construct Reliability – CR) và phương sai trích trung bình (Average Variance Extracted – AVE). OL của tất cả các biến chỉ báo đều lớn hơn 0,5 sẽ được coi là một phép đo tốt cho các biến tiềm ẩn.<sup>30</sup> Ngoài ra, CR của tất cả biến chỉ báo đều lớn hơn 0,7, nghĩa là giữa các biến chỉ báo và biến tiềm ẩn tương ứng có tính nhất quán bên trong và độ tin cậy

cao.<sup>29</sup> Cuối cùng, AVE của tất cả các biến tiềm ẩn trong mô hình đều lớn hơn 0,5 cho thấy rằng các biến tiềm ẩn có thể giải thích phương sai của các thành phần trong mô hình, điều này chấp nhận tính giá trị hội tụ giữa các biến tiềm ẩn.

Kết quả phân tích các kiểu mẫu khác nhau cho thấy rằng, tất cả các biến tiềm ẩn ngoại sinh (FRK, FRA và LOC) đều có mối quan hệ đáng kể với biến trung gian, FRI. Trong đó, tác động tiêu cực của FRK và tác động tích cực của FRA, LOC đến FRI đều có độ tin cậy 99% ở cả 3 kiểu mẫu. Tương tự, tác động của các biến ngoại sinh và biến trung gian đến biến nội sinh FRB đều đáng kể ở mức ý nghĩa 1% trong cả 3 kiểu mẫu nghiên cứu. Trong đó, biến FRK có tác động tiêu cực đến FRB; biến FRA, LOC và FRI có tác động tích cực đến FRB. Như vậy, giả thuyết H1a, H1b, H2a, H2b, H3, H4a và H4b được ủng hộ.

Kết quả phân tích tiếp theo cho thấy, tác động điều tiết của biến LOC đến mối quan hệ giữa các biến khác trong mô hình đều được tìm thấy ở mẫu chung và mẫu sinh viên thành thị. Riêng đối với mẫu sinh viên nông thôn, vai trò điều tiết của LOC chỉ được thể hiện trong mối quan hệ giữa FRA với FRI và FRB, giữa FRK với FRI. Như vậy, các giả thuyết H4c, H4d, H4e, H4f và H4g cũng được ủng hộ.

**Bảng 3.** Hệ số tải chỉ báo, độ tin cậy cấu trúc và phương sai trích trung bình.

Biến	Mẫu chung			Thành thị			Nông thôn		
	OL	AVE	CR	OL	AVE	CR	OL	AVE	CR
FRA1	0,841			0,821			0,846		
FRA2	0,760			0,733			0,762		
FRA3	0,744	0,623	0,908	0,754	0,590	0,896	0,708	0,624	0,908
FRA4	0,805			0,786			0,799		
FRA5	0,800			0,783			0,812		
FRK1	0,747			0,746			0,711		
FRK2	0,827			0,811			0,833		
FRK3	0,744	0,641	0,899	0,729	0,627	0,893	0,755	0,633	0,896
FRK4	0,848			0,841			0,837		
FRK5	0,831			0,824			0,834		

LOC1	0,743			0,667			0,786		
LOC2	0,830			0,836			0,803		
LOC3	0,772	0,586	0,895	0,779	0,557	0,882	0,745	0,581	0,893
LOC4	0,751			0,717			0,763		
LOC5	0,782			0,764			0,784		
LOC6	0,711			0,703			0,688		
FRI1	0,747			0,685			0,787		
FRI2	0,761			0,730			0,771		
FRI3	0,796			0,783			0,784		
FRI4	0,778	0,592	0,910	0,758	0,537	0,890	0,784	0,622	0,920
FRI5	0,790			0,737			0,820		
FRI6	0,764			0,724			0,817		
FRI7	0,747			0,709			0,757		
FRB1	0,849			0,818			0,873		
FRB2	0,718			0,706			0,719		
FRB3	0,749			0,715			0,773		
FRB4	0,840	0,622	0,920	0,814	0,589	0,909	0,847	0,632	0,923
FRB5	0,793			0,776			0,794		
FRB6	0,714			0,687			0,705		
FRB7	0,842			0,840			0,837		

Ghi chú: OL: Hệ số tải chỉ báo; CR: Độ tin cậy cấu trúc; AVE: Phương sai trung bình trích; Tất cả các hệ số tải đều là ước lượng chuẩn và có ý nghĩa thống kê ở mức 95%.

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu, năm 2023

**Bảng 4.** Ước lượng tham số của các mô hình cấu trúc.

Giả thuyết	Structural paths	Mẫu chung	Thành thị	Nông thôn
H1a	FRA→FRI	0,265**	0,246**	0,292**
H1b	FRA→FRB	0,212**	0,208**	0,206**
H2a	FRK→FRI	-0,251**	-0,216**	-0,253**
H2b	FRK→FRB	-0,254**	-0,245**	-0,272**
H3	FRI→FRB	0,249**	0,230**	0,247**
H4a	LOC→FRI	0,293**	0,235**	0,333**
H4b	LOC→FRB	0,234**	0,198**	0,272**
H4c	LOC*FRA→FRI	0,089**	0,101**	0,069**
H4d	LOC*FRA→FRB	0,121**	0,130**	0,097**
H4e	LOC*FRK→FRI	-0,100**	-0,134**	-0,074*
H4f	LOC*FRK→FRB	-0,071**	-0,100**	-0,058
H4g	LOC*FRI→FRB	-0,064*	-0,089**	-0,061

Ghi chú: \*\*  $p < 0,1$ ; \*  $p < 0,05$ ; FRA: Thái độ rủi ro tài chính; FRK: Kiến thức rủi ro tài chính; LOC: Định hướng kiểm soát bên ngoài; FRI: Ý định chấp nhận rủi ro tài chính; FRB: Hành vi chấp nhận rủi ro tài chính.

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu, năm 2023

## 5. THẢO LUẬN VÀ HÀM Ý CHÍNH SÁCH

### 5.1. Thảo luận

Một đóng góp lý thuyết quan trọng của nghiên cứu này là sự kết hợp của hai mô hình TPB và FRM nhằm đo lường ảnh hưởng của kiến thức và thái độ rủi ro tài chính đến hành vi chấp nhận rủi ro tài chính thông qua ý định. Đồng thời, định hướng kiểm soát bên ngoài cũng được xem là có vai trò điều tiết đối với mối quan hệ giữa ý định và hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên. Mặt khác, các nghiên cứu trước đây thường đo lường kiến thức rủi ro tài chính bằng một thang đo liên tục dựa trên số câu trả lời đúng của đáp viên, kết quả là, kiến thức rủi ro tài chính được đo lường theo cách này thường không cho thấy kết quả tác động rõ ràng. Để khắc phục vấn đề này, các câu hỏi kiến thức được tác giả phân nhóm, sau đó số câu trả lời đúng sẽ được thống kê và tập hợp lại thành các biến chỉ báo cho kiến thức tài chính khách quan thông qua phân tích nhân tố khám phá.

Kết quả nghiên cứu cho thấy, thái độ rủi ro tài chính của sinh viên có mối tương quan thuận trong khi kiến thức về rủi ro tài chính có mối tương quan nghịch với ý định và hành vi chấp nhận rủi ro tài chính. Phù hợp với lập luận của TPB và FRM, nghiên cứu phát hiện ra rằng, sinh viên càng có kiến thức về rủi ro tài chính sẽ càng hạn chế ý định cũng như hành vi vay mượn và thanh toán rủi ro. Trong khi thái độ tích cực về rủi ro tài chính có tác động thúc đẩy sinh viên nảy sinh ý định và thực hiện các hành vi tài chính mạo hiểm. Mặt khác, những sinh viên có định hướng kiểm soát bên ngoài dễ dàng chấp nhận rủi ro tài chính hơn. Tác động của thái độ và kiến thức về rủi ro tài chính đến ý định và hành vi chấp nhận rủi ro tài chính cũng trở nên mạnh mẽ hơn bởi định hướng kiểm soát bên ngoài của sinh viên.

Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng chỉ ra rằng, mặc dù sinh viên nông thôn có nhiều hành vi chấp nhận rủi ro tài chính hơn sinh viên thành thị, sự khác biệt về tác động của thái độ, kiến thức rủi ro tài chính và định hướng kiểm soát

bên ngoài đến ý định và hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của hai nhóm sinh viên này chưa thực sự rõ ràng.

### 5.2. Hàm ý chính sách

Từ kết quả nghiên cứu, một số hàm ý chính sách được đề xuất nhằm quản lý hiệu quả hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên.

Thứ nhất, các cơ quan chức năng, nhà trường cần đẩy mạnh và nâng cao hiệu quả công tác tuyên truyền, thường xuyên tổ chức hội thảo hoặc các khóa tập huấn kỹ năng quản lý tài chính cá nhân miễn phí để nâng cao hiểu biết về rủi ro tài chính cho sinh viên, đặc biệt là sinh viên nông thôn và sinh viên khóa mới. Đồng thời, cũng cần phải quan tâm đến học sinh phổ thông vì các em sẽ sớm trở thành tân sinh viên nên việc trang bị sớm các kiến thức về quản lý tài chính là rất cần thiết.

Thứ hai, các cơ quan chức năng, nhà trường cần xây dựng cổng thông tin điện tử quảng bá và tổng hợp học phí, nguồn hỗ trợ, chương trình cho vay để tạo thuận lợi cho sinh viên trong việc tra cứu và cân nhắc lựa chọn trường đại học phù hợp với năng lực và khả năng tài chính.

Thứ ba, các tổ chức tín dụng tích cực nghiên cứu các hình thức cho vay thích hợp nhằm phục vụ học sinh, sinh viên; linh hoạt, nới rộng hạn mức cho vay và hỗ trợ ngoài học phí; đề cao tiêu chí hỗ trợ hơn lợi nhuận.

Thứ tư, bản thân mỗi sinh viên cần có kế hoạch tài chính cá nhân hợp lý, chi tiêu tiết kiệm và trong khả năng thanh toán, không đua đòi chạy theo các hình thức bên ngoài để tránh rơi vào các bẫy tín dụng. Nếu thật sự gặp khó khăn về tài chính để trang trải cuộc sống và chi phí học tập, sinh viên chủ động liên hệ các khoản tín dụng chính sách, quỹ hỗ trợ sinh viên của nhà trường.

### 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 T2023.820.30.*

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. J. A. Roberts, E. L. I. Jones. Money attitudes, credit card use, and compulsive buying among American college students, *Journal of Consumer Affairs*, **2001**, 35(2), 213-240.
2. A. Hancock, B. Jorgensen, M. Swanson. College students and credit card use: The role of parents, work experience, financial knowledge, and credit card attitudes, *Journal of Family and Economic Issues*, **2012**, 34(4), 1-13.
3. J. Jones. College students' knowledge and use of credit, *Journal of Financial Counseling and Planning*, **2005**, 16(2), 9-16.
4. Hayhoe, C. R. Leach, L. M. Allen, R. Edwards. Credit cards held by college students, *Journal of Financial Counseling and Planning*, **2005**, 16(1), 1-10.
5. J. Cloutier, A. Roy. Consumer Credit Use of Undergraduate, Graduate and Postgraduate Students: An Application of the Theory of Planned Behaviour, *Journal of Consumer Policy*, **2020**, 43, 565-592.
6. J. J. Xiao, C. Tang, J. Serido, S. Shim. Antecedents and consequences of risky credit behavior among college students: Application and extension of the theory of planned behavior, *Journal of Public Policy and Marketing*, **2011**, 30(2), 239-245.
7. L. Liu, H. Zhang. Financial literacy, self-efficacy and risky credit behavior among college students: Evidence from online consumer credit, *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, **2021**, 32(C), 129-138.
8. G. Tran, J. S. Mintert, J. D. Llamas, C. K. Lam. At what costs? Student loan debt, debt stress, and racially/ethnically diverse college students' perceived health, *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, **2018**, 24(4), 459-469.
9. A. Lusardi, O. S. Mitchell, V. Curto, V. Financial literacy among the young, *Journal of Consumer Affairs*, **2010**, 44(2), 358-380.
10. A. R. Baker, C. P. Montalto. Student loan debt and financial stress: Implications for academic performance, *Journal of College Student Development*, **2019**, 60(1), 115-120.
11. I. Ajzen. The theory of planned behavior, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, **1991**, 50(2), 179-211.
12. G. A. N. Chowa, M. R. Despard. The influence of parental socialization on youth financial behavior: Evidence from Ghana, *Journal of Family and Economic Issues*, **2014**, 35, 376-389.
13. A. H. Eagly, S. Chaiken. The advantages of an inclusive definition of attitude, *Social Cognition*, **2007**, 25(5), 582-602.
14. M. Norvilitis, Y. Mao. Attitudes towards credit and finances among college students in China and the United States, *International Journal of Psychology*, **2012**, 48(3), 1-10.
15. S. Shim, B. L. Barber, N. A. Card, J. J. Xiao, J. Serido. Financial socialization of first-year college students: The roles of parents, work, and education, *Journal of Youth and Adolescence*, **2010**, 39(12), 1457-1470.
16. A. H. Eagly, S. Chaiken. *The Psychology of Attitudes*, Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, Fort Worth, TX, 1993.
17. J. L. Parrotta, P. J. Johnson. The impact of financial attitudes and knowledge on financial management and satisfaction of recently married individuals, *Journal of Financial Counseling and Planning*, **1998**, 9(2), 59-75.
18. A. E. Aydin, E. A. Selcuk. An investigation of financial literacy, money ethics and time preferences among college students: A structural equation model, *International Journal of Bank Marketing*, **2019**, 37(3), 880-890.
19. J. J. Xiao, S. Y. Ahn, J. Serido, S. Shim. Earlier financial literacy and later financial behaviour of college students, *International Journal of Consumer Studies*, **2014**, 38(6), 593-601.
20. J. B. Rotter. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs: General and Applied*, **1966**, 80(1), 1-28.
21. P. K. Lunt, S. M. Livingstone. Psychological, social and economic determinants of saving: Comparing recurrent and total savings, *Journal of Economic Psychology*, **1991**, 12(4), 621-641.



22. N. Salamanca, A. Grip, D. Fouarge, R. Montizaan. Locus of control and investment in risky assets, *Journal of Economic Behavior & Organization*, **2016**, 177, 548-568.
23. V. G. Perry, M. D. Morris. Who is in control? The role of self-perception, knowledge, and income in explaining consumer financial behavior, *The Journal of Consumer Affairs*, **2005**, 39(2), 299–313.
24. S. McNair, B. Summers, W. Bruine de Bruin, R. Ranyard. Individual-level factors predicting consumer financial behavior at a time of high pressure, *Personality and Individual Differences*, **2016**, 99, 211-216.
25. D. Kesavayuth, K. M. Ko, V. Zikos. Locus of control and financial risk attitudes, *Economic Modelling*, **2017**, 72, 122-131.
26. S. D. Aydemir, S. Aren. Do the effects of individual factors on financial risk-taking behavior diversify with financial literacy?, *Kybernetes*, **2017**, 46(10), 1706-1734.
27. D. Fernandes, J. G. Lynch Jr., R. G. Netemeyer. Financial Literacy, Financial Education, and Downstream Financial Behaviors, *Management Science*, **2014**, 60(8), 1861-1883.
28. J. F. Hair, J. J. Risher, M. Sarstedt, C. M. Ringle. When to use and how to report the results of PLS-SEM, *European Business Review*, **2019**, 31(1), 2-24.
29. R. V. Krejcie, D. W. Morgan. Determining sample size for research activities, *Educational and Psychological Measurement*, **1970**, 30(3), 607-610.
30. J. F. Hair, J. J. Risher, M. Sarstedt, C. M. Ringle. When to use and how to report the results of PLS-SEM, *European Business Review*, **2019**, 31(1), 2-24.
31. J. Hulland. Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: A review of four recent studies, *Strategic Management Journal*, **1999**, 20(2), 195-204.



# Design and organization of teaching STEM topic “Cleaning dirty water” in Science teaching in elementary schools

Vuong Cam Huong\*

*Faculty of Natural Education, Pham Van Dong University, Vietnam*

*Received: 13/07/2023; Revised: 11/08/2023; Accepted: 15/08/2023; Published: 28/08/2023*

## ABSTRACT

Applying the STEM education model to teaching topics in elementary schools is one of the teaching orientations suitable for the 2018 general education program - developing learners' capacity and quality. The Science curriculum is built on the concept of integrated teaching and topic-based teaching, which is a subject that is very suitable for STEM-oriented teaching. The article presents an overview of STEM education, the process of designing STEM topics in primary schools and illustrates the design and organization of teaching the topic "Cleaning dirty water" in Grade 4 Science. The article ends with orientations for teachers to propose ideas for STEM topics based on the requirements to be achieved and the content of the subjects.

**Keywords:** *STEM, 4<sup>th</sup> grade Science, dirty water, clean water, topics design.*

---

\*Corresponding author:

Email: [vchuong@pdu.edu.vn](mailto:vchuong@pdu.edu.vn)

# Thiết kế và tổ chức dạy học chủ đề STEM “Làm sạch nước bẩn” trong dạy học Khoa học ở Tiểu học

Vương Cẩm Hương\*

*Khoa Sư phạm tự nhiên, Trường ĐH Phạm Văn Đồng, Việt Nam*

*Ngày nhận bài: 13/07/2023; Ngày sửa bài: 11/08/2023; Ngày nhận đăng: 15/08/2023;*

*Ngày xuất bản: 28/08/2023*

## TÓM TẮT

Vận dụng mô hình giáo dục STEM vào trong dạy học chủ đề ở trường Tiểu học là một trong những định hướng dạy học phù hợp với chương trình giáo dục phổ thông 2018 - phát triển năng lực và phẩm chất người học. Chương trình môn Khoa học được xây dựng dựa trên quan điểm dạy học tích hợp và dạy học theo chủ đề, là môn học rất phù hợp với dạy học theo định hướng STEM. Bài viết trình bày khái quát về giáo dục STEM, quy trình thiết kế chủ đề STEM ở Tiểu học và minh họa thiết kế, tổ chức dạy học chủ đề “Làm sạch nước bẩn” ở môn Khoa học lớp 4. Từ đó, định hướng cho giáo viên đề xuất các ý tưởng cho chủ đề STEM dựa vào yêu cầu cần đạt và nội dung các môn học.

**Từ khóa:** STEM, khoa học lớp 4, nước bẩn, làm sạch nước, thiết kế chủ đề.

## 1. MỞ ĐẦU

Chương trình môn Khoa học ở Tiểu học được xây dựng dựa trên quan điểm dạy học tích hợp nhằm bước đầu hình thành cho học sinh (HS) phương pháp nghiên cứu, tìm hiểu thế giới tự nhiên; nhận thức cơ bản, ban đầu về môi trường tự nhiên, về con người, sức khỏe và an toàn; khả năng vận dụng kiến thức khoa học vào thực tiễn. Môn học cũng chú trọng đến việc tích hợp giáo dục giá trị và kỹ năng sống ở mức độ đơn giản, phù hợp. Do vậy, định hướng chung về phương pháp giáo dục môn Khoa học là tổ chức các hoạt động học tập phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS. Chú trọng tạo cơ hội cho HS học qua trải nghiệm; học qua điều tra, khám phá thế giới tự nhiên, qua quan sát, thí nghiệm, thực hành, xử lý tình huống thực tiễn, ... Mô hình giáo dục STEM là một trong những giải pháp hiệu quả để đạt mục tiêu chương trình, Bộ Giáo dục và

Đào tạo đã quán triệt tinh thần giáo dục STEM trong việc thực hiện chương trình giáo dục phổ thông ở những môn học liên quan.

Đã có nhiều nhà khoa học trong và ngoài nước nghiên cứu về dạy học STEM: Chương trình dạy học tập trung vào STEM đã được mở rộng ở nhiều quốc gia như: Vương quốc Anh, Trung Quốc, Pháp, Úc, Đài Loan, Hàn Quốc,...<sup>1,2</sup> Việc cải cách giảng dạy khoa học ở Úc, Canada, Trung Quốc, Pháp, Nhật, Hàn Quốc, Đài Loan, Vương quốc Anh và Hoa Kỳ, đã chú ý nhấn mạnh mối liên hệ giữa khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán.<sup>3</sup> Ở Việt Nam, giáo dục STEM đã được Đảng, Nhà nước, Bộ Giáo dục và Đào tạo quan tâm thể hiện qua các văn bản chỉ đạo, hướng dẫn thực hiện và đổi mới giáo dục như: Chỉ thị số 16/CT-TTg ngày 4/5/2017 của Thủ tướng chính phủ về việc tăng cường tiếp cận cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ 4; Công văn số

\*Tác giả liên hệ chính.

Email: vchuong@pdu.edu.vn

909/BGDĐT-GDTH ngày 08/03/2023 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc hướng dẫn tổ chức hoạt động giáo dục STEM trong giáo dục Tiểu học; Chương trình giáo dục phổ thông môn Khoa học ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo đã định hướng phương pháp giáo dục môn Khoa học cần vận dụng phối hợp kiến thức, kỹ năng từ các lĩnh vực khác nhau trong môn học và các môn học khác như Toán, Tin học và Công nghệ, ... vào giải quyết những vấn đề thực tế trong cuộc sống ở mức độ phù hợp với khả năng của HS. Đã có một số nhà nghiên cứu giáo dục STEM ở Tiểu học như: Lê Thị Hải Yến thiết kế chủ đề STEM ở môn Toán;<sup>4</sup> Đinh Quang Báo vận dụng giáo dục STEM vào dạy học chủ đề “Thực vật và động vật”,<sup>5</sup> Lê Thị Thu Hà nghiên cứu mô hình giáo dục STEM và định hướng dạy học ở Tiểu học.<sup>6</sup> Như vậy, có thể khẳng định giáo dục STEM là một trong những xu hướng giáo dục được coi trọng ở nhiều quốc gia trên thế giới và được quan tâm thích đáng trong đổi mới giáo dục phổ thông ở Việt Nam. Tuy nhiên, việc triển khai vận dụng mô hình giáo dục STEM trong dạy học ở trường Tiểu học hiện nay còn hạn chế và chưa phổ biến. Việc thiết kế các chủ đề STEM và tổ chức dạy học tốn nhiều thời gian và công sức do vậy nhiều giáo viên (GV) dạy học ở Tiểu học còn khó khăn trong việc thực hiện dạy học STEM.

Bài báo trình bày một số cơ sở lý luận về giáo dục STEM, quy trình thiết kế và tổ chức dạy học chủ đề STEM “Làm sạch nước bẩn” trong mạch nội dung “Làm sạch nước; nguồn nước sinh hoạt” trong dạy học môn Khoa học lớp 4 nhằm giúp HS khắc sâu kiến thức, được trải nghiệm, vận dụng những kiến thức đã học vào thực tiễn cuộc sống, góp phần hình thành và phát triển ở HS NL khoa học tự nhiên, giúp các em có những hiểu biết ban đầu về thế giới tự nhiên.

## 2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu lý luận để nghiên cứu các công trình khoa học liên quan, tìm kiếm tài liệu và tổng hợp tài liệu, phân tích những cơ sở lý luận có liên quan đến mô hình

giáo dục STEM, nghiên cứu, phân tích chương trình môn Khoa học ở Tiểu học năm 2018. Từ đó thiết kế và tổ chức thực hiện dạy học chủ đề “Làm sạch nước bẩn” môn Khoa học lớp 4 ở trường Tiểu học. Bằng phương pháp nghiên cứu tổng hợp, bài viết đề xuất định hướng xây dựng chủ đề trong dạy học ở tiểu học.

## 3. NỘI DUNG

### 3.1. Giáo dục STEM

#### 3.1.1. Khái niệm STEM

Trong những năm 1990, Quỹ Khoa học Quốc gia Hoa Kỳ (NSF – National Science Foundation) đã bắt đầu sử dụng thuật ngữ "SMET" để viết tắt cho các môn "Khoa học, Toán học, Kỹ thuật và Công nghệ". Năm 2001, NSF đã đổi thuật ngữ SMET thành thuật ngữ STEM. Ban đầu, STEM chỉ là từ viết tắt của 4 lĩnh vực khoa học mà không có sự liên quan giữa các lĩnh vực liên ngành. Sau đó, STEM cũng được hiểu là sự kết hợp giữa bốn ngành khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học thành một môn học mới.<sup>7</sup>

Giáo dục STEM là một chương trình nhằm cung cấp, hỗ trợ, tăng cường giáo dục Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học ở Tiểu học và Trung học cho đến bậc sau Đại học.<sup>8</sup> Đây là nghĩa rộng khi nói về giáo dục STEM.

Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể 2018 khái niệm: Giáo dục STEM là mô hình giáo dục dựa trên cách tiếp cận liên môn, giúp HS áp dụng các kiến thức khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học vào giải quyết một số vấn đề thực tiễn trong bối cảnh cụ thể.<sup>9</sup>

#### 3.1.2. Vai trò của giáo dục STEM ở Tiểu học

Giáo dục STEM có vai trò quan trọng trong việc thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018 ở cấp Tiểu học là góp phần phát triển các phẩm chất, các NL chung và NL đặc thù cho HS tiểu học:<sup>10</sup>

a) *Giáo dục STEM góp phần phát triển các năng lực chung cho học sinh tiểu học*

Khi tham gia học tập trong các hoạt động giáo dục STEM, ngoài việc tự thực hiện nhiệm vụ học



tập, HS luôn cần trao đổi, hợp tác với nhau, trình bày kết quả thu được sau mỗi hoạt động học và giải thích kết quả bày tỏ ý kiến cá nhân và ý kiến thống nhất của tập thể nhóm khi lựa chọn giải pháp. Trong hoạt động nhóm, cần có sự phân công nhiệm vụ hợp lý và hỗ trợ nhau hoàn thành nhiệm vụ được giao, tích cực nhận xét và đóng góp ý kiến cho nhóm bạn, ... Mặt khác, khi triển khai một chủ đề giáo dục STEM, một vấn đề gắn với thực tiễn thường được dùng để tạo động cơ học tập và HS cần tìm cách giải quyết bằng nhiều phương án khác nhau trên cùng một nền tảng kiến thức. Do đó, HS có cơ hội hình thành và phát triển các NL chung là NL tự chủ và tự học, NL giao tiếp và hợp tác, NL giải quyết vấn đề và sáng tạo.

*b) Giáo dục STEM góp phần phát triển năng lực đặc thù cho học sinh tiểu học*

Ở các lớp đầu cấp tiểu học, HS bắt đầu học cách khám phá thế giới xung quanh để nhận biết một số quy luật cơ bản và đơn giản từ các hiện tượng tự nhiên quen thuộc; bắt đầu bằng mô tả những gì quan sát được và tiến dần đến vận dụng kết quả đã ghi nhận được để điều chỉnh hành vi sống cho phù hợp (tự bảo vệ bản thân tránh nguy hiểm, tự chăm sóc sức khỏe cá nhân,...); dần về các lớp cuối cấp tiểu học, HS học cách tích lũy kinh nghiệm sống và ứng phó với thực tế trong những tình huống đơn giản. HS cũng bắt đầu làm quen với loại hoạt động đi từ khám phá đến nghiên cứu khoa học, kỹ thuật ở mức độ cơ bản; vận dụng kiến thức Toán như công cụ cơ bản trong đếm, đo lường, tính toán diện tích, thể tích, lập bảng dữ liệu thống kê,...; đi từ lắp ráp các chi tiết đến thiết kế một số dụng cụ, đồ vật đơn giản; khám phá cái đẹp khi quan sát, lựa chọn màu sắc, vẽ nét trang trí, vẽ tạo hình,...; từ lớp 3 trở đi, HS bước đầu được hình thành tư duy giải quyết vấn đề có sự hỗ trợ của máy tính. Và nhờ vậy, HS hình thành và phát triển các NL đặc thù như NL toán học, khoa học, công nghệ, thẩm mỹ và tin học.

Để giải quyết vấn đề thực tiễn đơn giản được thiết kế trong các hoạt động giáo dục STEM, HS được tạo cơ hội để vận dụng tích hợp

kiến thức Tự nhiên và Xã hội (lớp 1 đến lớp 3) hay Khoa học (lớp 4, lớp 5), Công nghệ, Tin học, Toán và Mĩ thuật đồng thời thông qua việc thực hiện được các nhiệm vụ được giao trong các bài học hay hoạt động trải nghiệm STEM, HS sẽ từng bước phát triển các NL đặc thù của các môn học này.

*c) Giáo dục STEM góp phần phát triển các phẩm chất cho học sinh tiểu học*

Khi tham gia các hoạt động giáo dục STEM, HS sẽ có cơ hội thể hiện tinh thần trách nhiệm trong việc hoàn thành nhiệm vụ cá nhân và phối hợp, hỗ trợ các thành viên khác hoàn thành nhiệm vụ chung của nhóm. Để thu được kết quả đạt yêu cầu của GV, HS cần chăm chỉ thực hiện các hoạt động, trong đó có thể HS phải làm đi làm lại nhiều lần, điều chỉnh, sửa đổi phương án khi thử nghiệm không thành công. Khi thực hiện hoạt động chia sẻ và thảo luận, phẩm chất trung thực cần được định hướng để HS mạnh dạn nêu ý kiến về sản phẩm của nhóm mình và các nhóm bạn, đặc biệt là chia sẻ cách thức vượt qua những lần thất bại của bản thân và của nhóm mình trong suốt quá trình thực hiện chủ đề. Bên cạnh đó, các tình huống và các hoạt động học trong chủ đề STEM thường gắn với các hoạt động khám phá thế giới tự nhiên qua đó HS nhận thức được vẻ đẹp của thiên nhiên, xây dựng ý thức bảo vệ môi trường bằng những hành động cụ thể như sử dụng tiết kiệm vật liệu, năng lượng, tăng cường sử dụng vật liệu tái chế,... Nhờ vậy, phẩm chất yêu nước được hình thành và phát triển. Các sản phẩm hữu hình của một số chủ đề STEM ở cấp tiểu học là các đồ dùng học tập, đồ chơi, vật dụng phục vụ cuộc sống gia đình hàng ngày,... Các sản phẩm này hướng đến bản thân, gia đình, bạn bè và cả những người có hoàn cảnh khó khăn... vì vậy thông qua đó giúp hình thành và phát triển phẩm chất nhân ái cho HS.

Ngoài việc phát triển các NL và phẩm chất như định hướng của chương trình giáo dục phổ thông 2018, giáo dục STEM đặc biệt nhấn mạnh đến việc nâng cao hứng thú học tập cho HS trong các môn học thuộc lĩnh vực STEM, đồng thời tăng cường các hoạt động kết nối với cộng đồng;

giúp cho HS có cơ hội tiếp cận, có những hiểu biết cơ bản về nghề nghiệp trong các lĩnh vực STEM nhằm bước đầu tạo tiền đề cho việc định hướng nghề nghiệp cho HS.

### 3.2. Quy trình thiết kế chủ đề STEM ở Tiểu học

Với hình thức dạy học chủ đề STEM ở tiểu học, các hoạt động được thiết kế theo tiến trình thiết kế kĩ thuật gồm có 5 bước theo sơ đồ hình sau:



Hình 1. Sơ đồ quy trình thiết kế kĩ thuật.

#### Bước 1. Xác định vấn đề

Trong thiết kế kĩ thuật, vấn đề cần giải quyết là những thử thách kĩ thuật, một sản phẩm cần chế tạo hoặc cải tiến để giải quyết được vấn đề thực tiễn. Vấn đề có thể được xác định thông qua quan sát thế giới tự nhiên, môi trường sống, qua đọc tài liệu, qua khảo sát nhu cầu,... Với HS tiểu học, GV thường chủ động đặt ra tình huống để khơi gợi ý tưởng sản phẩm từ HS. Sản phẩm được đề

xuất thực hiện cần được làm rõ các yêu cầu cụ thể theo các tiêu chí để làm cơ sở cho quá trình nghiên cứu, thiết kế và chế tạo.

#### Bước 2. Nghiên cứu kiến thức nền

Để giải quyết nhiệm vụ được đặt ra, HS sẽ tìm hiểu các thông tin liên quan. Thông tin tìm hiểu tổng quan có thể được thực hiện thông qua đọc sách, tài liệu, thiết bị minh họa, mẫu... GV tổ chức các hoạt động để HS suy nghĩ, nêu các thắc mắc về thông tin hay kiến thức về sản phẩm. GV có thể khuyến khích HS hoạt động tự tìm tòi, chiếm lĩnh kiến thức để sử dụng vào việc đề xuất, thiết kế sản phẩm. Tùy vào mức độ của HS tiểu học, GV cần xây dựng các hoạt động khám phá phù hợp, liên kết chặt chẽ với vấn đề cần giải quyết để tạo ra sản phẩm theo tiêu chí hoặc yêu cầu đã đặt ra.

#### Bước 3. Đề xuất và lựa chọn giải pháp

Trong giai đoạn này, HS đề xuất các giải pháp dựa trên các thông tin, kiến thức đã tìm hiểu được. Để đề xuất các giải pháp thường sử dụng phương pháp công não (brain storming) kết hợp với sử dụng các công cụ hỗ trợ tư duy. GV cần tạo không gian cho HS sáng tạo, song đồng thời cần phải có hướng dẫn phù hợp để việc đề xuất ý tưởng có sự gắn kết với các kiến thức đã tìm hiểu ở hoạt động trước đó. GV có thể tổ chức để HS chia sẻ các ý tưởng thiết kế của mình với nhau để từ đó có thể giúp các em điều chỉnh và hoàn thiện thiết kế.

#### Bước 4. Chế tạo, thử nghiệm và đánh giá

HS dựa vào bản thiết kế đã hoàn thiện để thực hiện chế tạo sản phẩm. Ở bước này, HS cần thực hiện thao tác kĩ thuật kết hợp sử dụng các nguyên vật liệu phù hợp. Do đó, để đảm bảo được tính hiệu quả của hoạt động này, GV cần có dự kiến về nguyên vật liệu và công cụ có thể cung cấp cho HS để định hướng từ hoạt động thiết kế hoặc giới hạn trong nhiệm vụ học tập của HS. Sau khi chế tạo, HS sẽ thử nghiệm và ghi nhận lại các kết quả từ sản phẩm. GV có thể định hướng để HS suy nghĩ về các cải tiến cần có làm cho sản phẩm có thể hiệu quả hơn.

**Bước 5. Chia sẻ, thảo luận và điều chỉnh**

Kết thúc quy trình kỹ thuật, một sản phẩm, một giải pháp được hoàn thiện đáp ứng yêu cầu cho trước giải quyết vấn đề hay một nhiệm vụ. HS sẽ chia sẻ sản phẩm với thầy cô, bạn bè và mở rộng hơn với người thân, gia đình và cộng đồng.

Hoạt động chia sẻ một lần nữa giúp HS củng cố lại các khái niệm hay kiến thức đã chiếm lĩnh được sau quá trình thiết kế chế tạo sản phẩm.

**Bảng 1.** Thông tin về bài học.

<b>Lớp 4</b>	Thời lượng: 2 tiết	
<b>Thời điểm tổ chức:</b> Khi dạy bài “ Sự ô nhiễm và bảo vệ nguồn nước. Một số cách làm sạch nước ”		
<b>Nội dung chủ đạo và tích hợp trong bài học:</b>		
	<b>Môn học</b>	<b>Yêu cầu cần đạt</b>
<b>Môn học chủ đạo</b>	<b>Khoa học</b>	– Nêu được và liên hệ thực tế ở gia đình và địa phương về: nguyên nhân gây ra ô nhiễm nguồn nước; sự cần thiết phải bảo vệ nguồn nước và phải sử dụng tiết kiệm nước. – Trình bày được một số cách làm sạch nước; liên hệ thực tế về cách làm sạch nước ở gia đình và địa phương. – Thực hiện được và vận động những người xung quanh cùng bảo vệ nguồn nước và sử dụng nước tiết kiệm.
	<b>Toán</b>	Tính toán kích thước các bộ phận của hệ thống lọc nước; tính toán chi phí nguyên vật liệu, dụng cụ.
	<b>Mĩ thuật</b>	Vẽ được bản thiết kế, quy trình thực hiện hệ thống lọc nước
<b>Môn học tích hợp</b>	<b>Công nghệ</b>	Chọn lựa vật liệu đơn giản, phù hợp chế tạo hệ thống lọc nước

**II. ĐỒ DÙNG DẠY HỌC****1. Chuẩn bị của GV**

- Dụng cụ, mẫu vật thí nghiệm: cốc nước bẩn và cốc nước sạch;

- Video về thực trạng nguồn nước bị ô nhiễm và một số nơi đang thiếu nước sạch, video về tác hại của nguồn nước bị ô nhiễm, video về các cách làm sạch nước;

- Bảng đánh giá, phiếu học tập.

**2. Chuẩn bị của HS**

Các dụng cụ, nguyên liệu, vật liệu đơn giản để chế tạo mô hình lọc nước: Chai nhựa (chai nước suối có nắp), cát, than bột, giấy lọc, đinh búa để đục lỗ nắp chai, kéo, thước.

GV có thể hỗ trợ bằng các câu hỏi gợi ý về nội dung chia sẻ, cách thức chia sẻ để HS có thể làm quen và dần dần hình thành thói quen cũng như kỹ năng chia sẻ kết quả.

**3.3. Minh họa thiết kế và tổ chức dạy học chủ đề “Làm sạch nước bẩn”****BÀI HỌC STEM: LÀM SẠCH NƯỚC BẨN****I. Thông tin về bài học****III. CÁC HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC CHỦ YẾU****1. Hoạt động 1. Xác định vấn đề****a) Khởi động**

HS quan sát video về thực trạng nguồn nước bị ô nhiễm và một số nơi đang thiếu nước sạch. Từ đây, HS đặt vấn đề là nguyên nhân nào gây ô nhiễm nguồn nước và thiếu nước sạch; nước bẩn có thể dùng trong sinh hoạt được hay không và làm sạch nước bằng cách nào?

**b) Giao nhiệm vụ**

GV tổ chức cho HS hoạt động theo nhóm (6-8 HS/nhóm), yêu cầu các nhóm tìm hiểu:

+ Nguyên nhân nào gây ra ô nhiễm nguồn nước?

+ Tại sao phải bảo vệ nguồn nước và phải sử dụng tiết kiệm nước? Bản thân em cần phải làm gì để bảo vệ nguồn nước?

+ Trình bày được một số cách làm sạch nước và liên hệ thực tế về cách làm sạch nước ở gia đình và địa phương em?

## **2. Hoạt động 2. Hình thành kiến thức mới (Nghiên cứu kiến thức nền)**

### **2.1. Nguyên nhân gây ô nhiễm nguồn nước**

GV: phát cho các nhóm 2 chai nước (1 chai nước sạch và 1 chai nước bẩn).



**Hình 2.** Nước sạch và nước bẩn.

HS: Quan sát và so sánh 2 cốc nước về màu sắc, mùi. Từ đó chỉ ra dấu hiệu chứng tỏ nước bị ô nhiễm.

HS: Thảo luận nêu nguyên nhân gây ô nhiễm nguồn nước và nguyên nhân nào do con người trực tiếp gây ra. Kể những việc làm ở gia đình hoặc địa phương làm ô nhiễm nguồn nước.

### **2.2. Bảo vệ nguồn nước**

GV: Cho HS xem video về tác hại của nguồn nước bị ô nhiễm.

HS: Nêu những bệnh con người có thể mắc do việc sử dụng nước bị ô nhiễm. Từ đó HS đóng vai là nhà tuyên truyền để nói với bạn bè và những người xung quanh sự cần thiết phải bảo

vệ nguồn nước và những việc làm của chúng ta để bảo vệ nguồn nước.

### **2.3. Sử dụng nước tiết kiệm**

HS: nhận Phiếu học tập và làm việc theo nhóm để giải quyết nhiệm vụ trong phiếu (nội dung phiếu trình bày ở phần phụ lục).

GV: mời 1 nhóm báo cáo kết quả của nhóm trước lớp. Các nhóm khác bổ sung nếu cần.

HS: ghi nhận lại thông tin chính xác.

### **2.4. Một số cách làm sạch nước**

GV: Cho HS xem video về các cách làm sạch nước.

HS: Trả lời 3 cách làm sạch nước: Lọc, Khử trùng và Đun sôi

GV: Trong số các cách trên, các em cho biết cách nào:

+ Loại bỏ được các chất không tan trong nước

+ Loại được hầu hết vi khuẩn và các chất gây mùi cho nước

+ Loại được vi khuẩn trong nước

GV: Chọn cách phù hợp để làm sạch: nước máy, nước trong bể bơi, nước đục. Nước sau khi được làm sạch, ở trường hợp nào có thể uống được? Liên hệ gia đình em đang sử dụng nguồn nước nào? Kể tên cách làm sạch nước ở gia đình hay địa phương em hiện nay?

## **3. Hoạt động 3: Luyện tập và vận dụng (tìm giải pháp, chế tạo và chia sẻ)**

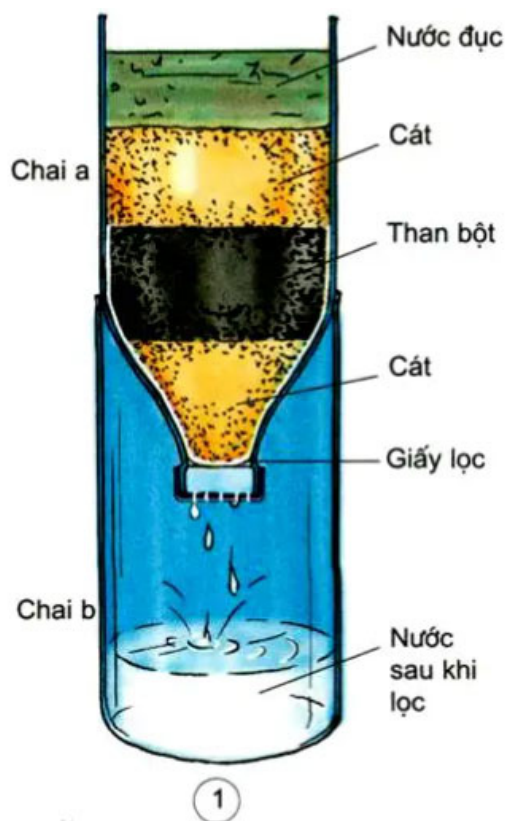
### **a) Đề xuất và lựa chọn giải pháp**

GV: Dựa trên kiến thức nền đã học về các cách làm sạch nước. Các nhóm đề xuất cách làm sạch cốc nước bẩn (có lẫn đất sét, cát) đã được phát ở hoạt động 2.

HS: Lựa chọn phương án lọc để làm sạch nước.

GV: Chiều mô hình hệ thống lọc nước đơn giản tự làm.





Hình 3. Mô hình hệ thống lọc nước đơn giản.

HS: Thảo luận nhóm nêu tên các dụng cụ và nguyên vật liệu cần dùng gồm: Chai nhựa, cát, than bột, giấy lọc, đinh búa để đục lỗ nắp chai, kéo cắt chai nhựa làm 2 phần.

GV: Giao nhiệm vụ các nhóm vẽ bản thiết kế quy trình lọc nước đơn giản trên cơ sở đã có đầy đủ các dụng cụ và nguyên vật liệu.

HS: Trình bày bản vẽ thiết kế chế tạo hệ thống lọc nước và cách làm như sau:

- Cắt một chai nhựa thành hai phần A và B. Đục nhiều lỗ nhỏ ở nắp chai phần A và một lỗ ở phía trên phần B.

- Lật ngược phần A đặt vào phần B
- Cho lần lượt vào phần A giấy lọc, cát, than bột, cát. Sau đó, đổ từ từ nước bẩn đục vào phần A.

#### b) Chế tạo, thử nghiệm và đánh giá

- Các nhóm tiến hành chế tạo hệ thống lọc nước và thử nghiệm lọc nước theo bản vẽ đã được góp ý. Trong quá trình làm sản phẩm, các nhóm có thể điều chỉnh phương án nếu cần. Ghi chú lại điều chỉnh này.

- Các nhóm tự đánh giá sản phẩm của nhóm mình đã đạt các tiêu chí sản phẩm GV đề ra ban đầu chưa.

- GV quan sát và hỗ trợ các nhóm trong quá trình chế tạo và thử nghiệm sản phẩm. GV yêu cầu HS vệ sinh sạch sẽ khu vực làm việc sau khi hoàn thành sản phẩm.

#### c) Chia sẻ, thảo luận, điều chỉnh

GV cho các nhóm triển lãm các hệ thống lọc nước xung quanh lớp học, báo cáo, trình bày về sản phẩm; tổ chức thi đua giữa các nhóm xem hệ thống lọc nước của nhóm nào lọc nước sạch nhất.

HS trưng bày sản phẩm, báo cáo về sản phẩm, chia sẻ, thảo luận, đề xuất phương án cải tiến (nếu có).

GV tổng kết chủ đề bài học.

- Đánh giá: Xây dựng bảng tiêu chí đánh giá (phần phụ lục) để HS trong mỗi nhóm tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng giữa các nhóm và GV đánh giá các nhóm.



IV. PHỤ LỤC

1. Phiếu học tập

**Nhiệm vụ 1:** Quan sát hình 4 và cho biết việc nào nên làm và không nên làm. Vì sao?






Hình 4

**Nhiệm vụ 2:** Em hãy cho biết điều gì sẽ xảy ra nếu chúng ta không tiết kiệm nước? Nêu một số việc làm để tiết kiệm nước.

**2. Bảng đánh giá**

**Bảng 2.** Tiêu chí đánh giá.

Nội dung đánh giá	Tiêu chí	Mức độ		
		Tốt 	Đạt 	Chưa đạt 
Nghiên cứu kiến thức nền	Nguyên nhân gây ô nhiễm nguồn nước: Trả lời đúng và đầy đủ câu hỏi			
	Bảo vệ nguồn nước: Tuyên truyền viên thuyết phục, lôi cuốn người nghe.			
	Sử dụng nước tiết kiệm: Trả lời đúng các nhiệm vụ trong phiếu học tập			
	Một số cách làm sạch nước: Trả lời đúng và đầy đủ câu hỏi			
Bản thiết kế hệ thống lọc nước	Rõ ràng, khoa học, chi tiết, mô tả đầy đủ quy trình chế tạo			
	Đẹp, sáng tạo, khả thi			
	Trình bày rõ ràng, logic về các nguyên, vật liệu, bố trí các bộ phận.			
Sản phẩm hệ thống lọc nước	Hoạt động tốt, lọc sạch nước			
	Bền, đẹp, sáng tạo, chi phí thấp			
Kĩ năng thuyết trình, trình bày báo cáo	Báo cáo rõ ràng, đầy đủ nội dung, logic, sinh động, tự tin thuyết phục			
	Trả lời được các câu hỏi phân biện			
Kĩ năng làm việc nhóm	Các thành viên tham gia đồng đều, tích cực đóng góp ý tưởng, hợp tác hiệu quả (thông qua quan sát)			

**3.4. Thực nghiệm sư phạm**

Chúng tôi đã tiến hành thực nghiệm sư phạm (TNSP) tại 2 lớp 4C - lớp thực nghiệm (TN) và lớp 4E - lớp đối chứng (ĐC) ở trường Tiểu học Nguyễn Nghiêm, thành phố Quảng Ngãi,

tỉnh Quảng Ngãi. Tại 2 lớp có trình độ tương đương: lớp dạy theo phương pháp thường (lớp ĐC), lớp dạy bằng chủ đề STEM (lớp TN). Kết quả điểm bài kiểm tra sau tác động được trình bày ở bảng sau:

**Bảng 3.** Phân phối tần suất bài kiểm tra đạt điểm  $x_i$ .

Lớp	Số HS	Số HS đạt điểm $x_i$							$\bar{X}$	S	p
		0-4	5	6	7	8	9	10			
4C(TN)	40	0	2	3	9	7	10	9	8,15	1,45	0,00061
4E(ĐC)	42	0	4	8	15	10	3	2	7,14	1,00	

Kết quả trên cho thấy có sự khác biệt rõ rệt giữa các lớp TN và lớp ĐC sau tác động, cụ thể như sau:

+ Điểm trung bình bài kiểm tra sau tác động của lớp TN cao hơn lớp ĐC;

+ Phép kiểm chứng T-Test có  $p=0,00061 < 0,05$  chứng tỏ sự khác biệt về điểm trung bình bài kiểm tra giữa lớp TN và ĐC sau tác động là có ý nghĩa, do tác động nghiên cứu làm tăng kết quả học tập của HS mà không phải do ngẫu nhiên.

#### 4. KẾT LUẬN

Ở cấp Tiểu học, giáo dục STEM là một trong những hoạt động giáo dục góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện của chương trình giáo dục phổ thông. Các hoạt động giáo dục STEM ở cấp Tiểu học gắn việc học Khoa học, Toán, Công nghệ, Tin học với cuộc sống hằng ngày nhằm giúp HS hiểu biết về vai trò Khoa học, Toán, Công nghệ, Kỹ thuật trong thế giới hiện đại và tác động tới những biến đổi xã hội, đồng thời tăng cường vận dụng kiến thức khoa học vào thực tiễn. Trong chủ đề STEM “Làm sạch nước bẩn”, HS được trải nghiệm, vận dụng kiến thức vào thực tiễn thông qua các hoạt động thực hành, thiết kế, chế tạo hệ thống lọc sạch nước, giúp HS có ý thức bảo vệ nguồn nước, tạo hứng thú, say mê học tập Khoa học. Việc vận dụng STEM trong dạy học Khoa học giúp GV có thể truyền đạt kiến thức một cách trực quan, sinh động và thú vị hơn cũng như tạo điều kiện cho HS được trải nghiệm, vận dụng kiến thức vào thực tiễn, kích thích HS chủ động, sáng tạo, tự tin giao tiếp và hợp tác, phát triển NL, các kỹ năng cần thiết của thế kỉ XXI. Với từng khối lớp, GV căn cứ vào yêu cầu cần đạt, nội dung cụ thể trong các môn học thuộc lĩnh vực STEM và mối liên hệ giữa các nội dung đó với các vấn đề thực tiễn hoặc các sản phẩm đã có trong thực tế để xác định vấn đề cần giải quyết và đề xuất các ý tưởng cho chủ đề STEM. Ngoài ra khi đề xuất các chủ đề STEM cần chú ý đến các đặc điểm của đối tượng HS, điều kiện về cơ sở vật chất của nhà trường,... để xây dựng các hoạt động cho phù hợp.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Mark Windale. *Giáo dục STEM: Bồi dưỡng những nhà đổi mới, sáng tạo trong tương lai*, Hội thảo Vai trò của Nhà nước và các tổ chức cá nhân có liên quan trong việc xây dựng chiến lược phát triển giáo dục STEM, Bộ Giáo dục và Đào tạo - Hội đồng Anh, 2016.
2. K. W. Y. Li, Y. Xiao and J. E. Froyd. Research and trends in STEM education: a systematic review of journal publications, *International Journal of STEM Education*, **2020**, 7(11), 1-16.
3. Freeman, B. S. Marginson & R. Tytler (Ed.). *The age of STEM: Educational policy and practice across the world in science, technology, engineering and mathematics*, New York, Routledge, 2015.
4. L. T. H. Yên, N. T. N. Hân, N. Q. Việt. *Thiết kế chủ đề Cân – Đo – Đong – Đếm trong dạy học bài thực hành đo đại lượng ở Toán Tiểu học*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học sinh viên mở rộng, Trường Đại học Sư phạm – Đại học Đà Nẵng, 2022.
5. Đ. Q. Báo, T. T. M. Lan, Lưu Thuỳ Dương. Vận dụng giáo dục STEM vào dạy học chủ đề Thực vật và Động vật ở trường Tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Trường Đại học Hùng Vương*, **2022**, 27( 2), 52-59.
6. L. T. T. Hà, L. T. Hiếu, Q. T. Dưỡng. Nghiên cứu mô hình giáo dục STEM và định hướng dạy học ở Tiểu học, *Tạp chí Khoa học Đại học Tân Trào*, **2023**, 2(9), 155-162.
7. M. Sanders. *STEM, STEM education, STEM mania*, The Technology Teacher, 2009.
8. Kelley and Knowles. A conceptual framework for integrated STEM education, *International Journal of STEM Education*, **2016**, 3(11), 2-11.
9. Bộ Giáo dục và Đào tạo. *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*, 2018.
10. Bộ Giáo dục & Đào tạo. *Tài liệu tập huấn triển khai thực hiện giáo dục STEM cấp Tiểu học tiếp cận theo chương trình giáo dục phổ thông 2018*, 2023.



## MỤC LỤC

1.	Vận tải hàng hóa ở cảng Quy Nhơn, tỉnh Bình Định cuối thế kỉ XIX <b>Đinh Thị Thảo</b> .....	5
2.	Sử dụng Kahoot trong việc nâng cao trải nghiệm học tập, sự tham gia và cộng tác của sinh viên trong các lớp Văn học Anh <b>Lương Thị Hương Thảo</b> .....	15
3.	Tác động của vốn xã hội đến phúc lợi của hộ gia đình: Trường hợp nghiên cứu cho khu vực nông thôn Việt Nam <b>Lê Mỹ Kim, Ngô Thị Thanh Thúy, Sử Thị Thu Hằng</b> .....	27
4.	Nhận thức của sinh viên ngành Công tác xã hội Trường Đại học Quy Nhơn về thích ứng nghề nghiệp <b>Phan Thị Kim Dung</b> .....	41
5.	Trí tuệ của trẻ em 4-10 tuổi trên địa bàn tỉnh Bình Định và một số yếu tố liên quan <b>Nguyễn Thị Hà, Nguyễn Thị Tường Loan</b> .....	55
6.	Nghiên cứu hệ thống lý thuyết về sự ảnh hưởng của dịch vụ thuyết minh du lịch, hình ảnh điểm đến, sự trở lại điểm đến và đề xuất nghiên cứu <b>Phạm Trần Trúc Viên</b> .....	65
7.	Adverb và Adverbial: Sự khác biệt nhìn từ góc độ Cú pháp học <b>Nguyễn Thị Xuân Thủy</b> .....	81
8.	Các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi chấp nhận rủi ro tài chính của sinh viên tại Bình Định <b>Nguyễn Hoàng Phong</b> .....	89
9.	Thiết kế và tổ chức dạy học chủ đề STEM “Làm sạch nước bẩn” trong dạy học Khoa học ở Tiểu học <b>Vương Cẩm Hương</b> .....	103



