NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

MỐI QUAN HỆ GIỮA KIẾN THỨC KẾT HỢP TỪ VÀ KHẢ NĂNG ĐỌC HIỂU TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH CÔNG TÁC XÃ HỘI

VÕ THỊ MỸ HẠNH*

TÓM TẮT: Nghiên cứu này nhằm làm rõ mối quan hệ giữa kiến thức kết hợp từ tiếng Anh chuyên ngành và khả năng đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành của sinh viên ngành Công tác xã hội, đồng thời xác định liệu mối quan hệ này có còn được duy trì hay không sau khi kiểm soát năng lực tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành. Nghiên cứu được thực hiện trên 125 sinh viên (58 sinh viên năm thứ ba, 67 sinh viên năm thứ tư) tại Học viện Thanh thiếu niên Việt Nam, thông qua bốn bài kiểm tra đo lường năng lực tiếng Anh tổng quát, kiến thức chuyên ngành, kiến thức kết hợp từ chuyên ngành và khả năng đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành. Kết quả cho thấy kiến thức kết hợp từ có tương quan thuận với năng lực đọc hiểu chuyên ngành ($r = 0.905$, $p < 0.001$). Khi kiểm soát đồng thời năng lực tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành, mối tương quan này vẫn được duy trì ở mức khá ($r = 0.497$, $p < 0.001$). Phân tích hồi quy tuyến tính phân cấp cho thấy kiến thức kết hợp từ đóng góp thêm một phần đáng kể vào phương sai của năng lực đọc hiểu, ngoài phần đã được giải thích bởi hai biến nền ($\Delta R^2 = 0.050$, $p < 0.001$), đồng thời vượt qua cả năng lực tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành để trở thành yếu tố dự báo mạnh nhất ($\beta = 0.539$). Nghiên cứu không ghi nhận sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa sinh viên năm ba và năm tư trên bất kì phép đo nào. Từ kết quả trên, có thể thấy kiến thức kết hợp từ chuyên ngành có vai trò riêng biệt và đáng kể đối với năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành. Vì vậy, việc thiết kế tài liệu giảng dạy xoay quanh các kết hợp từ đặc trưng của ngành, thay vì chỉ tập trung vào các thuật ngữ rời rạc, có thể là hướng đi giúp nâng cao hiệu quả giảng dạy các học phần tiếng Anh chuyên ngành tại các trường đại học hiện nay.

TỪ KHÓA: Kiến thức kết hợp từ; tiếng Anh chuyên ngành; đọc hiểu; Công tác xã hội; năng lực tiếng Anh tổng quát; kiến thức chuyên ngành.

NHẬN BÀI: 04/07/2026. BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 02/11/2026

1. Mở đầu

Trong đào tạo tiếng Anh chuyên ngành, khả năng đọc hiểu tài liệu chuyên môn giúp sinh viên tiếp cận kiến thức phục vụ học tập và thực hành nghề nghiệp. Tuy nhiên, sinh viên có nền tảng tiếng Anh khá vẫn có thể gặp khó khăn khi đọc văn bản chuyên ngành. Việc hiểu những văn bản này đòi hỏi người đọc huy động năng lực ngôn ngữ, kiến thức nội dung và hiểu biết về các cách diễn đạt đặc trưng của lĩnh vực chuyên môn, trong đó kết hợp từ đặc trưng là một bộ phận quan trọng. Vì vậy, xác định đóng góp của kiến thức kết hợp từ đối với đọc hiểu có ý nghĩa đối với việc lựa chọn nội dung và thiết kế hoạt động giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành.

Mối quan hệ giữa kiến thức từ vựng, kết hợp từ và đọc hiểu đã được các học giả khảo sát bằng nhiều cách tiếp cận. Qian (2002) cho thấy chiều sâu kiến thức từ vựng, được đo thông qua quan hệ đồng nghĩa, đa nghĩa và kết hợp từ, có vai trò quan trọng tương đương quy mô vốn từ trong dự báo kết quả đọc hiểu học thuật. Tuy nhiên, thước đo tổng hợp này chưa tách riêng đóng góp của kiến thức kết hợp từ. Ma và Lin (2015) ghi nhận chiều sâu kiến thức từ vựng cung cấp giá trị giải thích bổ sung đối với đọc hiểu ngoài quy mô vốn từ, sau khi kiểm soát động cơ và niềm tin vào năng lực bản thân. Trong các thành phần của chiều sâu được khảo sát, kiến thức kết hợp từ có đóng góp nổi bật nhất. Kremmel và các cộng sự (2017) tiếp tục cho thấy việc bổ sung kiến thức về các cụm nhiều từ vào mô

**TS; Học viện Thanh thiếu niên Việt Nam; Email: vohanh2@gmail.com*

hình gồm từ vựng và cú pháp giúp cải thiện khả năng giải thích kết quả đọc hiểu. Tuy vậy, phạm vi kiến thức về các cụm nhiều từ trong công trình này rộng hơn kiến thức kết hợp từ chuyên ngành. Các kết quả trên cho thấy đóng góp của kiến thức kết hợp từ và các đơn vị nhiều từ đã được kiểm tra bằng những mô hình nhiều biến. Dù vậy, sự khác biệt về phạm vi và cách đo lường đặt ra yêu cầu tiếp tục kiểm tra mối quan hệ này đối với ngôn ngữ của từng lĩnh vực chuyên môn.

Trong bối cảnh tiếng Anh chuyên ngành, Ward (2007), qua phân tích ngữ liệu giáo trình ngành Kĩ thuật hóa học và đối chiếu với các ngành kĩ thuật khác, chỉ ra rằng tính đặc thù ngành thể hiện ở các kết hợp từ hơn là ở các từ đơn, qua đó cho thấy sự cần thiết của việc chú ý đến kết hợp từ trong thiết kế nội dung đọc hiểu. Green và Lambert (2018), dựa trên ngữ liệu, đã xây dựng các danh sách từ vựng và kết hợp từ riêng cho tám môn học ở bậc trung học, khẳng định nhu cầu về nguồn từ vựng đặc thù theo từng lĩnh vực. Ở góc độ kiến thức nội dung, Krekeler (2006) ghi nhận kiến thức nền có ảnh hưởng đáng kể đến kết quả bài kiểm tra đọc cho mục đích học thuật chuyên biệt. Tarlani-Aliabadi cùng cộng sự (2022), nghiên cứu sinh viên ngành Kinh tế tại Iran, cũng ghi nhận vai trò của kiến thức nền đối với đọc hiểu, đồng thời cho thấy khả năng giải thích của kiến thức ngôn ngữ và kiến thức nền tổng quát thay đổi theo mức độ đặc thù của văn bản. Như vậy, các công trình này làm rõ tính đặc thù của ngôn ngữ chuyên ngành và sự liên quan của kiến thức nội dung, nhưng chưa kết hợp hai hướng tiếp cận để đánh giá giá trị giải thích bổ sung của kiến thức kết hợp từ.

Ở bối cảnh Việt Nam, Nguyen và Webb (2017) cho thấy kiến thức tiếp nhận kết hợp từ của người học còn hạn chế, đồng thời ghi nhận mối tương quan thuận mạnh giữa kiến thức kết hợp từ và kiến thức từ đơn. Kết quả này gợi ý rằng cần xét mối quan hệ giữa các nguồn lực từ vựng khi đánh giá đóng góp của kiến thức kết hợp từ. Cao và các cộng sự (2022) phát hiện sự thiếu nhất quán trong phân bố, trình bày và luyện tập kết hợp từ trong bộ sách giáo khoa tiếng Anh dành cho học sinh Việt Nam, cung cấp bằng chứng về đặc điểm đầu vào học tập. Trong các nghiên chiều cứu dọc trên người học tại Việt Nam, Vu và Peters (2022, 2023) ghi nhận lợi ích của việc gạch chân kết hợp từ trong văn bản và vai trò dự báo của kiến thức từ vựng ban đầu đối với mức tiến bộ. Tuy nhiên, các công trình này tập trung vào việc học kết hợp từ thông qua đọc, thay vì đóng góp của kiến thức kết hợp từ đối với kết quả đọc hiểu. Gần đây, Dang và các đồng nghiệp (2026) cho thấy kiến thức từ học thuật liên hệ với kiến thức kết hợp từ học thuật ở cả mức nhận diện và nhớ lại hình thức, trong khi mối liên hệ với kiến thức từ thông dụng chỉ có ý nghĩa ở mức nhớ lại. Các nghiên cứu này làm rõ sự gắn bó giữa kiến thức từ đơn và kết hợp từ, cũng như điều kiện phát triển kiến thức kết hợp từ của người học Việt Nam. Song, chúng chưa sử dụng đọc hiểu chuyên ngành làm kết quả cần giải thích khi xét đồng thời năng lực tiếng Anh tổng quát và kiến thức nội dung.

Từ việc đối chiếu các công trình trên, nghiên cứu này xem xét mối quan hệ giữa kiến thức kết hợp từ đặc thù ngành Công tác xã hội và khả năng đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành của sinh viên tại Học viện Thanh thiếu niên Việt Nam. Cụ thể, nghiên cứu sử dụng phân tích tương quan, tương quan riêng phần và hồi quy phân cấp để kiểm tra liệu mối liên hệ này có còn được duy trì, và kiến thức kết hợp từ có giải thích thêm kết quả đọc hiểu ngoài năng lực tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành hay không. Kết quả góp phần bổ sung bằng chứng trong một lĩnh vực chuyên môn và bối cảnh người học cụ thể, đồng thời cung cấp cơ sở thực tiễn cho việc lựa chọn nội dung từ vựng và thiết kế hoạt động đọc hiểu trong giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành.

2. Cơ sở lí thuyết

Đọc hiểu được xem là quá trình xử lí đồng thời thông tin từ dưới lên (nhận diện từ, cú pháp và tổ hợp từ trong văn bản) và từ trên xuống (kiến thức nền, kì vọng và mục đích đọc). Hai luồng xử lí này liên tục tương tác và bổ sung cho nhau để tạo ra một biểu diễn nghĩa mạch lạc của văn bản (Grabe & Stoller, 2020). Theo cách nhìn này, đọc hiểu không phụ thuộc vào một nguồn lực đơn lẻ mà là kết quả phối hợp của nhiều nguồn lực ngôn ngữ và phi ngôn ngữ. Ở bình diện ngôn ngữ, giả thuyết chất lượng từ vựng (Perfetti, 2007) cho rằng người đọc hiểu tốt là người có biểu diễn từ vựng chính xác và linh hoạt về hình thức, nghĩa và cách sử dụng. Nhờ đó, việc truy xuất từ diễn ra nhanh và nguồn lực

nhận thức được dành cho việc tích hợp nghĩa. Khi đơn vị được xử lí là các tổ hợp quen thuộc thay vì từng từ riêng lẻ, quá trình này càng hiệu quả hơn.

Khái niệm kết hợp từ xuất phát từ quan niệm cho rằng nghĩa của một từ một phần được xác lập thông qua những từ thường xuất hiện cùng nó (Firth, 1957). Hiện có hai cách tiếp cận chính. Cách tiếp cận dựa trên tần suất xem kết hợp từ là các từ đồng xuất hiện trong khoảng cách ngắn với tần suất cao hơn mức ngẫu nhiên, được xác định qua phân tích ngữ liệu (Sinclair, 1991). Cách tiếp cận cụm từ học xem kết hợp từ là các tổ hợp có mức độ cố định nhất định, trong đó việc lựa chọn từ đi kèm bị giới hạn theo quy ước (Howarth, 1998; Nesselhauf, 2005). Về cấu trúc, kết hợp từ được chia thành kết hợp từ vựng (động từ + danh từ, tính từ + danh từ, danh từ + danh từ…) và kết hợp ngữ pháp (từ + giới từ hoặc cấu trúc ngữ pháp) (Benson, Benson & Ilson, 2010). Trong khung ngôn ngữ công thức, một số kết hợp từ có thể được xem là những chuỗi được lưu trữ và truy xuất như một đơn vị (Wray, 2002). Kiến thức kết hợp từ là một khía cạnh của kiến thức từ vựng và không thể đồng nhất với việc chỉ biết nghĩa từng từ riêng lẻ (Nation, 2013). Kết hợp hai cách tiếp cận trên, nghiên cứu này định nghĩa kết hợp từ chuyên ngành là những tổ hợp từ vựng xuất hiện với tần suất cao trong văn bản Công tác xã hội và biểu đạt khái niệm hoặc hoạt động chuyên môn của ngành, như *conduct an assessment, case management, vulnerable group*.

Tiếng Anh chuyên ngành được xây dựng trên nguyên tắc nội dung và phương pháp giảng dạy xuất phát từ nhu cầu sử dụng ngôn ngữ của người học trong lĩnh vực chuyên môn (Hutchinson & Waters, 1987). Theo Dudley-Evans và St John (1998), một đặc điểm cốt lõi của tiếng Anh chuyên ngành là gắn với ngôn ngữ, kĩ năng và thể loại diễn ngôn của ngành mà nó phục vụ. Mỗi cộng đồng chuyên môn hình thành những cách diễn đạt quy ước riêng để truyền tải tri thức của mình (Hyland, 2006). Trong các cách diễn đạt đó, kết hợp từ chuyên ngành có vị trí đặc biệt, vì chúng gắn chặt với hệ thống khái niệm và thực hành nghề nghiệp. Do vậy, việc nắm vững kết hợp từ chuyên ngành đòi hỏi đồng thời hiểu biết ngôn ngữ và hiểu biết nội dung chuyên môn.

Theo lí thuyết lược đồ (schema), được phát triển nền tảng trong nghiên cứu của Bartlett (1932) về trí nhớ, con người không tiếp nhận và ghi nhớ thông tin mới một cách thụ động mà kiến tạo ý nghĩa dựa trên những cấu trúc tri thức được hình thành từ kinh nghiệm trước đó. Việc hiểu văn bản không chỉ dựa trên quá trình xử lí các yếu tố ngôn ngữ trong văn bản mà còn là kết quả của sự tương tác giữa thông tin văn bản và tri thức nền có sẵn của người đọc (Carrell và Eisterhold, 1983). Kiến thức nội dung chuyên ngành cung cấp cho người đọc những tri thức nền cần thiết để diễn giải thông tin trong văn bản chuyên môn. Tuy nhiên, như các khảo sát đã đề cập ở phần Mở đầu (Krekeler, 2006; Tarlani-Aliabadi và cộng sự, 2022), vai trò của kiến thức nền cần được xem xét trong mối quan hệ với năng lực ngôn ngữ của người đọc và mức độ chuyên biệt của văn bản. Vì vậy, khi đánh giá vai trò của một yếu tố ngôn ngữ như kiến thức kết hợp từ trong đọc hiểu chuyên ngành, cần đồng thời tính đến kiến thức chuyên ngành và năng lực tiếng Anh tổng quát như những biến có thể chi phối kết quả.

3. Phương pháp

Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp định lượng với thiết kế khảo sát tương quan cắt ngang nhằm xem xét mối quan hệ giữa kiến thức kết hợp từ chuyên ngành và khả năng đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành. Đồng thời, nghiên cứu xác định liệu kiến thức kết hợp từ có đóng góp vào việc giải thích khả năng đọc hiểu sau khi đã xét năng lực tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành hay không.

Người tham gia và bối cảnh nghiên cứu

Người tham gia gồm 125 sinh viên ngành Công tác xã hội tại Học viện Thanh thiếu niên Việt Nam, trong đó có 58 sinh viên năm thứ ba và 67 sinh viên năm thứ tư. Khảo sát được tiến hành vào tháng 10, năm 2025 tại Học viện Thanh thiếu niên Việt Nam. Việc lựa chọn sinh viên năm thứ ba và năm thứ tư nhằm bảo đảm người tham gia đã có nền tảng kiến thức chuyên ngành cần thiết cũng như đã tham gia khóa học tiếng Anh chuyên ngành. Tại thời điểm khảo sát, tất cả sinh viên đã hoàn thành các học phần tiếng Anh tổng quát với 6 tín chỉ (135 tiết) và học phần tiếng Anh chuyên ngành Công

tác xã hội với 2 tín chỉ (45 tiết). Sinh viên tham gia trên tinh thần tự nguyện và được thông báo về mục đích nghiên cứu.

Công cụ nghiên cứu

Bốn bài kiểm tra trắc nghiệm được sử dụng tương ứng với bốn biến của nghiên cứu: năng lực tiếng Anh tổng quát (GE) (30 câu hỏi), kiến thức chuyên ngành Công tác xã hội (CK) (20 câu hỏi), kiến thức kết hợp từ chuyên ngành (COLL) (30 câu hỏi) và khả năng đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành (READING) (20 câu hỏi). Năng lực tiếng Anh tổng quát được đo trên thang điểm 30 và phản ánh năng lực tiếng Anh tổng quát của sinh viên. Kiến thức chuyên ngành có tổng điểm 20, đánh giá kiến thức nội dung thuộc lĩnh vực Công tác xã hội. Kiến thức kết hợp từ, biến trọng tâm của nghiên cứu, được đo trên thang điểm 30, đánh giá kiến thức của sinh viên về các kết hợp từ đặc trưng trong tiếng Anh chuyên ngành Công tác xã hội. Khả năng đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành có tổng điểm 20, đánh giá khả năng hiểu các văn bản tiếng Anh thuộc lĩnh vực Công tác xã hội.

Quy trình thu thập dữ liệu

Sinh viên làm bài kiểm tra trên giấy tại phòng học dưới sự giám sát của giảng viên. Người tham gia thực hiện lần lượt bốn bài kiểm tra theo thứ tự: kiến thức chuyên ngành Công tác xã hội, năng lực tiếng Anh tổng quát, kiến thức kết hợp từ chuyên ngành và đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành. Bài làm được chấm theo đáp án, mỗi câu trả lời đúng được 1 điểm. Điểm của bốn bài kiểm tra được ghi nhận riêng cho từng sinh viên và sau đó được nhập vào JASP để phân tích. Thông tin về năm học được mã hóa để phân biệt sinh viên năm thứ ba và năm thứ tư.

Phân tích dữ liệu

Dữ liệu được xử lí và phân tích bằng JASP phiên bản 0.98.1. Trước tiên, thống kê mô tả được thực hiện đối với 4 bài kiểm tra. Phân phối dữ liệu được kiểm tra thông qua Shapiro-Wilk, skewness, kurtosis và Q-Q plots. Kiểm định *t* mẫu độc lập được sử dụng để so sánh sinh viên năm thứ ba và năm thứ tư trên bốn phép đo, với kiểm định Levene để đánh giá giả định đồng nhất phương sai và Cohen's *d* để xác định kích thước hiệu ứng. Tiếp theo, tương quan Pearson được sử dụng để xem xét mối quan hệ giữa tiếng Anh tổng quát, kiến thức chuyên ngành, kiến thức kết hợp từ chuyên ngành và năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành. Do tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành có thể đồng thời liên quan đến kiến thức kết hợp từ chuyên ngành và năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành, tương quan riêng phần được thực hiện để xác định mối quan hệ riêng giữa kiến thức kết hợp từ chuyên ngành và năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành sau khi kiểm soát tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành. Cuối cùng, hồi quy tuyến tính phân cấp được sử dụng để xác định giá trị giải thích bổ sung của kiến thức kết hợp từ. Tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành được đưa vào Mô hình 1, sau đó kiến thức kết hợp từ được bổ sung ở Mô hình 2. Sự thay đổi của R^2 (ΔR^2) được sử dụng để xác định phần phương sai của năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành được kiến thức kết hợp từ giải thích thêm ngoài tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành. Các giả định của mô hình được kiểm tra thông qua hệ số phóng đại phương sai (VIF), phần dư chuẩn hóa và chỉ số Cook's distance.

4. Kết quả và thảo luận

4.1. Kết quả thực hiện bốn bài kiểm tra

Bảng 1 trình bày kết quả của 125 sinh viên trên bốn bài kiểm tra gồm năng lực tiếng Anh tổng quát (GE), kiến thức chuyên ngành Công tác xã hội (CK), kiến thức kết hợp từ chuyên ngành (COLL) và đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành (READING) với kết quả điểm trung bình lần lượt là 20.06/30, 15.11/20, 18.39/30 và 12.22/20. Kiểm định Shapiro-Wilk có ý nghĩa đối với cả bốn biến (GE: $W = 0.977$, $p = 0.028$; CK: $W = 0.966$, $p = 0.003$; COLL: $W = 0.960$, $p < 0.001$; READING: $W = 0.977$, $p = 0.033$). Tuy nhiên, skewness dao động từ -0.49 đến 0.09 và kurtosis từ -1.07 đến -0.11, đồng thời, biểu đồ phân phối và Q-Q plots không cho thấy sai lệch nghiêm trọng. Nhìn chung, các sai lệch so với phân phối chuẩn được đánh giá là nhỏ.

Bảng 1. *Kết quả bốn bài kiểm tra của sinh viên ngành Công tác xã hội*

Bài kiểm tra	Khoảng điểm	Khoảng điểm ghi nhận	*M*	*SD*	Skewness	Kurtosis
Tiếng Anh tổng quát	0-30	8-30	20.06	5.08	0.02	-0.82
Kiến thức chuyên ngành	0-20	7-20	15.11	2.91	-0.49	-0.11
Kết hợp từ	0-30	9-29	18.39	4.87	0.09	-1.07
Đọc hiểu chuyên ngành	0-20	4-20	12.22	3.83	-0.09	-0.77

N = 125

Kết quả cho thấy một khoảng cách giữa hiểu biết chuyên môn và năng lực ngôn ngữ chuyên ngành của sinh viên. Sinh viên nắm nội dung chuyên ngành tương đối tốt, nhưng kiến thức kết hợp từ và khả năng đọc hiểu văn bản chuyên ngành bằng tiếng Anh lại là hai mảng yếu nhất. Như vậy, hiểu biết chuyên môn chưa tự chuyển hóa thành khả năng tiếp cận tài liệu chuyên ngành bằng tiếng Anh.

4.2. Kết quả thực hiện các bài kiểm tra của sinh viên theo năm học

Kết quả thực hiện bốn bài kiểm tra của sinh viên theo năm học được trình bày trong Bảng 2. Kiểm định Levene không có ý nghĩa đối với năng lực tiếng Anh tổng quát, kiến thức chuyên ngành, kiến thức kết hợp từ chuyên ngành và đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành (tất cả $p > 0.05$). Vì vậy, kiểm định *t* hai mẫu độc lập được sử dụng để so sánh sinh viên năm 3 (58 sinh viên) và năm 4 (67 sinh viên). Không ghi nhận sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa sinh viên năm 3 và năm 4 ở năng lực tiếng Anh tổng quát, $t(123) = 0.36$, $p = 0.718$, $d = 0.06$; kiến thức chuyên ngành, $t(123) = -1.27$, $p = 0.207$, $d = -0.23$; kiến thức kết hợp từ chuyên ngành, $t(123) = -0.14$, $p = 0.891$, $d = -0.02$; hay năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành, $t(123) = 0.54$, $p = 0.593$, $d = 0.10$. Các kích thước hiệu ứng đều nhỏ, và khoảng tin cậy 95% của Cohen's *d* đều bao gồm 0. Như vậy, kết quả cho thấy hai nhóm sinh viên có mức thực hiện tương đối tương đồng trên cả bốn bài kiểm tra.

Bảng 2. *Kết quả các bài kiểm tra của sinh viên năm 3 và năm 4*

Bài kiểm tra	Năm 3 *M* (*SD*)	Năm 4 *M* (*SD*)	*t*(123)	*p*	Cohen's *d*	95% CI của *d*
Tiếng Anh tổng quát	20.24 (5.32)	19.91 (4.91)	0.36	0.718	0.06	[-0.29, 0.42]
Kiến thức chuyên ngành	14.76 (3.24)	15.42 (2.57)	-1.27	0.207	-0.23	[-0.58, 0.13]
Kết hợp từ	18.33 (4.64)	18.45 (5.10)	-0.14	0.891	-0.02	[-0.38, 0.33]
Đọc hiểu chuyên ngành	12.41 (3.78)	12.04 (3.88)	0.54	0.593	0.10	[-0.26, 0.45]

4.3. Mối quan hệ giữa năng lực tiếng Anh tổng quát, kiến thức chuyên ngành, kiến thức kết hợp từ chuyên ngành và năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành

Phân tích tương quan Pearson cho thấy bốn biến có tương quan dương với nhau, với hệ số dao động từ $r = 0.789$ đến $r = 0.905$ (tất cả $p < 0.001$). Năng lực tiếng Anh tổng quát tương quan với kiến thức chuyên ngành ($r = 0.789$), kiến thức kết hợp từ chuyên ngành ($r = 0.894$) và năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành ($r = 0.878$). Kiến thức chuyên ngành cũng tương quan với kiến thức kết hợp từ chuyên ngành ($r = 0.807$) và năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành ($r = 0.793$). Trong các cặp biến được khảo sát, hệ số tương quan quan sát được cao nhất là giữa kiến thức kết hợp từ chuyên ngành và năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành ($r = 0.905$, 95% CI [0.868, 0.933], $p < 0.001$). Như vậy, sinh viên đạt điểm kiến thức kết hợp từ cao thường cũng đạt điểm đọc hiểu chuyên ngành cao.

Bảng 3. *Tương quan giữa kết quả các bài kiểm tra*

Bài kiểm tra	1	2	3	4
1. Tiếng Anh tổng quát	—			
2. Kiến thức chuyên ngành	0.789***	—		
3. Kết hợp từ	0.894***	0.807***	—	
4. Đọc hiểu chuyên ngành	0.878***	0.793***	0.905***	—

*N = 125. Các giá trị là hệ số tương quan Pearson. *** p < 0.001.*

Tuy nhiên, kiến thức kết hợp từ chuyên ngành cũng tương quan chặt chẽ với năng lực tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành. Vì vậy, tương quan bậc không chưa cho phép xác định mối liên hệ riêng giữa kiến thức kết hợp từ và đọc hiểu chuyên ngành. Nguyen và Webb (2017) cũng ghi nhận tương quan thuận mạnh giữa kiến thức kết hợp từ và kiến thức từ đơn, dù thước đo kiến thức từ đơn trong nghiên cứu đó không đồng nhất với phép đo năng lực tiếng Anh tổng quát của nghiên cứu hiện tại. Các kết quả trên cho thấy cần tiếp tục kiểm tra mối liên hệ giữa kiến thức kết hợp từ và đọc hiểu chuyên ngành sau khi điều chỉnh thống kê năng lực tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành.

4.4. Mối quan hệ giữa kiến thức kết hợp từ và năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành

Do năng lực tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành cũng tương quan mạnh với cả kiến thức kết hợp từ và năng lực đọc hiểu chuyên ngành, mối quan hệ giữa kiến thức kết hợp từ và năng lực đọc hiểu chuyên ngành tiếp tục được kiểm tra sau khi kiểm soát ảnh hưởng của năng lực tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành. Như được trình bày trong Bảng 4, tương quan bậc không giữa kiến thức kết hợp từ và năng lực đọc hiểu chuyên ngành ở mức rất cao ($r = 0.905$, $p < 0.001$). Khi kiểm soát năng lực tiếng Anh tổng quát, hệ số tương quan giảm xuống $r = 0.561$ ($p < 0.001$), trong khi khi kiểm soát kiến thức chuyên ngành, mối quan hệ vẫn ở mức cao hơn ($r = 0.738$, $p < 0.001$). Đáng chú ý, khi năng lực tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành được kiểm soát đồng thời, mối quan hệ kiến thức kết hợp từ và năng lực đọc hiểu chuyên ngành tiếp tục có ý nghĩa thống kê ($r = 0.497$, $p < 0.001$). Sự suy giảm của hệ số tương quan so với tương quan bậc không cho thấy mối quan hệ ban đầu giữa kiến thức kết hợp từ và năng lực đọc hiểu chuyên ngành có sự chia sẻ đáng kể với năng lực tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành, đặc biệt là năng lực tiếng Anh tổng quát. Tuy nhiên, việc mối tương quan vẫn được duy trì sau khi kiểm soát đồng thời hai biến cho thấy kiến thức kết hợp từ chuyên ngành có mối liên hệ riêng đáng kể với khả năng đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành.

Bảng 4. *Tương quan giữa kiến thức kết hợp từ và năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành trước và sau khi kiểm soát các biến nền*

Phân tích	Biến kiểm soát	*r*	*p*
Tương quan bậc không	Không	0.905	< 0.001
Tương quan riêng phần	Tiếng Anh tổng quát	0.561	< 0.001
Tương quan riêng phần	Kiến thức chuyên ngành	0.738	< 0.001
Tương quan riêng phần	Tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành	0.497	< 0.001

4.5. Giá trị giải thích bổ sung của kiến thức kết hợp từ đối với năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành

Hồi quy tuyến tính phân cấp được thực hiện nhằm xác định giá trị giải thích bổ sung của kiến thức kết hợp từ chuyên ngành đối với năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành sau khi đã xét năng lực tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành. Ở Mô hình 1, năng lực tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành giải thích 79.8% phương sai của năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành, $R^2 = 0.798$, R^2 hiệu chỉnh = 0.794, $F(2, 122) = 240.56$, $p < 0.001$. Cả năng lực tiếng Anh tổng quát ($\beta = 0.668$, $p < 0.001$) và kiến thức chuyên ngành ($\beta = 0.266$, $p < 0.001$) đều có hệ số hồi quy có ý nghĩa thống kê.

Khi kiến thức kết hợp từ chuyên ngành được bổ sung ở Mô hình 2, tỉ lệ phương sai được giải thích tăng từ 79.8% lên 84.8%. Phần tăng thêm 5.0% có ý nghĩa thống kê, $\Delta R^2 = 0.050$, $\Delta F(1, 121) = 39.73$, $p < 0.001$. Trong mô hình 2, kiến thức kết hợp từ chuyên ngành có hệ số chuẩn hóa lớn nhất ($\beta = 0.539$, $B = 0.423$, 95% CI [0.290, 0.556], $p < 0.001$), trong khi năng lực tiếng Anh tổng quát vẫn có ý nghĩa thống kê ($\beta = 0.301$, $p < 0.001$). Hệ số của kiến thức chuyên ngành giảm và không còn đạt ngưỡng ý nghĩa thống kê ($\beta = 0.121$, $p = 0.054$). Nhìn chung, kết quả cho thấy kiến thức kết hợp từ chuyên ngành giải thích thêm 5.0% phương sai của năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành ngoài phần đã được giải thích bởi năng lực tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành. Các kiểm tra chẩn đoán không cho thấy sự vi phạm nghiêm trọng các giả định của mô hình. Hệ số phóng đại phương sai (VIF) trong mô hình cuối dao động từ 3.07 đến 5.80, cho thấy đa cộng tuyến ở mức đáng lưu ý nhưng chưa nghiêm trọng. Một trường hợp có phần dư chuẩn hóa vượt quá 3, nhưng chỉ số Cook's distance thấp (0.132), cho thấy trường hợp này không có ảnh hưởng quá mức đến kết quả hồi quy.

Bảng 5. *Hồi quy tuyến tính phân cấp đối với kết quả đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành*

Mô hình/ Biến dự báo	*B*	*SE*	β	*t*	*p*	95% CI của *B*
Mô hình 1						
GE + CK						
GE	0.503	0.050	0.668	10.09	< 0.001	[0.404, 0.602]
CK	0.350	0.087	0.266	4.02	< 0.001	[0.178, 0.523]
Mô hình 2						
GE + CK + COLL						
GE	0.227	0.062	0.301	3.67	< 0.001	[0.105, 0.349]
CK	0.159	0.082	0.121	1.94	0.054	[-0.003, 0.321]
COLL	0.423	0.067	0.539	6.30	< 0.001	[0.290, 0.556]

Độ phù hợp và thay đổi của mô hình

Mô hình	R^2	R^2 hiệu chỉnh	ΔR^2	ΔF	*p*
Mô hình 1	0.798	0.794	—	—	—
Mô hình 2	0.848	0.844	0.050	39.73	< 0.001

5. Kết luận

Nghiên cứu này nhằm làm rõ mối quan hệ giữa kiến thức kết hợp từ tiếng Anh chuyên ngành và khả năng đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành của sinh viên Công tác xã hội. Mối quan hệ này được kiểm tra sau khi đồng thời kiểm soát năng lực tiếng Anh tổng quát và kiến thức nội dung chuyên ngành, thay vì chỉ dừng ở một phép tương quan đơn giản giữa hai biến. Kết quả cho thấy kiến thức kết hợp từ chuyên ngành có mối tương quan thuận với năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành. Khi năng lực tiếng Anh tổng quát và kiến thức chuyên ngành được xét đồng thời, hệ số tương quan giữa kiến thức kết hợp từ và đọc hiểu chuyên ngành giảm từ 0.905 xuống 0.497 nhưng vẫn có ý nghĩa thống kê. Trong mô hình hồi quy phân cấp, kiến thức kết hợp từ tiếp tục giải thích thêm một phần phương sai đáng kể của năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành, vượt trên phần đã được giải thích bởi hai biến nền. Khi cả ba biến được đưa đồng thời vào mô hình hồi quy, kiến thức kết hợp từ có hệ số hồi quy chuẩn hóa lớn nhất ($\beta = 0.539$), cho thấy đây là yếu tố dự báo mạnh nhất đối với năng lực đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành. Nghiên cứu không phát hiện sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa sinh viên năm 3 và năm 4 trên bất kỳ phép đo nào. Về mặt thực tiễn, việc xây dựng ngữ liệu kết hợp từ đặc trưng của Công tác xã hội dựa trên phân tích ngữ liệu chuyên ngành, kết hợp với các hoạt động nhận diện và luyện tập kết hợp từ trong ngữ cảnh đọc thực tế, có thể là hướng đi hiệu quả hơn so với việc dạy thuật ngữ rời rạc. Kiến thức kết hợp từ đặc thù nên được nhìn nhận như một thành tố có ý nghĩa riêng của năng lực đọc hiểu chuyên ngành, chứ không chỉ là một biểu hiện của năng lực ngôn ngữ nói chung.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bartlett, F. C. (1932), *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.
2. Benson, M., Benson, E., & Ilson, R. (2010), *The BBI combinatory dictionary of English: Your guide to collocations and grammar* (3rd ed.). John Benjamins.
3. Cao, D. T. P., Pho, P. D., & Dang, N. A. C. (2022), The treatment of collocations in English textbooks for Vietnamese students. *TEFLIN Journal, 33*(2), 220–239. https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v33i2/220-239.
4. Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983), Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly, 17*(4), 553–573. https://doi.org/10.2307/3586613.
5. Dang, T. N. Y., Read, J., Cao, T. P. D., Nguyen, T. M. H., & Nguyen, H. T. M. (2026), Second language knowledge of academic collocations and its relationship with knowledge of academic words and general high-frequency words. *Studies in Second Language Acquisition*, 48(2), 305-328. https://doi.org/10.1017/S0272263126101636.
6. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998), *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
7. Firth, J. R. (1957), A synopsis of linguistic theory, 1930–1955. In *Studies in linguistic analysis* (pp.1-32). Blackwell.
8. Grabe, W., & Stoller, F. L. (2020), *Teaching and researching reading* (3rd ed.). Routledge.
9. Green, C., & Lambert, J. (2018), Advancing disciplinary literacy through English for academic purposes: Discipline-specific wordlists, collocations and word families for eight secondary subjects. *Journal of English for Academic Purposes, 35*, 105–115. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.07.004.
10. Howarth, P. (1998), Phraseology and second language proficiency. *Applied Linguistics, 19*(1), 24–44. https://doi.org/10.1093/applin/19.1.24.
11. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987), *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
12. Hyland, K. (2006), *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.
13. Krekeler, C. (2006), Language for special academic purposes (LSAP) testing: The effect of background knowledge revisited. *Language Testing*, *23*(1), 99-130. https://doi.org/10.1191/0265532206lt323oa.
14. Kremmel, B., Brunfaut, T., & Alderson, J. C. (2017), Exploring the role of phraseological knowledge in foreign language reading. *Applied Linguistics, 38*(6), 848–870. https://doi.org/10.1093/applin/amv070.
15. Ma, Y.-H., & Lin, W.-Y. (2015), A study on the relationship between English reading comprehension and English vocabulary knowledge. *Education Research International, 2015*, 209154. https://doi.org/10.1155/2015/209154.
16. Nation, I. S. P. (2013), *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
17. Nesselhauf, N. (2005), *Collocations in a learner corpus*. John Benjamins.
18. Nguyen, T. M. H., & Webb, S. (2017), Examining second language receptive knowledge of collocation and factors that affect learning. *Language Teaching Research, 21*(3), 298–320. https://doi.org/10.1177/1362168816639619.
19. Perfetti, C. (2007), Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*(4), 357-383. https://doi.org/10.1080/10888430701530730.

20. Qian, D. D. (2002), Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning, 52*(3), 513–536. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00193.
21. Sinclair, J. (1991), *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.
22. Tarlani-Aliabadi, H., Tazik, K., & Azizi, Z. (2022), Exploring the role of language knowledge and background knowledge in reading comprehension of specific-purpose tests in higher education. *Language Testing in Asia, 12*(48). https://doi.org/10.1186/s40468-022-00198-x.
23. Vu, D. V., & Peters, E. (2022), Incidental learning of collocations from meaningful input: A longitudinal study into three reading modes and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition, 44*(3), 685–707. https://doi.org/10.1017/S0272263121000462.
24. Vu, D. V., & Peters, E. (2023), A longitudinal study on the effect of mode of reading on incidental collocation learning and predictors of learning gains. *TESOL Quarterly*, 57(1) 5–32. https://doi.org/10.1002/tesq.3111.
25. Ward, J. (2007), Collocation and technicality in EAP engineering. *Journal of English for Academic Purposes, 6*(1), 18-35. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.10.001.
26. Wray, A. (2002), *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.

The correlation between disciplinary collocational knowledge and ESP reading comprehension among social work students

This study examined the correlation between disciplinary collocational knowledge and ESP reading comprehension among social work students. It also investigated whether this relationship persisted after controlling for general English proficiency and disciplinary knowledge. The study involved 125 learners at Vietnam Youth Academy, including 58 third-year students and 67 fourth-year students. They completed four tests measuring general English proficiency, disciplinary knowledge, disciplinary collocational knowledge, and ESP reading comprehension. The results revealed a very strong positive connection between collocational knowledge and ESP reading comprehension ($r = 0.905$, $p < 0.001$). After simultaneously controlling for general English proficiency and disciplinary knowledge, this association decreased to $r = 0.497$ but remained statistically significant. Hierarchical linear regression analysis demonstrated that collocational knowledge explained a significant additional proportion of the variance in reading comprehension beyond that accounted for by the two background variables ($\Delta R^2 = 0.050$, $p < 0.001$). It also emerged as the strongest predictor, surpassing both general English proficiency and disciplinary knowledge ($\beta = 0.539$). No significant differences were found between the students of two groups on any measure. Accordingly, disciplinary collocational knowledge makes a distinct and substantial contribution to ESP reading comprehension. Therefore, designing teaching materials based on field-specific collocations may be a promising direction for enhancing the effectiveness of ESP courses at higher education institutions.

Key words: Collocational knowledge; English for Specific Purposes (ESP); reading comprehension; Social Work students; general English proficiency; disciplinary knowledge.