

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ TP. HỒ CHÍ MINH

Nguyễn Thị Đoan Trân

SỰ GẮN KẾT CỦA SINH VIÊN
VÀ MỐI QUAN HỆ VỚI CHẤT LƯỢNG
CUỘC SỐNG ĐẠI HỌC

LUẬN ÁN TIẾN SĨ KINH TẾ

TP. Hồ Chí Minh - Năm 2020

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ TP. HỒ CHÍ MINH

**SỰ GẮN KẾT CỦA SINH VIÊN
VÀ MỐI QUAN HỆ VỚI CHẤT LƯỢNG
CUỘC SỐNG ĐẠI HỌC**

LUẬN ÁN TIẾN SĨ KINH TẾ

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC:

- GS.TS. Đoàn Thị Hồng Vân
- PGS.TS. Bùi Thanh Tráng

TP. Hồ Chí Minh - Năm 2020

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan luận án “**Sự gắn kết của sinh viên và mối quan hệ với chất lượng cuộc sống đại học**” là công trình nghiên cứu của riêng tôi, được thực hiện dưới sự hướng dẫn khoa học của GS.TS. Đoàn Thị Hồng Vân và PGS.TS. Bùi Thanh Tráng.

Số liệu thu thập và các kết quả tìm thấy trong luận án là trung thực. Nội dung của luận án chưa từng được ai công bố trong bất kỳ công trình nào.

Tôi hoàn toàn chịu trách nhiệm về khía cạnh đạo đức và tính pháp lý trong quá trình nghiên cứu để hoàn thành luận án này.

TP. Hồ Chí Minh, ngày 20 tháng 4 năm 2020

Người thực hiện luận án

Nguyễn Thị Đoan Trân

LỜI CẢM ƠN

Tôi được truyền cảm hứng để khởi đầu cho việc học tiến sĩ của mình bằng một kết quả khảo sát với 92% đáp viên cho rằng điều hối tiếc nhất trong cuộc đời của họ khi về già là “không nỗ lực hết mình khi còn trẻ”¹. Trải qua hành trình hơn 4 năm với nhiều trạng thái tâm lý/cảm xúc, bằng tiếp cận đầy quyết tâm và cầu thị, đến nay, bên cạnh giá trị đạt được là sự trưởng thành trong tư duy và chuyên môn, thì tình cảm, sự hỗ trợ, giúp đỡ của Quý Thầy/Cô, đồng nghiệp, bạn bè và gia đình là điều trân quý nhất mà tôi sẽ luôn mang theo trên hành trình phía trước để tiếp tục lan tỏa đáp đền. Lời cảm ơn với tất cả sự chân thành này là tôi trân trọng dành cho họ.

Trước tiên, tôi xin tỏ lòng biết ơn đến hai Thầy/Cô hướng dẫn khoa học là GS.TS. Đoàn Thị Hồng Vân và PGS.TS. Bùi Thanh Tráng. Những góp ý của Quý Thầy/Cô không chỉ hữu ích trong khuôn khổ luận án mà còn hữu ích trong công việc hiện tại. Đồng thời, tôi cũng rất biết ơn các Thầy/Cô của UEH nói chung và Khoa Kinh doanh quốc tế - Marketing nói riêng, đã giảng dạy và giúp tôi hoàn thành các học phần, chuyên đề của chương trình đào tạo.

Kế đến, tôi muốn dành lời cảm ơn chân thành nhất đến tập thể anh, chị, em các thể hệ của Phòng Tổ chức - Hành chính [UEH], những người đã cho tôi hiểu được giá trị của tình đồng đội và luôn sẵn lòng tạo điều kiện giúp tôi hoàn thành luận án này.

Tiếp theo, tôi xin được cảm ơn những đồng nghiệp, đồng môn đáng mến của tôi tại UEH, cảm ơn các bạn sinh viên nhiệt tình của UEH cũng như các trường bạn [NEU, FTU, UEL, UFM] đã giúp tôi trong quá trình thiết kế, thực hiện và hoàn tất công trình nghiên cứu của mình; vô cùng cảm ơn em Phạm Thị Nhã Phương, một cộng sự chăm chỉ và trách nhiệm.

Đặc biệt, tôi rất may mắn khi nhận được thêm sự chỉ dẫn từ PGS.TS. Nguyễn Đình Thọ, người Thầy, nhà khoa học mẫu mực. Bài học đáng quý vượt ra ngoài khuôn khổ của một luận án tiến sĩ, đối với tôi, chính là tinh thần lao động khoa học nghiêm túc và chuẩn mực. Tôi xin được gửi lời tri ân đến Thầy bằng sự kính trọng và lòng biết ơn sâu sắc nhất.

Cuối cùng, tôi muốn gửi lời yêu thương đặc biệt đến tất cả thành viên của đại gia đình vì đã luôn bên cạnh, thấu hiểu, chia sẻ, động viên, và tạo điều kiện tốt nhất để tôi có đủ nghị lực, thời gian và sự tập trung hoàn thành luận án này.

¹ <http://songdep.tv/5-dieu-neu-khong-lam-bay-gio-ban-co-se-luu-lai-hoi-han-ve-sau.html>

MỤC LỤC

DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT	vi
DANH MỤC CÁC BẢNG	viii
DANH MỤC CÁC HÌNH.....	ix
TÓM TẮT	x
Chương 1. TỔNG QUAN.....	1
1.1. Bối cảnh nghiên cứu.....	1
1.2. Nhận dạng vấn đề nghiên cứu	10
1.3. Mục tiêu nghiên cứu.....	17
1.4. Câu hỏi nghiên cứu	18
1.5. Đối tượng nghiên cứu.....	18
1.6. Phạm vi nghiên cứu.....	19
1.7. Phương pháp nghiên cứu.....	20
1.8. Ý nghĩa của nghiên cứu.....	21
1.9. Kết cấu luận án.....	22
Chương 2. CƠ SỞ LÝ THUYẾT VÀ MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU	24
2.1. Giới thiệu chương.....	24
2.2. Tổng quan các nghiên cứu trước đây	25
2.2.1. Các yếu tố (tiền tố) tác động đến sự gắn kết của sinh viên.....	25
2.2.1.1. Môi trường học tập ở trường (thầy cô, bạn bè, cấu trúc lớp học, nhà trường và viên chức của trường).....	25
2.2.1.2. Bố mẹ	27
2.2.1.3. Động cơ.....	27
2.2.1.4. Nhận thức.....	28
2.2.1.5. Nhiệm vụ học tập	29
2.2.1.6. Tự tin vào năng lực.....	29
2.2.1.7. Sự thân thuộc	30
2.2.1.8. Tính cách.....	30
2.2.1.9. Cảm xúc cá nhân.....	30
2.2.1.10. Trò chơi cho mục tiêu học tập, và kỹ năng của người học	31
2.2.1.11. Tính bền bỉ.....	31
2.2.1.12. Mục đích cuộc sống	32
2.2.2. Các yếu tố (hậu tố) chịu tác động bởi sự gắn kết của sinh viên.....	32

2.2.2.1. Thành tích/hiệu suất	33
2.2.2.2. Tỷ lệ bỏ học	33
2.2.2.3. Sự hài lòng của sinh viên.....	34
2.3. Các yếu tố trong mô hình nghiên cứu	34
2.3.1. Sự gắn kết của sinh viên (<i>Student Engagement</i>).....	34
2.3.2. Giá trị dịch vụ cảm nhận (<i>Perceived Service Value</i>)	37
2.3.3. Khả năng hấp thu (<i>Absorptive Capacity</i>).....	41
2.3.4. Mục đích cuộc sống (<i>Purpose in Life</i>).....	44
2.3.5. Tính bền bỉ (<i>Grit</i>).....	47
2.3.6. Chất lượng cuộc sống đại học (<i>Quality of College Life</i>).....	49
2.4. Lý thuyết nền tảng.....	53
2.4.1. Tổng kết lý thuyết nền trong các nghiên cứu trước đây và cơ sở để lựa chọn Lý thuyết tự quyết (<i>Self-Determination Theory - SDT</i>)	53
2.4.2. Nội dung chính của Lý thuyết tự quyết.....	56
2.4.3. Sáu lý thuyết nhánh thuộc Lý thuyết tự quyết (<i>The Six Mini-Theories of SDT</i>) ..	61
2.4.3.1. Lý thuyết đánh giá nhận thức (<i>Cognitive Evaluation Theory - CET</i>).....	61
2.4.3.2. Lý thuyết cơ chế hội nhập (<i>Organismic Integration Theory - OIT</i>)	63
2.4.3.3. Lý thuyết định hướng nhân quả (<i>Causality Orientations Theory - COT</i>).....	64
2.4.3.4. Lý thuyết nhu cầu cơ bản (<i>Basic Psychological Needs Theory - BPNT</i>)	65
2.4.3.5. Lý thuyết nội dung mục tiêu (<i>Goal Contents Theory - GCT</i>)	66
2.4.3.6. Lý thuyết động cơ liên kết (<i>Relationships Motivation Theory - RMT</i>)	66
2.4.4. Lý thuyết khả năng hấp thu (<i>Absorptive Capacity Theory - ACT</i>).....	67
2.5. Mô hình nghiên cứu	68
2.5.1. Các giả thuyết nghiên cứu	68
2.5.1.1. Giá trị dịch vụ cảm nhận (<i>PSV</i>) và sự gắn kết của sinh viên (<i>SE</i>).....	68
2.5.1.2. Khả năng hấp thu (<i>AC</i>) và sự gắn kết của sinh viên (<i>SE</i>)	70
2.5.1.3. Mục đích cuộc sống (<i>PL</i>) và sự gắn kết của sinh viên (<i>SE</i>)	71
2.5.1.4. Tính bền bỉ (<i>GR</i>) và sự gắn kết của sinh viên (<i>SE</i>).....	73
2.5.1.5. Sự gắn kết của sinh viên (<i>SE</i>) và chất lượng cuộc sống đại học (<i>QL</i>)	74
2.5.1.6. Giá trị dịch vụ cảm nhận (<i>PSV</i>), Mục đích cuộc sống (<i>PL</i>) và chất lượng cuộc sống đại học (<i>QL</i>)	76
2.5.1.7. Hình thức đào tạo tập trung và không tập trung	77
2.5.2. Mô hình lý thuyết	80
2.6. Tóm tắt chương	80
Chương 3. THIẾT KẾ NGHIÊN CỨU.....	81

3.1.	Giới thiệu chương.....	81
3.2.	Thiết kế nghiên cứu.....	81
3.2.1.	<i>Quy trình nghiên cứu</i>	81
3.2.2.	<i>Hình thành thang đo</i>	83
3.2.2.1.	<i>Thang đo các khái niệm nghiên cứu</i>	83
3.2.2.2.	<i>Hình thành và điều chỉnh thang đo</i>	91
3.2.3.	<i>Đánh giá sơ bộ thang đo</i>	92
3.2.3.1.	<i>Chọn mẫu</i>	92
3.2.3.2.	<i>Hệ số tin cậy Cronbach's Alpha</i>	92
3.2.3.3.	<i>Phân tích nhân tố khám phá - EFA</i>	92
3.2.4.	<i>Nghiên cứu chính thức</i>	93
3.2.4.1.	<i>Mẫu chính thức</i>	93
3.2.4.2.	<i>Phân tích nhân tố khẳng định - CFA</i>	94
3.2.4.3.	<i>Phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính - SEM</i>	96
3.2.4.4.	<i>Phân tích vai trò biến kiểm soát</i>	97
3.2.4.5.	<i>Kiểm định vai trò điều tiết nhóm</i>	98
3.2.4.6.	<i>Ước lượng mô hình lý thuyết bằng Bootstrap</i>	99
3.3.	Tóm tắt chương.....	99
Chương 4.	PHÂN TÍCH DỮ LIỆU VÀ KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU.....	101
4.1.	Giới thiệu.....	101
4.2.	Kết quả kiểm định thang đo sơ bộ.....	101
4.2.1.	<i>Đặc điểm mẫu</i>	101
4.2.2.	<i>Kết quả kiểm định thang đo sơ bộ</i>	102
4.2.2.1.	<i>Hệ số tin cậy Cronbach's Alpha</i>	102
4.2.2.2.	<i>Phân tích nhân tố khám phá EFA</i>	102
4.3.	Kết quả kiểm định thang đo chính thức.....	103
4.3.1.	<i>Đặc điểm mẫu</i>	103
4.3.2.	<i>Kiểm định thang đo bằng phân tích nhân tố khẳng định - CFA</i>	104
4.3.2.1.	<i>Kết quả CFA các khái niệm đa hướng</i>	105
4.3.2.2.	<i>Kết quả CFA các khái niệm đơn hướng</i>	109
4.3.2.3.	<i>Kết quả CFA mô hình tới hạn</i>	109
4.4.	Kiểm định mô hình lý thuyết và các giả thuyết nghiên cứu.....	112
4.4.1.	<i>Cách thức kiểm định mô hình lý thuyết</i>	112
4.4.2.	<i>Kết quả kiểm định mô hình chính cùng các giả thuyết nghiên cứu</i>	113

4.5.	Kiểm định mô hình với biến điều tiết.....	115
4.5.1.	<i>Mô hình với biến điều tiết là khả năng hấp thu (AC)</i>	116
4.5.2.	<i>Mô hình với biến điều tiết là mục đích cuộc sống (PL)</i>	117
4.6.	Kết quả phân tích biến kiểm soát	119
4.7.	Kết quả phân tích biến điều tiết nhóm.....	120
4.8.	Tóm tắt chương	123
Chương 5.	KẾT LUẬN VÀ Ý NGHĨA CỦA NGHIÊN CỨU.....	124
5.1.	Giới thiệu chương.....	124
5.2.	Tóm lược quá trình nghiên cứu	124
5.3.	Thảo luận kết quả nghiên cứu	126
5.4.	Ý nghĩa của nghiên cứu.....	135
5.4.1.	<i>Ý nghĩa về lý thuyết</i>	135
5.4.1.1.	<i>Ý nghĩa về học thuật</i>	135
5.4.1.2.	<i>Ý nghĩa về phương pháp nghiên cứu</i>	136
5.4.2.	<i>Ý nghĩa về thực tiễn</i>	138
5.4.2.1.	<i>Hàm ý quản trị để nâng cao sự gắn kết của sinh viên</i>	139
5.4.2.2.	<i>Hàm ý quản trị để nâng cao chất lượng cuộc sống đại học</i>	141
5.4.2.3.	<i>Hàm ý quản trị về sự khác biệt giữa các nhóm sinh viên</i>	142
5.5.	Hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo.....	142
5.5.1.	<i>Hạn chế</i>	142
5.5.2.	<i>Hướng nghiên cứu tiếp theo</i>	143
DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU CỦA TÁC GIẢ ĐÃ CÔNG BỐ CÓ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN.....		144
TÀI LIỆU THAM KHẢO		145
Phụ lục 2.1.	BẢNG TỔNG HỢP ĐỊNH NGHĨA CÁC KHÁI NIỆM VỀ SỰ GẮN KẾT CỦA SINH VIÊN	1
Phụ lục 2.2.	BẢNG TỔNG HỢP THÀNH PHẦN ĐO LƯỜNG KHÁI NIỆM VỀ SỰ GẮN KẾT CỦA SINH VIÊN	5
Phụ lục 2.3.	BẢNG TỔNG HỢP ĐỊNH NGHĨA CÁC KHÁI NIỆM VỀ KHẢ NĂNG HẤP THU	8
Phụ lục 3.1.	THANG ĐO CÁC KHÁI NIỆM NGHIÊN CỨU	12
Phụ lục 3.2.	DANH SÁCH NHÂN SỰ THAM GIA ĐIỀU CHỈNH THANG ĐO	31
Phụ lục 4.1.	KẾT QUẢ PHÂN TÍCH CRONBACH'S ALPHA.....	32
Phụ lục 4.2.	KẾT QUẢ PHÂN TÍCH NHÂN TỐ KHÁM PHÁ (EFA)	35
Phụ lục 4.3.	KẾT QUẢ CFA GIÁ TRỊ DỊCH VỤ CẢM NHẬN (PSV)	40
Phụ lục 4.4.	KẾT QUẢ CFA SỰ GẮN KẾT CỦA SINH VIÊN (SE).....	43

Phụ lục 4.5. KẾT QUẢ CFA TÍNH BỀN BỈ (GR)	45
Phụ lục 4.6. KẾT QUẢ CFA MÔ HÌNH TỐI HẠN	47
Phụ lục 4.7. KẾT QUẢ SEM MÔ HÌNH CHÍNH (KHÔNG CÓ BIẾN ĐIỀU TIẾT)	52
Phụ lục 4.8. KẾT QUẢ SEM VỚI AC LÀ BIẾN ĐIỀU TIẾT HỖN HỢP.....	61
Phụ lục 4.9. KẾT QUẢ SEM VỚI PL LÀ BIẾN ĐIỀU TIẾT	66

DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT

Chữ viết tắt	Tiếng Anh	Tiếng Việt
AC	Absorptive Capacity	Khả năng hấp thu
ACT	Absorptive Capacity Theory	Lý thuyết khả năng hấp thu
AEI	Academic engagement index	Thang đo gắn kết học thuật
AUSSE	Australasian Survey of Student Engagement	Khảo sát của Úc về sự gắn kết của sinh viên
BPNT	Basic Psychological Needs Theory	Thuyết nhu cầu cơ bản
CE	Cognitive Engagement	Sự gắn kết nhận thức
CET	Cognitive Evaluation Theory	Lý thuyết/Thuyết đánh giá nhận thức
CFA	Confirmatory factor analysis	Phân tích nhân tố khẳng định
CFI	Comparative Fit Index	-
CI	Consistency of Interests	Sự kiên định của sở thích
COT	Causality Orientations Theory	Lý thuyết/Thuyết định hướng nhân quả
EE	Emotional Engagement	Sự gắn kết cảm xúc
EFA	Exploratory factor analysis	Phân tích nhân tố khám phá
EM	Emotional value	Giá trị cảm xúc
EP	Epistemic value	Giá trị tri thức
FQ	Functional value (price/quality)	Giá trị chức năng về giá cả/chất lượng
FS	Functional value (want satisfaction)	Giá trị chức năng về sự hài lòng
FTU	Foreign Trade University	Trường Đại học Ngoại thương
GCT	Goal Contents Theory	Lý thuyết/Thuyết nội dung mục tiêu
GFI	Goodness of Fit Index	-
GR	Grit	Tính bền bỉ
IM	Image value	Giá trị hình ảnh
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy	Kiểm định KMO

Chữ viết tắt	Tiếng Anh	Tiếng Việt
LET	Life Engagement Test	Thang đo kiểm tra sự gắn kết trong cuộc sống
MQL	The meaning in life questionnaire	Bảng câu hỏi về ý nghĩa trong cuộc sống
NEU	National Economics University	Trường Đại học Kinh tế quốc dân
NSSE	The National Survey of Student Engagement	Khảo sát quốc gia về sự gắn kết của sinh viên
OIT	Organismic Integration Theory	Lý thuyết/Thuyết cơ chế hội nhập
PE	Perseverance of Effort	Sự kiên trì nỗ lực
PL	Purpose in Life	Mục đích cuộc sống
PSV	Perceived Service Value	Giá trị dịch vụ cảm nhận
QL	Quality of College Life	Chất lượng cuộc sống đại học
RMSEA	Root Mean Square Error Approximation	-
RMT	Relationships Motivation Theory	Lý thuyết/Thuyết động cơ liên kết
R&D	Research and Development	Nghiên cứu và phát triển
SDT	Self-Determination Theory	Lý thuyết tự quyết
SEM	Structural Equation Modeling	Mô hình cấu trúc tuyến tính
SO	Social value	Giá trị xã hội
TLI	Tucker and Lewis Index	-
TVE	Total Variance Explained	Tổng phương sai trích
UEH	University of Economics Ho Chi Minh City	Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh
UEL	University of Economics and Law	Trường Đại học Kinh tế - Luật
UFM	University of Finance - Marketing	Trường Đại học Tài chính - Marketing
WOM	Word of Mouth	Giao tiếp truyền miệng

DANH MỤC CÁC BẢNG

Bảng 2.1. Tổng hợp lý thuyết được sử dụng trong các nghiên cứu trước đây.....	53
Bảng 3.1. Thang đo khái niệm Sự gắn kết của sinh viên	84
Bảng 3.2. Thang đo khái niệm Giá trị dịch vụ cảm nhận.....	85
Bảng 3.3. Thang đo khái niệm Khả năng hấp thu	87
Bảng 3.4. Thang đo khái niệm Mục đích cuộc sống.....	88
Bảng 3.5. Thang đo khái niệm Tính bền bỉ.....	89
Bảng 3.6. Thang đo khái niệm Chất lượng cuộc sống đại học	90
Bảng 4.1. Đặc điểm mẫu sơ bộ	101
Bảng 4.2. Đặc điểm mẫu chính thức	104
Bảng 4.3. Kết quả kiểm định giá trị phân biệt các khái niệm thành phần của PSV.....	105
Bảng 4.4. Kết quả đánh giá độ tin cậy các thang đo trong mô hình PSV	107
Bảng 4.5. Kết quả kiểm định giá trị phân biệt giữa các khái niệm thành phần của SE	108
Bảng 4.6. Kết quả kiểm định giá trị phân biệt các khái niệm thành phần của GR	109
Bảng 4.7. Kết quả kiểm định giá trị phân biệt các khái niệm trong mô hình tới hạn	111
Bảng 4.8. Tóm tắt kết quả kiểm định thang đo các khái niệm.....	112
Bảng 4.9. Hệ số hồi quy (chưa chuẩn hóa) của các mối quan hệ trong mô hình	114
Bảng 4.10. Mối quan hệ giữa các khái niệm trong mô hình có biến kiểm soát.....	119
Bảng 4.11. Sự khác biệt các chỉ tiêu tương thích (bất biến và khả biến từng phần theo hình thức đào tạo)	120
Bảng 4.12. Mối quan hệ giữa các khái niệm (khả biến và bất biến từng phần theo hình thức đào tạo).....	120
Bảng 4.13. Kết quả điểm định kỳ vọng	122

DANH MỤC CÁC HÌNH

Hình 2.1. Mô hình lý thuyết	80
Hình 3.1. Quy trình nghiên cứu	82
Hình 4.1. Kết quả CFA giá trị dịch vụ cảm nhận (chuẩn hóa)	106
Hình 4.2. Kết quả CFA sự gắn kết của sinh viên (chuẩn hóa)	107
Hình 4.3. Kết quả CFA tính bền bỉ (chuẩn hóa)	108
Hình 4.4. Kết quả CFA mô hình tới hạn (chuẩn hóa)	110
Hình 4.5. Kết quả SEM mô hình chính (chuẩn hóa)	114
Hình 4.6. Kết quả SEM mô hình 1 (chuẩn hóa)	116
Hình 4.7. Kết quả SEM mô hình 2 (chuẩn hóa)	117
Hình 4.8. Mô hình SEM kết quả tổng hợp (chuẩn hóa)	118
Hình 4.9. Kết quả kiểm định điều tiết nhóm [tập trung/không tập trung]	121

TÓM TẮT

Mục tiêu – Nghiên cứu các yếu tố thuộc nhận thức và đặc điểm cá nhân [*giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV), khả năng hấp thu (AC), mục đích cuộc sống (PL), tính bền bỉ (GR)*] ảnh hưởng như thế nào đến *sự gắn kết của sinh viên (SE)*, và mối quan hệ giữa sự gắn kết với *chất lượng cuộc sống đại học (QL)*.

Phương pháp – Dữ liệu thu thập từ 1.435 sinh viên của 5 trường đại học Việt Nam. Phương pháp CFA được sử dụng để kiểm định các mô hình đo lường và mô hình SEM được dùng để kiểm tra các giả thuyết.

Kết quả – Có 6 giả thuyết được chấp nhận và 3 giả thuyết bị bác bỏ; cụ thể: PSV, AC, GR tác động tích cực đến SE; AC điều tiết hỗn hợp, PL điều tiết thuận túy mối quan hệ giữa PSV và SE; PL không tác động đến SE; QL chỉ chịu tác động bởi SE, không chịu tác động bởi PSV và PL. Ngoài ra, kết quả cho thấy có sự khác biệt trong mối quan hệ giữa AC với SE của hai nhóm sinh viên tập trung và không tập trung; QL không khác nhau giữa hai nhóm sinh viên nam và nữ, nhưng khác nhau giữa hai nhóm sinh viên học tại TP. Hồ Chí Minh và Hà Nội.

Ý nghĩa/Hàm ý – Đóng góp cho lý thuyết nghiên cứu về SE và QL. Đề xuất hàm ý quản trị cho các nhà lãnh đạo đại học nhằm phát triển hệ thống giáo dục đại học Việt Nam trong bối cảnh cạnh tranh và hội nhập.

Từ khóa: *sự gắn kết của sinh viên, giá trị dịch vụ cảm nhận, khả năng hấp thu, mục đích cuộc sống, tính bền bỉ, chất lượng cuộc sống đại học*

ABSTRACT

Purpose – This study examined cognitive and personal characteristics, including perceived service value (PSV), absorptive capacity (AC), purpose in life (PL), and grit (GR), and their effects on student engagement (SE) and on the linkage between student engagement and quality of college life (QL).

Design/methodology/approach – The data were collated from 1,435 students at five universities in Vietnam. CFA method was employed to test the estimation models, and SEM was adopted to check the study hypotheses.

Findings – Among the hypotheses under consideration, six were accepted, and three rejected, including: PSV, AC, and GR positively affect SE; AC has a mixed moderating effect; PL generates a pure moderating effect on the relationship between PSV and SE; PL has no influence on SE; and QL is impacted by SE, but not by PSV and PL. Further, the results demonstrated the difference in the association between AC and SE between two groups of full- and part-time students. The difference in QL was not detected between male and female students, but did exist between those in Ho Chi Minh City and Hanoi.

Originality/Practical implications – The findings contributed to the existing literature on SE and QL. Managerial implications were proposed as regards Vietnam's higher education amid the stages of competition and integration.

Keywords: *Student Engagement, Perceived Service Value, Absorptive Capacity, Purpose in Life, Grit, Quality of College Life*

Chương 1. TỔNG QUAN

1.1. Bối cảnh nghiên cứu

Giáo dục đại học có vai trò quan trọng trong việc đào tạo và cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao, làm nền tảng hình thành, phát triển năng lực đổi mới sáng tạo nhằm phục vụ phát triển đất nước và đóng góp vào tri thức nhân loại². Trong nhiều thập kỷ qua, các tổ chức giáo dục đại học đã trải qua một quá trình mở rộng và chuyển đổi; đồng thời, phải đối mặt với một loạt thách thức, cả trong nước và quốc tế (Chen, 2016; Dao & Thorpe, 2015; Koszembar-Wiklik, 2016). Bối cảnh và xu hướng của cách mạng công nghệ sẽ tiếp tục làm thay đổi giáo dục đại học sâu sắc. Trường đại học không còn là nơi độc quyền cung cấp tri thức nữa, mà giờ đây phải thực hiện vai trò của mình cao hơn, đó là truyền cảm hứng để người học có được thái độ học tập tốt, cũng như rèn luyện cho họ có khả năng tự đào tạo và tinh thần học tập suốt đời. Ở chiều ngược lại, người học có rất nhiều sự lựa chọn cả về địa chỉ và phương thức để trang bị kiến thức cho mình. Những thay đổi như vậy đã ảnh hưởng đến cách các cơ sở giáo dục đại học vận hành và chúng được xem là động lực cho việc tiếp thị giáo dục đại học. Do đó, việc nâng cao chất lượng dịch vụ đào tạo, thu hút người học và các hoạt động marketing khác nhằm “chăm sóc” sinh viên như khách hàng trở nên quan trọng hơn bao giờ hết.

Ở khía cạnh thực tiễn, theo số liệu công bố của Tổng cục Thống kê năm 2018 về dân số và lao động Việt Nam, số người ở độ tuổi lao động đang làm việc trong nền kinh tế chiếm tỷ lệ 57,3% trên tổng số dân. Tuy nhiên, số người đã qua đào tạo chỉ chiếm tỷ lệ 23,7% (trong đó trình độ đại học trở lên chiếm 9,6%), điều này cho thấy lực lượng lao động được đào tạo có chuyên môn còn khá “khiêm tốn” so với nhu cầu của thị trường lao động. Theo Nguyễn Đình Bắc (2018), thực tế đã chỉ ra, tuy Việt Nam hiện đang ở trong thời kỳ cơ cấu “dân số vàng” nhưng nguồn nhân lực của nước ta, nhất là nguồn nhân lực chất lượng cao, đang thiếu hụt về số lượng, hạn chế về chất lượng và bất cập về cơ cấu. Vì sao có một số lượng lớn nhân

² Vai trò của Giáo dục đại học, Tạp chí Forbes Việt Nam (trang 15-16, số 64, tháng 9/2018)

lực trong độ tuổi lao động lại không có chuyên môn để cung ứng cho thị trường lao động? Vì họ không có điều kiện để được đào tạo? Hay là vì các cơ sở giáo dục đại học - địa chỉ cung cấp chính nguồn nhân lực có chuyên môn cao - không thu hút/tạo dựng/duy trì/nâng cao sự gắn kết của người học/khách hàng, làm cho họ không hứng thú cuộc sống ở đại học? Rõ ràng giáo dục đại học đóng vai trò cực kỳ quan trọng, bởi nơi đây trang bị cho sinh viên kiến thức, kỹ năng liên quan đến nghề nghiệp cũng như môi trường rèn luyện và phát triển bản thân. Và tấm bằng đại học được xem là một bảo chứng mở ra cơ hội nghề nghiệp và sự thăng tiến trong tương lai của lực lượng trẻ. Tuy vẫn còn đang tranh luận liệu đại học có phải là con đường duy nhất cho sự thành công trong tương lai hay không nhưng không thể phủ nhận rằng đại đa số học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông chọn con đường học đại học là đích đến tiếp theo để học tập, theo đuổi đam mê nghề nghiệp và kỳ vọng về một tương lai tốt đẹp. Dù vậy, theo số liệu từ Bộ Giáo dục và Đào tạo, trong giai đoạn từ năm 2013-2017, trung bình qua 4 năm học chỉ khoảng 66% số sinh viên tốt nghiệp so với số lượng tuyển mới. Như vậy, có khoảng 34% sinh viên không thể tốt nghiệp ra trường; có thể điểm qua một vài trường hợp cụ thể như Trường Đại học Nông lâm TP.HCM năm học 2015-2016 đã ra quyết định dừng học 946³ sinh viên các hệ, bậc đào tạo do quy phạm quy chế học vụ lần 3; hay Trường Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn (ĐHQG TP.HCM) vào tháng 3 năm 2016 đã buộc thôi học 214⁴ sinh viên do không đạt đủ số tín chỉ tối thiểu, điểm trung bình kiểm tra không đạt theo quy định; hoặc Trường Đại học Sư phạm kỹ thuật TP.HCM vừa buộc thôi học 438⁵ sinh viên vì vi phạm quy chế, quy định... Ý nghĩa quan trọng của những con số này rất cần được các nhà quản lý giáo dục lưu ý, bởi có nhiều nguyên nhân khác nhau dẫn đến sinh viên thất bại trong việc sở hữu tấm bằng đại học, mà một trong số đó là thuộc về chủ quan của sinh viên (như thiếu tham gia tích cực vào quá trình học tập dẫn đến tâm lý chán nản, kết quả kém) hay thuộc về trách nhiệm của nhà

³ Báo news.zing.vn, ngày 25/6/2016, “ĐH Nông Lâm TP.HCM buộc thôi học gần 1.000 sinh viên”

⁴ Báo m.vietnamnet.vn, ngày 07/11/2017, “Sinh viên đại học liên tục rơi rụng”

⁵ Báo nld.com.vn, ngày 09/10/2018, “Vì sao hàng trăm sinh viên ĐH Sư phạm Kỹ thuật TP.HCM bị đuổi học?”

trường (chưa thật sự cung cấp cho các em một môi trường giáo dục truyền cảm hứng). Việc sinh viên “rơi rụng” hay phải kéo dài quá trình đào tạo không chỉ dẫn đến gánh nặng tâm lý lâu dài cũng như đánh mất cơ hội nghề nghiệp trong tương lai cho bản thân họ, mà còn ảnh hưởng đến chất lượng lao động nói chung của nền kinh tế của Việt Nam trong bối cảnh toàn cầu hóa như hiện nay. Mặt khác, xét ở góc độ từ trường đại học, việc sinh viên học tập thiếu tích cực hay thôi học không đơn thuần dừng lại ở khía cạnh tài chính, mà quan trọng hơn còn chứa đựng nhiều nguy cơ/hệ lụy khi trường đại học chưa thật sự vận hành như một ngành dịch vụ. Bởi lẽ, thời gian qua những thay đổi lớn trong chính sách, quản trị, cấu trúc và tình trạng giáo dục đại học đã được thực hiện khắp nơi trên thế giới. Thay đổi môi trường và sự cạnh tranh gia tăng trong giáo dục đại học là phổ biến đối với hầu hết các nước; những thay đổi này có ảnh hưởng đến cách các cơ sở giáo dục đại học vận hành ngày nay và chúng được xem là động lực cho việc tiếp thị giáo dục đại học (Maringe 2006; Nicolescu, 2009). Bên cạnh đó, Oplatka và Hemsley-Brown (2012) cũng cho rằng nghiên cứu tiếp thị mối quan hệ [nghiên cứu nhằm nâng cao sự gắn kết của khách hàng đối với tổ chức dịch vụ] phù hợp hơn cho tổ chức dịch vụ nói chung và trường học nói riêng, đang có nhu cầu ngày càng lớn.

Ở khía cạnh lý thuyết, hầu hết các tài liệu học thuật về hoạt động marketing trong giáo dục đại học tập trung vào quá trình lựa chọn và các yếu tố tác động đến việc chọn trường học (Agrey & Lampadan, 2014; Cookson, 1995; Fang & Wang, 2014; Foskett & Hemsley-Brown, 2002; Gorard, 1999; Henriques và cộng sự, 2018; Kusumawati và cộng sự, 2019; Powers & Cookson, 1999), hay ảnh hưởng của quyết định thuộc về bố mẹ (Arshad và cộng sự, 2016; Ball, 1994; Gewirtz và cộng sự, 1995; Kumar, 2016; Lauder & Hughes, 1999; Wahid và cộng sự, 2018; Watson và cộng sự, 2016); trong khi những phản ứng của trường đối với nguồn lực mang tính thị trường ít nhận được sự chú ý hơn trong lý thuyết quản lý giáo dục (Oplatka & Hemsley-Brown, 2012). Ngoài ra, những nghiên cứu khẳng định vai trò của truyền thông xã hội đối với hoạt động marketing giáo dục đại học cũng được tìm thấy nhiều trong bối cảnh bùng nổ công nghệ như hiện nay (Agostino & Arnaboldi,

2017; Galan và cộng sự, 2015; Peruta & Shields, 2018; Richardson và cộng sự, 2018; Taecharungroj, 2017). Trong khi đó, nghiên cứu sự gắn kết của sinh viên ở trường nhằm gia tăng sự hài lòng và hạnh phúc của người học [chất lượng cuộc sống đại học] chưa được tác giả tìm thấy nhiều. Thật vậy, trước đây các nhà nghiên cứu chủ yếu xem xét sự gắn kết của học sinh ở các cấp bậc tiểu học, trung học cơ sở và phổ thông để chứng minh sự tác động của nó đối với kết quả học tập (Fredricks và cộng sự, 2005; Fredricks và cộng sự, 2004; Mo & Singh, 2008; Suárez-Orozco và cộng sự, 2009; Van Ryzin và cộng sự, 2009); hay góp phần giải thích tại sao học sinh bỏ học (Appleton và cộng sự, 2008; Archambault và cộng sự, 2009; Fall & Roberts, 2012; Finn, 1989; Finn & Owings, 2006). Trong khi đó, Kahu (2013) cho rằng sự gắn kết là khái niệm đa bậc, bản chất chính xác của khái niệm này vẫn còn đang tranh luận, chủ yếu là thiếu sự phân biệt giữa tiền tố/hậu tố và được phát triển theo nhiều hướng nghiên cứu khác nhau như: hành vi, tâm lý học, xã hội, và toàn diện. Như vậy, việc gắn kết của người học ở trường là một chủ đề nghiên cứu hấp dẫn; nó dễ dàng ứng biến với những thay đổi của giảng viên, nhà trường, và là mục tiêu vô cùng quan trọng đối với sự can thiệp cũng như nỗ lực cải thiện của nhà trường trong vấn đề học tập đối với người học (Appleton và cộng sự, 2008; Council, 2003); từ đó, góp phần gia tăng sự hài lòng và hạnh phúc của người học, nói cách khác, giúp nâng cao chất lượng cuộc sống của họ ở trường học.

Khái niệm sự gắn kết và ý nghĩa của nó được nghiên cứu và phát triển trong 90 năm qua (Astin, 1993; Pace, 1982; Pascarella & Terenzini, 2005). Theo Kuh (2009a), ban đầu sự gắn kết được đo lường bằng thời gian thực hiện nhiệm vụ (time on task); sau đó được định nghĩa là chất lượng của sự nỗ lực (quality of effort); sự tham gia của người học (student involvement); sự hội nhập xã hội và học thuật (social and academic integration); hoạt động tốt trong quá trình đào tạo (good practices in undergraduate education); hay đó là kết quả cuối cùng (outcomes); và phổ biến hiện nay là sự gắn kết của người học (student engagement). Đến nay, sự gắn kết thường dùng để chỉ sự nỗ lực tham gia vào các hoạt động học tập một cách hiệu quả (Kuh, 2009a). Tương tự, Shulman (2002) nói rằng sự gắn kết của người

học được đo lường bằng sự tham gia bởi các yếu tố nội tại bên trong mỗi cá nhân đối với việc học tập của chính họ. Một cách tiếp cận khác, gắn kết học tập là phần giao giữa thời gian và năng lượng của người học dành cho các hoạt động giáo dục, các chính sách và khóa học thực hành (Kuh, 2002; Kuh, 2003). Chapman (2003) cho rằng sự gắn kết mô tả sự sẵn lòng và thường xuyên tham gia vào các hoạt động tại trường, ví dụ như tham dự lớp học, nộp bài tập và theo dõi các hướng dẫn của người dạy ở lớp. Ngoài ra, theo nghiên cứu của Kuh (2003), sự gắn kết bao gồm việc tích cực học tập và có sự cộng tác, tham gia vào các hoạt động học tập có tính thách thức, xây dựng mối quan hệ với đội ngũ đào tạo, tham gia trau dồi kinh nghiệm trong quá trình giáo dục - đào tạo, cảm nhận được sự hợp lý và sự hỗ trợ bởi cộng đồng và môi trường. Qua đây, có thể thấy rằng có nhiều cách khác nhau để định nghĩa sự gắn kết của người học. Một số nhà nghiên cứu thì nhấn mạnh yếu tố nội tại của bản thân sinh viên như sự nỗ lực, sẵn lòng tham gia vào hoạt động học tập; một số khác thì tính đến thời gian hay sự thường xuyên cũng như sự hợp tác trong việc xây dựng các mối quan hệ trong quá trình học tập tại trường.

Thật vậy, sự gắn kết của sinh viên là một khái niệm thông dụng hiện nay trong giáo dục đại học và đang được nghiên cứu ngày càng nhiều hơn với những lập luận, tranh luận biện chứng về vai trò quan trọng của nó đối với kết quả đầu ra của quá trình giáo dục. Trowler và Trowler (2010) trong một nghiên cứu tổng quan lý thuyết cho rằng giá trị của sự gắn kết đã được khẳng định theo thời gian. Theo Zepke và Leach (2010), chính phủ ngày càng quan tâm đến việc đo lường kết quả của người học và sự gắn kết của người học có thể minh chứng cho chất lượng đào tạo; vì thế, hiểu rõ ràng về khái niệm quan trọng này là điều cần thiết (Kuh, 2009b). Sự gắn kết là một “siêu khái niệm” đa bậc nên chủ đề này thu hút rất nhiều nhà khoa học nghiên cứu để góp phần giải thích sự thành công trong học tập của người học và các vấn đề khác có liên quan (Fredricks và cộng sự, 2004). Trong phạm vi nghiên cứu về sự gắn kết, nhiều nhà nghiên cứu đã thống nhất rằng bản chất chính xác của khái niệm này vẫn còn đang tranh luận, chủ yếu là thiếu sự phân biệt giữa tiền tố và hậu tố của nó. Để góp phần giải quyết sự chông lán về cách định nghĩa

cũng như xác định rõ quan điểm trong nghiên cứu về sự gắn kết, Kahu (2013) đã chia thành 4 quan điểm: quan điểm hành vi tập trung vào hoạt động giảng dạy hiệu quả, quan điểm tâm lý xem sự gắn kết như một quá trình bên trong của cá nhân, quan điểm văn hóa xã hội xem xét vai trò quan trọng của bối cảnh văn hóa xã hội, và cuối cùng là quan điểm toàn diện cố gắng kết nối ba quan điểm trên lại với nhau. Việc phân loại này sẽ mang đến cách tiếp cận riêng biệt, rõ ràng và dễ hiểu hơn về sự gắn kết của người học.

Quan điểm hành vi

Cách nhìn về sự gắn kết được chấp nhận rộng rãi trong lý thuyết giáo dục đại học nhấn mạnh hành vi của sinh viên và thực tế giảng dạy. Quan điểm này xuất phát từ việc hệ thống xếp hạng và đánh giá chất lượng trong giáo dục đại học tại Hoa Kỳ vào những năm 1990 không đáp ứng kỳ vọng, do vậy một dự án phát triển công cụ đo lường mới được thiết lập (Kuh, 2009a). Theo đó, công cụ này chính là The National Survey of Student Engagement (NSSE) được thực hiện vào năm 2000 với gần 1.600 tổ chức tham gia và khoảng 5 triệu sinh viên hoàn thành khảo sát. Cuộc khảo sát được quản lý và đánh giá bởi Trường Giáo dục thuộc Đại học Indiana, Hoa Kỳ. Bộ tiêu chuẩn khảo sát của NSSE gồm có năm chủ đề (theme): (1) thử thách trong học tập, (2) học tập với bạn bè, (3) trải nghiệm với khoa, (4) hỗ trợ của môi trường học, và (5) nâng cao kinh nghiệm được đào tạo. Ngoài ra, Hội đồng Nghiên cứu giáo dục của Úc (Australian Council for Educational Research) cũng thực hiện khảo sát sự tham gia của sinh viên thông qua bộ tiêu chuẩn Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE) gồm năm chủ đề kế thừa từ NSSE và một chủ đề thứ sáu là “kết hợp giữa công việc và học tập” (work integrated learning) (Coates, 2010).

Theo NSSE, khái niệm sự gắn kết của sinh viên được định nghĩa như sau: Đầu tiên là số lượng thời gian và sự nỗ lực mà sinh viên dành cho việc học và các hoạt động có mục đích giáo dục khác. Thứ hai là cách tổ chức triển khai các nguồn lực, chương trình giảng dạy và các cơ hội học tập khác để giúp sinh viên tham gia

vào các hoạt động có liên quan đến việc học của sinh viên. Theo Pike (2013), một số nghiên cứu đã ghi nhận sự đầy đủ, phù hợp việc sử dụng dữ liệu NSSE để quyết định trình độ của các tổ chức giáo dục đại học; cũng như một loạt tổ chức giáo dục đại học đã cải tiến chất lượng đào tạo thông qua việc dùng dữ liệu của NSSE. Kahu (2013) tổng kết khái niệm sự gắn kết của sinh viên (bằng quan điểm hành vi) bao gồm một chuỗi hành vi của sinh viên và hoạt động của cơ sở đào tạo liên quan đến sự hài lòng và thành tích đạt được của sinh viên như thời gian thực hiện nhiệm vụ, sự hội nhập về học thuật, xã hội, và những bài giảng dạy ở trường.

Hạn chế của quan điểm hành vi là bị phụ thuộc vào các cuộc điều tra định lượng vì chỉ dùng một công cụ khảo sát duy nhất bao trùm lên tất cả các ngành, trong khi đó, việc dạy và học ở các ngành lại hoàn toàn khác nhau (Laird và cộng sự, 2008). Hạn chế thứ hai là cuộc khảo sát NSSE chỉ cung cấp cái nhìn một chiều, do vậy đã bỏ qua sự phức tạp của khái niệm ở chỗ vừa linh hoạt vừa phù hợp với hoàn cảnh, cho nên cần phải có những nghiên cứu cụ thể trong từng bối cảnh khác nhau. Hơn nữa, các câu hỏi được khảo sát chủ yếu đánh giá dựa trên hành vi (không dựa trên mong muốn, suy nghĩ nội tâm) nên người được khảo sát không có cơ hội nói lên quan điểm cá nhân, đồng thời cách khảo sát này cũng bỏ qua thông tin có giá trị về những trải nghiệm của học viên do không đo lường cảm xúc (Kahu, 2013).

Quan điểm tâm lý học

Quan điểm tâm lý học xem xét sự gắn kết như là tiến trình tâm lý - xã hội bên trong, được phát triển theo thời gian và thay đổi về mức độ (Kahu, 2013). Điểm mạnh của quan điểm này là sự khác biệt giữa sự gắn kết và các tiền tố của nó. Các thành phần của sự gắn kết được đề xuất bao gồm hành vi (behaviour), nhận thức (cognition), cảm xúc (emotion), và nỗ lực (conation).

Khía cạnh hành vi được xem như tương tự với quan điểm hành vi đã được thảo luận ở trên, gồm ba yếu tố: việc đi học, tham gia vào hoạt động học tập (bao gồm thời gian thực hiện nhiệm vụ và đặt câu hỏi), và tham gia rộng hơn vào các hoạt động ngoại khóa (Fredricks và cộng sự, 2004).

Khía cạnh nhận thức thường đề cập đến sự tự điều chỉnh của sinh viên, việc sử dụng hiệu quả các chiến lược học tập chuyên sâu (Fredricks và cộng sự, 2004); đồng thời, cũng kết hợp các đặc điểm cá nhân như động lực, sự tự tin và kỳ vọng (Jimerson và cộng sự, 2003).

Khía cạnh cảm xúc là điểm mạnh của phương pháp tiếp cận tâm lý. Theo Askham (2008), mức độ cảm xúc gắn liền với trải nghiệm học tập thường xuyên bị bỏ qua. Khía cạnh này chú trọng vào các phản hồi tích cực hay tiêu cực đến giáo viên, bạn học, việc học tập và nhà trường; là cảm giác của cá nhân về sự thân thuộc (individuals' sense of belonging) và là sự yêu thích hay hứng thú với chủ đề được học (Finn, 1989; Furlong và cộng sự, 2003; Voelkl, 1996).

Khía cạnh nỗ lực chính là ý chí thành công, là thành phần riêng biệt của sự gắn kết (Cole và cộng sự, 2004; Cozzolino và cộng sự, 2004). Riggs và Gholar (2008) cho rằng nỗ lực có sáu thuộc tính, gồm: niềm tin (belief), lòng can đảm (courage), nghị lực (energy), sự tận tụy (commitment), sự tin chắc (conviction) và sự thay đổi (change).

Hầu hết các nghiên cứu cho rằng ba thành phần hành vi, nhận thức và cảm xúc nắm bắt đầy đủ trạng thái tâm lý của sự gắn kết (Fredricks và cộng sự, 2004). Các nghiên cứu gần đây đồng thuận với quan điểm rằng sự gắn kết là một khái niệm đa bậc (Archambault và cộng sự, 2009; Wang & Holcombe, 2010). Quan điểm tâm lý học có điểm mạnh hơn quan điểm hành vi là phân biệt được sự gắn kết với các tiền tố của nó (Kahu, 2013).

Quan điểm văn hóa - xã hội

Quan điểm văn hóa - xã hội đề cao vai trò quan trọng của bối cảnh văn hóa - xã hội ảnh hưởng đến sự gắn kết của sinh viên (Kahu, 2013). Mann (2001) xác định các yếu tố ảnh hưởng theo ngữ cảnh như quyền lực kỷ luật, văn hóa học thuật và tập trung quá mức vào kết quả cuối cùng, tất cả có thể dẫn đến việc ngăn cản sự kết nối với người học trong giáo dục đại học. Tương tự như vậy, Thomas (2002) lập luận rằng thói quen ủng hộ các nhóm xã hội nổi trội cố hữu trong các tổ chức giáo

dục gây ra sự thiên lệch về văn hóa và xã hội, dẫn đến duy trì kém sinh viên phi truyền thống. McInnis (2001) cho rằng sự giảm sút trong học tập gần đây là do những thay đổi trong bối cảnh, chẳng hạn như việc chuyển biến theo hướng thị trường trong các trường đại học.

Quan điểm văn hóa - xã hội cung cấp những ý tưởng quan trọng rằng tại sao sinh viên trở nên tham gia hoặc xa lánh ở trường đại học, đặc biệt chú trọng vào các sinh viên phi truyền thống. Điều này rất cần thiết cho các tổ chức để xem xét không chỉ đối với các bộ phận hỗ trợ sinh viên mà còn mở rộng ra đối với các tranh luận về văn hóa tổ chức, chính trị và xã hội ảnh hưởng đến sự tham gia của sinh viên như thế nào. Do đó, quan điểm này cho biết thêm một phần quan trọng và thường bị bỏ quên trong việc tìm hiểu về sự gắn kết của sinh viên (Kahu, 2013).

Quan điểm toàn diện

Quan điểm toàn diện cố gắng thu hút và liên kết các quan điểm khác với nhau (Kahu, 2013). Các nhà nghiên cứu ở Anh đã đề xuất một định nghĩa toàn diện hơn, gắn kết học tập bao gồm nhận thức, kỳ vọng, kinh nghiệm, quá trình xây dựng và phát triển bản thân trong thời sinh viên (Bryson & Hardy, 2009). Trong khi đó, Bryson và Hardy (2010) cho rằng gắn kết học tập là bao gồm cả quá trình và kết quả, những gì mà các tổ chức làm được gọi là “thu hút sinh viên” (engaging student), còn những gì mà sinh viên làm được gọi là “sinh viên tham gia” (student engaging). Trong một nỗ lực khác về nghiên cứu tổng hợp, Zepke và Leach (2010) đã đề xuất cấu trúc sự gắn kết gồm các khía cạnh nghiên cứu: động lực, tương tác với giáo viên, tương tác lẫn nhau, sự hỗ trợ từ tổ chức và phi tổ chức, và quyền công dân tích cực. Điểm mạnh chủ chốt của quan điểm toàn diện giống với quan điểm tâm lý học là công nhận sự quan trọng của cảm xúc. Tuy có tính bao quát hơn nhưng quan điểm này còn nhiều hạn chế vì chủ yếu tập trung vào các vấn đề định nghĩa, phân loại và phạm vi; mà ít xem xét các đặc điểm cá nhân liên quan đến thuyết tự quyết; đồng thời, bỏ lỡ những ảnh hưởng quan trọng của bối cảnh chính trị, văn hóa và xã hội.

Như vậy, bốn quan điểm trên đã giúp chúng ta hiểu hơn về sự gắn kết khi dựa vào những khía cạnh quan sát và mục tiêu nghiên cứu khác nhau. Quan điểm hành vi nhấn mạnh tầm quan trọng thuộc về hành vi của sinh viên và thực tiễn của tổ chức. Quan điểm tâm lý học thì xác định rõ ràng tình trạng của sự gắn kết và thừa nhận vai trò cần thiết của yếu tố cảm xúc. Quan điểm văn hóa - xã hội lại tập trung vào bối cảnh văn hóa - xã hội diễn ra sự gắn kết. Quan điểm toàn diện nhận ra sự cần thiết của việc xem xét động lực và kỳ vọng của chính người học (Kahu, 2013).

Nghiên cứu về sự gắn kết dựa trên quan điểm tâm lý học nhận được nhiều sự ủng hộ. Tâm lý học trong quá khứ có xu hướng điều trị cảm xúc và suy nghĩ như thể chúng là quy trình hoàn toàn riêng biệt. Nhưng hiện nay xu hướng này thiên nhiều hơn về việc xem chúng là “không thể tách rời và trở thành đan xen của đời sống xã hội loài người” (Forgas, 2001). Việc xem xét sự gắn kết của sinh viên dưới góc nhìn đa chiều đã nhận ra điều này và cho phép hiểu biết sâu sắc về trải nghiệm của cá nhân (Fredricks và cộng sự, 2004). Hơn nữa, sự gắn kết được coi như là một quá trình tâm lý dễ uốn nắn, thay đổi về mức độ cảm xúc và thích nghi với môi trường; sự gắn kết của sinh viên được đề nghị nghiên cứu để cải thiện những hậu tố quan trọng như kết quả học tập hay chất lượng cuộc sống học thuật (Kahu, 2013). Trong bối cảnh nghiên cứu như vậy, tác giả quyết định chọn khái niệm sự gắn kết của sinh viên, dựa trên nền tảng tiếp cận chú trọng đến nhận thức và cảm xúc, để nghiên cứu sâu cho kết quả đầu ra là gia tăng sự hài lòng và hạnh phúc của người học, vấn đề có thể mang lại hàm ý có ý nghĩa đối với công tác quản trị đại học.

1.2. Nhận dạng vấn đề nghiên cứu

Trong nhiều thập kỷ qua, “sự gắn kết - engagement” vẫn luôn hấp dẫn các nhà nghiên cứu bởi nhu cầu muốn xác định rõ ràng khái niệm này. Trong một phân tích tổng quan, Mosher và MacGowan (1985) cho rằng chỉ tìm thấy hai nghiên cứu thực sự sử dụng thuật ngữ “sự gắn kết” và một trong số này là khám phá “sự gắn kết” của học sinh với các hoạt động được trường cung cấp nhưng tiến hành suy luận bằng cách kiểm tra “sự không gắn kết” (Appleton và cộng sự, 2008; Natriello,

1984). Sau đó, thuật ngữ này đã được sử dụng nhiều hơn và tăng nhanh với nhiều tên gọi khác nhau; chẳng hạn như “sự gắn kết - engagement” được sử dụng trong các nghiên cứu của Skinner và cộng sự (1990); Connell và Wellborn (1991); Skinner và Belmont (1993); Audas và Willms (2001); Russell và cộng sự (2005). Trong khi đó, Council (2003) gọi là “sự gắn kết trong công việc ở trường - engagement in schoolwork”; còn Libbey (2004) thì gọi là “sự gắn kết học thuật - academic engagement”; “sự gắn kết của sinh viên ở/trong trường học - student engagement at/in school” (Christenson & Anderson, 2002; Klem & Connell, 2004; Mosher & MacGowan, 1985). Ngoài ra còn có những tên gọi khác như “sự gắn kết ở nhà trường - school engagement” (Fredricks và cộng sự, 2004; Furlong và cộng sự, 2003; Jimerson và cộng sự, 2003), “sự gắn kết của học sinh - student engagement” (Chapman, 2003; Natriello, 1984; Yazzie-Mintz, 2007), và “sự gắn kết của học sinh trong việc học thuật - student engagement in academic work” (Lamborn và cộng sự, 1992; Marks, 2000).

Với mỗi tên gọi khác nhau thì gần như các tác giả đưa ra định nghĩa khác nhau hoặc thậm chí cùng một thuật ngữ nhưng cách định nghĩa cũng không hoàn toàn giống nhau. Chapman (2003) định nghĩa là việc sẵn sàng tham gia vào các hoạt động ở trường với các chỉ số gắn kết của học sinh về nhận thức, hành vi và cảm xúc trong các nhiệm vụ học tập cụ thể. Lamborn và cộng sự (1992) lại cho rằng đó là sự đầu tư và nỗ lực về tâm lý của người học trực tiếp đến việc học, hiểu, hoặc nắm bắt kiến thức, kỹ năng. Một cách tiếp cận khác, sự gắn kết của sinh viên là trạng thái động cơ cảm xúc liên tục và tích cực, được đặc trưng bởi sức sống (vigour), sự cống hiến (dedication) và sự hấp thu (absorption) (Schaufeli và cộng sự, 2002). Trong khi cùng gọi là “sự gắn kết - engagement” nhưng Skinner và cộng sự (1990) cho rằng đó là sự khởi đầu của hành động, nỗ lực, kiên trì với việc học và trạng thái cảm xúc xung quanh các hoạt động học tập; còn Russell và cộng sự (2005) lại cho rằng nó là năng lượng trong hành động, sự kết nối giữa con người và hành động qua ba hình thức: hành vi, nhận thức và cảm xúc. Như vậy, đã có sự không thống nhất giữa các nhóm/nhà nghiên cứu trong việc sử dụng thuật ngữ cũng như cách định nghĩa sự

gắn kết (Appleton và cộng sự, 2008; Fredricks và cộng sự, 2004; Furlong và cộng sự, 2003; Jimerson và cộng sự, 2003). Đây là cơ hội cho các nhà nghiên cứu trong tương lai tiếp tục đào sâu về khái niệm này.

Các tài liệu lý thuyết và những công trình nghiên cứu sự gắn kết không chỉ phản ánh sự không đồng nhất về định nghĩa mà còn có nhiều khác biệt trong cách vận hành và đo lường (Appleton và cộng sự, 2008). Ban đầu, sự gắn kết thường được mô tả với hai hoặc ba thành phần. Một số nhà nghiên cứu đồng ý mô hình có hai thành phần bao gồm hành vi - behavioral (ví dụ như hành vi tích cực, sự nỗ lực, hay sự tham gia) và cảm xúc - emotional/affective (ví dụ như sự yêu thích, việc nhận biết, sự thân thuộc, hay thái độ tích cực về học tập) (Appleton và cộng sự, 2008; Finn, 1989; Lamborn và cộng sự, 1992; Marks, 2000). Đến năm 2004, Fredricks và cộng sự đã tập hợp các dòng nghiên cứu riêng biệt để kiểm tra cách các khái niệm này tương tác với nhau dẫn đến sự xuất hiện thành phần thứ ba là nhận thức - cognitive (như việc tự điều chỉnh, mục tiêu học tập, đầu tư trong học tập). Thành phần mới này phù hợp với lý thuyết đề xuất các nhu cầu cơ bản của con người là quyền tự chủ, năng lực và sự liên kết (Appleton và cộng sự, 2008). Ben-Eliyahu và cộng sự (2018) khi điều tra tính đa chiều của sự gắn kết với các hoạt động trong bối cảnh trường học khác nhau thì kết quả vẫn tồn tại ba thành phần (nhận thức, hành vi và cảm xúc). Năm 2017, Yusof và cộng sự chọn thang đo của Fredricks và cộng sự (2005) để kiểm định trong môi trường châu Á, kết quả cho thấy sự gắn kết chỉ còn hai thành phần là gắn kết nhận thức và gắn kết cảm xúc. Một số nghiên cứu gần nhất vào năm 2018, đã gộp hành vi và nhận thức lại với nhau nên sự gắn kết cũng chỉ có hai thành phần bao gồm gắn kết cảm xúc và gắn kết hành vi - nhận thức (Ben-Eliyahu và cộng sự, 2018; Yang và cộng sự, 2018). Ngoài các mô hình hai và ba thành phần, một số nhà nghiên cứu đã đề xuất mô hình có bốn phân nhóm bao gồm học thuật (academic), hành vi (behavior), nhận thức (cognitive), và tâm lý (psychology) (Reschly & Christenson, 2006). Cách phân loại này tích hợp từ công trình lý thuyết của Finn (1989), Connell (1990), Connell và Wellborn (1991), và Rossi (1994), và thực hiện mô hình can thiệp Check &

Connect trên 13 năm; công trình này nhằm mục đích cung cấp sự hiểu biết về mức độ “gắn kết” của học sinh và để nhận ra lợi ích của sự gắn kết giữa học sinh, môi trường học tập và các yếu tố ảnh hưởng đến việc học (Appleton và cộng sự, 2008; Appleton và cộng sự, 2006; Reschly & Christenson, 2006). Bên cạnh đó, năm 2011, trong nghiên cứu sự gắn kết của học sinh với các hoạt động học tập do Reeve và Tseng (2011) thực hiện, đã phát hiện thành phần thứ tư - agentic engagement. Ông cho rằng bên cạnh sự gắn kết hành vi, cảm xúc và nhận thức, các nghiên cứu trước đây đã bỏ quên cách thức học sinh đóng góp tích cực mang tính xây dựng với những hướng dẫn được nhận (ví dụ đặt câu hỏi, trình bày ý kiến, đề xuất cá nhân, bày tỏ điều họ thích hoặc không thích, hay cái gì đó làm họ thú vị), được gọi là agentic engagement. Điều này được xem là một phát hiện mới trong nghiên cứu tâm lý về sự gắn kết của học sinh.

Bên cạnh những nghiên cứu phát triển về khái niệm cũng như thành phần của sự gắn kết thì cũng có những nghiên cứu ứng dụng các thành phần của nó vào bối cảnh cụ thể để tìm hiểu vấn đề liên quan đến việc học tập của học sinh. Xu hướng thông thường các tác giả chỉ chọn một số thành phần đặc trưng và có liên quan nhiều đến vấn đề cần khám phá. Sun và Hsieh (2018) đã thực hiện nghiên cứu ứng dụng trò chơi vào việc học tiếng Anh dựa trên sự gắn kết hành vi, nhận thức và cảm xúc của học sinh, động cơ bên trong và bên ngoài cùng với hệ thống phản hồi tương tác để đánh giá. Huang và cộng sự (2019) nghiên cứu ứng dụng vừa kết hợp giữa trò chơi và thiết kế khóa học thông qua sự gắn kết hành vi và nhận thức của học sinh với việc học tập ở trường. Ngoài ra, các nghiên cứu ứng dụng cũng thường tập trung vào một thành phần của sự gắn kết như nghiên cứu về mối quan hệ của gắn kết hành vi và sự tương tác với giáo viên và bạn cùng lớp (Nguyen và cộng sự, 2018).

Cho đến nay, hầu hết các nghiên cứu đã tập trung vào các nguyên nhân hoặc tiền tố hoặc hậu tố của sự gắn kết (Ben-Eliyahu và cộng sự, 2018; Eccles & Wang, 2012; Gonida và cộng sự, 2007; Meece và cộng sự, 1988) giúp chúng ta hiểu rõ ràng hơn về sự gắn kết trong bối cảnh giáo dục. Nguyên nhân dẫn đến sự gắn kết

xuất phát từ động cơ, khi có nhiều động cơ bên trong và bên ngoài tác động thì học sinh có nhiều sự gắn kết hơn đối với việc học ở trường (Wang & Eccles, 2013) hoặc động cơ học tập và việc học tập tích cực cùng ảnh hưởng đến sự gắn kết tốt, dẫn đến kết quả (hậu tố) là mức độ hài lòng của sinh viên cao hơn (Chau & Cheung, 2018). Ngoài ra, nhiệm vụ học tập là yếu tố đầu vào ảnh hưởng sự gắn kết của học sinh thúc đẩy đạt được thành tích là hậu tố của sự gắn kết (Parsons và cộng sự, 2018). Appleton và cộng sự (2008) đã đề xuất một quy trình khái quát gọi là mô hình tự xử lý (self-processes model) giúp giải thích về tiền tố và hậu tố của sự gắn kết bao gồm ba thành phần xuất phát từ thuyết tự quyết là năng lực (competence), tự chủ (autonomy) và sự liên kết (relatedness) bị tác động từ bối cảnh xã hội (cơ chế, sự hỗ trợ tự chủ, sự yêu cầu tham gia), sau đó dẫn đến việc hình thành gắn kết nhận thức, hành vi và cảm xúc. Vòng luân chuyển tác động giữa bối cảnh xã hội, quy trình tự xử lý và sự gắn kết với nhau giúp cá nhân có những thay đổi tích cực hoặc tiêu cực tương ứng với kết quả cuối cùng đạt được (học tập, xã hội và cảm xúc) (Appleton và cộng sự, 2008). Mô hình này được sử dụng làm nền tảng nghiên cứu cho nhiều tác giả tìm hiểu về mối quan hệ của giáo viên với học sinh, học sinh và học sinh (Matos và cộng sự, 2018; Van Ryzin và cộng sự, 2009); bố mẹ và học sinh (Mo & Singh, 2008); sự hỗ trợ mang tính khích lệ, hoạch định mục tiêu kết quả, và hoạch định mục tiêu quá trình (Wang & Holcombe, 2010).

Ở bối cảnh thị trường Việt Nam, gần đây khái niệm sự gắn kết được các nhà nghiên cứu quan tâm và tìm hiểu trên nhiều đối tượng học khác nhau. Trong đó, các nghiên cứu về sự gắn kết ở sinh viên đại học được tìm thấy phổ biến hơn với việc kiểm định tiền tố và hậu tố của nó. Cụ thể như điều tra mối quan hệ của chất lượng giáo dục, sự hài lòng của sinh viên và sự gắn kết của sinh viên (Diệp Thanh Tùng & Võ Thị Ngọc Yến, 2016); mối quan hệ giữa niềm tin của sinh viên, sự gắn kết và thành tích của kỹ năng thuyết trình bằng miệng (Tran, 2016); và các mối tương tác theo mô hình sự gắn kết của Kahu (2013) với các tiền tố và hậu tố để đánh giá sự gắn kết của sinh viên vào chương trình học được quốc tế hóa (Trinh & Conner, 2019); các yếu tố tăng cường và ngăn cản sự gắn kết với việc phát triển kỹ

năng làm việc thông qua các hoạt động ngoại khóa (Tran, 2017). Ngoài ra, Nguyen và cộng sự (2016) phát hiện bốn yếu tố ảnh hưởng đến sự gắn kết đối với công việc nghiên cứu của người học (cao học, nghiên cứu sinh): việc hỗ trợ tài chính cho hoạt động nghiên cứu, khối lượng giảng dạy, hợp tác nghiên cứu, và việc thiết lập chính sách nghiên cứu và thực hành. Bên cạnh đó, còn có những nghiên cứu về phương pháp, mô hình giảng dạy, khóa học và tài liệu mới ở các trường đại học Việt Nam để xem xét mức độ cải thiện kết quả học tập và sự gắn kết của sinh viên (Huong và cộng sự, 2018; Nguyễn Thị Anh Thư, 2017; Nguyen và cộng sự, 2018; Thanh & Binh, 2015; Trinh & Conner, 2019; Wheaton và cộng sự, 2016); và một số nghiên cứu liên quan đến sự gắn kết, được thu thập dữ liệu lớn trên nhiều quốc gia trong đó có Việt Nam, chẳng hạn như nghiên cứu định tính về cách động cơ ảnh hưởng đến sự gắn kết của sinh viên (Saeed & Zyngier, 2012) là một điển hình.

Không những vậy, một số nhà nghiên cứu đã sử dụng khái niệm sự gắn kết (engagement) với tên gọi khác là sự tham gia (participation/involvement) của sinh viên để kiểm định các tiền tố (động cơ, năng lực thực hiện, việc hiểu rõ nhiệm vụ) ảnh hưởng đến sự tham gia vào dịch vụ mà trường cung cấp (Le & Mai, 2015); hay Do (2018) khi điều tra sự tham gia của sinh viên vào các hoạt động trong lớp học đã nhận thấy phương pháp giảng dạy không phù hợp, quy mô lớp học, trình độ năng lực của sinh viên, khối lượng nhiệm vụ ảnh hưởng đến sự tham gia.

Khái quát lại, qua quá trình tổng quan những nghiên cứu trước đây, tác giả nhận ra hiện chưa tìm thấy hoặc rất ít nghiên cứu tìm hiểu về các yếu tố thuộc về nhận thức (cảm nhận) hay đặc điểm (tính cách) cá nhân của người học, cụ thể như giá trị dịch vụ cảm nhận (perceived service value), khả năng hấp thu (absorptive capacity), mục đích cuộc sống (purpose in life), và tính bền bỉ (grit), tác động như thế nào đến sự gắn kết của sinh viên. Các nhà nghiên cứu trước đây chủ yếu cho rằng yếu tố bên ngoài (bố mẹ, thầy cô, nhà trường, bạn bè,...) hoặc nhận thức của người học về yếu tố bên ngoài (động cơ, nhiệm vụ học tập, sự thân thuộc,...) ảnh hưởng đến quyết định gắn kết của người học mà chưa quan tâm nhiều đến những

yếu tố thuộc về đặc điểm bên trong của cá nhân. Đồng thời, qua quá trình tổng quan tác giả cũng nhận thấy hậu tố của sự gắn kết được dẫn dắt trong đa số nghiên cứu đều là kết quả/thành tích học tập hay tỷ lệ bỏ học của học sinh/sinh viên; ngoài ra, sự hài lòng của người học còn được tìm thấy trong một số ít nghiên cứu. Như vậy, rõ ràng việc tìm hiểu tác động từ các yếu tố bên ngoài và đưa ra hàm ý cải thiện chỉ giải quyết được một phần mong đợi, chưa thật sự mang lại hiệu quả cao nhất, bởi lẽ mỗi cá nhân có đặc điểm và nhận thức riêng, nên một số người dễ dàng bị tác động nhưng một số khác thì hoàn toàn ngược lại. Hơn nữa, bên cạnh sự hài lòng thì niềm hạnh phúc hay nói cách khác chất lượng cuộc sống ở trường của người học cũng cần phải được quan tâm và không ngừng cải thiện đối với các tổ chức giáo dục tiếp cận dựa trên quan điểm sinh viên là khách hàng. Trên cơ sở nhận dạng vấn đề nghiên cứu, tác giả quyết định chọn chủ đề sự gắn kết của sinh viên ở trường đại học được tạo ra từ khe hổng lý thuyết như vậy để thực hiện luận án tiến sĩ của mình. Đồng thời, để nhấn mạnh nghiên cứu tiếp cận theo định hướng khách hàng (cụ thể là sinh viên), nên từ đây tác giả sẽ sử dụng thống nhất thuật ngữ “sự gắn kết của sinh viên” trong luận án này.

Tóm lại, với chủ đề nghiên cứu này, tác giả kỳ vọng đóng góp ý nghĩa về học thuật bởi lẽ mối quan hệ giữa các biến độc lập gồm giá trị dịch vụ cảm nhận, khả năng hấp thu, mục đích cuộc sống, tính bền bỉ với các biến phụ thuộc gồm sự gắn kết của sinh viên, chất lượng cuộc sống ở trường đại học chưa (hoặc rất ít) được tìm thấy trong những nghiên cứu trước đây. Bên cạnh ý nghĩa về mặt học thuật, luận án còn rất tiềm năng trong việc đưa đến những hàm ý quản trị nhằm gia tăng sự gắn kết ở trường giúp cho “khách hàng” của các tổ chức giáo dục nâng cao chất lượng cuộc sống đại học, hay nói cách khác nâng cao mức độ hài lòng về sản phẩm dịch vụ mà họ nhận được, từ đó họ sẵn lòng đánh giá tốt và đề xuất với những “khách hàng tương lai”. Thật vậy, nhiều thập kỷ nghiên cứu người tiêu dùng cho thấy giao tiếp truyền miệng (Word of Mouth - WOM) đã ảnh hưởng mạnh mẽ đến thái độ, đánh giá và ý định mua hàng của người tiêu dùng. WOM thường có ảnh hưởng nhiều hơn quảng cáo do độ tin cậy cao hơn và tương tác nhiều hơn (Herr và

cộng sự, 1991; Katz & Lazarsfeld, 1955; Liu, 2006); WOM là một phương tiện để kết nối với các sinh viên tiềm năng khi mà các tổ chức giáo dục đại học nhượng quyền kiểm soát thông điệp tiếp thị cho người tiêu dùng chứ không phải các nhà tiếp thị (Frenzen & Nakamoto, 1993; Kalafatis & Ledden, 2013; Ng & Forbes, 2009). Hơn nữa, khi cựu sinh viên - những người đã hài lòng với trải nghiệm đại học, thì họ có khả năng/xu hướng đề cao bản sắc một trường đại học trong hệ thống phân cấp sự lựa chọn của họ, từ đó khuyến khích họ quảng bá và đóng góp cho trường đại học trong tương lai (Arnett và cộng sự, 2003).

1.3. Mục tiêu nghiên cứu

Trong nghiên cứu này tác giả mong muốn tìm hiểu về sự gắn kết của sinh viên [dựa trên nhận thức và cảm xúc] từ đó xem xét mối quan hệ với chất lượng cuộc sống đại học. Căn cứ những lập luận nói trên, tác giả thiết lập mục tiêu tổng quát của luận án là: i) Nghiên cứu các yếu tố thuộc nhận thức và đặc điểm cá nhân [gồm: (1) giá trị dịch vụ cảm nhận (perceived service value), (2) khả năng hấp thu (absorptive capacity), (3) mục đích cuộc sống (purpose in life), và (4) tính bền bỉ (grit)] ảnh hưởng như thế nào đến sự gắn kết của sinh viên (student engagement); và ii) Mối quan hệ giữa sự gắn kết với chất lượng cuộc sống ở trường đại học (quality of college life) đối với sinh viên. Để giải quyết hai mục tiêu tổng quát trên đây, tác giả xác định các mục tiêu cụ thể như sau:

1. Đánh giá và điều chỉnh thang đo các thành phần thuộc khái niệm sự gắn kết của sinh viên trong trường đại học (lĩnh vực kinh tế, kinh doanh) ở Việt Nam.

2. Đánh giá và điều chỉnh thang đo bốn nhân tố thuộc nhận thức (cảm nhận) và đặc điểm (tính cách) cá nhân ảnh hưởng đến sự gắn kết của sinh viên.

3. Xây dựng và kiểm định mô hình về những nhân tố tác động đến sự gắn kết của sinh viên và mối quan hệ với chất lượng cuộc sống ở trường đại học.

4. Kiểm định vai trò điều tiết nhóm của biến hình thức đào tạo [sinh viên tập trung/không tập trung] trong các mối quan hệ được xây dựng ở mô hình nghiên cứu.

cứ; vai trò kiểm soát của các biến: i) giới tính [nam/nữ], và ii) vùng miền [sinh viên được đào tạo tại TP. Hồ Chí Minh/Hà Nội] với chất lượng cuộc sống đại học.

5. Đề xuất hàm ý nhằm giúp các nhà quản trị đại học xây dựng các giải pháp gia tăng sự gắn kết của sinh viên, từ đó nâng cao chất lượng cuộc sống đại học của họ.

1.4. Câu hỏi nghiên cứu

Để giải quyết các mục tiêu cụ thể đề ra, góp phần bổ sung vào khe hồng nghiên cứu về khái niệm sự gắn kết của sinh viên, tác giả tập trung trả lời cho các câu hỏi nghiên cứu sau đây:

Câu hỏi 1: Các yếu tố thuộc nhận thức và đặc điểm cá nhân được đo lường ra sao và chúng tác động đến sự gắn kết của sinh viên như thế nào? Ngoài vai trò biến độc lập trong mô hình, yếu tố nào giữ vai trò điều tiết?

Câu hỏi 2: Sự gắn kết của sinh viên tác động như thế nào đến chất lượng cuộc sống đại học của họ? Trong bốn yếu tố thuộc cảm nhận và tính cách cá nhân, yếu tố nào có tác động đến chất lượng cuộc sống đại học?

Câu hỏi 3: Các nhóm sinh viên khác nhau về giới tính, và vùng miền liệu có sự khác biệt về chất lượng cuộc sống đại học của họ?

Câu hỏi 4: Các nhóm sinh viên khác nhau về hình thức đào tạo liệu có sự khác biệt trong mối quan hệ giữa các yếu tố thuộc nhận thức và đặc điểm cá nhân với sự gắn kết và chất lượng cuộc sống đại học của họ?

1.5. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng thu thập dữ liệu (đối tượng khảo sát) của luận án này là:

1) Sinh viên được tổ chức đào tạo theo hình thức tập trung (tất cả thời gian đào tạo tại cơ sở giáo dục đại học; người học dành toàn bộ thời gian vào việc học), cụ thể là sinh viên hệ đại học chính quy;

2) Sinh viên được tổ chức đào tạo theo hình thức không tập trung (đào tạo tại cơ sở giáo dục đại học hoặc cơ sở liên kết, phù hợp với yêu cầu của người học; người học dành một phần thời gian nhất định vào việc học để có thể vừa đi học vừa đi làm) gồm sinh viên vừa làm vừa học, và học viên cao học.

Đối tượng phân tích của luận án là:

1) Sự gắn kết của sinh viên trong mối quan hệ với các nhân tố thuộc về cảm nhận và đặc tính cá nhân;

2) Chất lượng cuộc sống ở trường đại học trong mối quan hệ với sự gắn kết của sinh viên, các nhân tố thuộc về cảm nhận và đặc tính cá nhân.

Theo Nguyễn Đình Thọ (2013), để có được khung mẫu không phải là vấn đề dễ dàng, nhất là ở các nước mà dữ liệu thứ cấp còn hạn chế về số lượng và độ tin cậy; công việc này tốn kém rất nhiều thời gian và chi phí. Do vậy, tác giả chọn mẫu theo phương pháp thuận tiện ở giai đoạn đánh giá sơ bộ thang đo bằng hệ số tin cậy Cronbach's Alpha và phân tích nhân tố khám phá EFA. Đối với giai đoạn thu thập dữ liệu chính thức, tác giả chọn mẫu theo phương pháp thuận tiện kết hợp với định mức bởi vì các phần tử tham gia vào mẫu của từng nhóm (dù được chọn theo phương pháp phi xác suất) có tính đồng nhất cao, nên trong mức độ nào đó, có khả năng đại diện cho nhóm; đây là một phương pháp phổ biến trong nghiên cứu kiểm định lý thuyết khoa học (Nguyễn Đình Thọ, 2013). Nhóm của mẫu sẽ được phân loại theo hình thức đào tạo, giới tính và vùng miền. Tác giả sẽ trình bày chi tiết vấn đề này trong Chương 3 của luận án.

1.6. Phạm vi nghiên cứu

Luận án được tác giả kỳ vọng sẽ giải thích quy luật của hiện tượng khoa học là sự gắn kết của sinh viên trong các trường đại học công lập thuộc nhóm ngành kinh tế/kinh doanh của Việt Nam. Việc tác giả lựa chọn phạm vi nghiên cứu như vậy bởi vì các lý do như sau:

Ở Việt Nam, hệ thống các trường đại học công lập bắt đầu được “đánh thức” để vận hành theo cơ chế tự chủ - thuộc tính vốn dĩ phải có của một trường đại học - khi Luật Giáo dục đại học ra đời năm 2012. Kể từ đó đến nay, tư duy quản trị đại học đã được thay đổi để thích ứng với xu hướng mới, tức vận hành theo “hơi thở” thị trường. Giờ đây mỗi quan tâm hàng đầu của các trường đại học công lập là khách hàng (người học) và giá trị dịch vụ mà nhà trường sẽ cung cấp cho họ.

Trong hệ thống các trường đại học công lập, khối trường đào tạo nhóm ngành kinh tế/kinh doanh được chọn/sẵn sàng tiên phong vận hành theo cơ chế tự chủ, bởi lĩnh vực chuyên môn của những trường này giúp họ thích ứng nhanh với quá trình chuyển đổi.

Với phạm vi như vậy, tác giả xác định mẫu sẽ được thu thập từ 5 trường đại học công lập đào tạo nhóm ngành kinh tế/kinh doanh được đánh giá là hàng đầu Việt Nam⁶. Các trường này có trụ sở chính được đặt tại Hà Nội và TP. Hồ Chí Minh, đây chính là hai trung tâm giữ vai trò đầu tàu trong sứ mạng đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho Việt Nam, gồm: 1) Trường Đại học Kinh tế Quốc dân (NEU), 2) Trường Đại học Ngoại thương (cơ sở 1 - FTU), 3) Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh (UEH), 4) Trường Đại học Kinh tế - Luật thuộc Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh (UEL), và 5) Trường Đại học Tài chính - Marketing (UFM).

1.7. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện theo quy trình định lượng kiểm định lý thuyết khoa học thông qua ba bước: (1) Nghiên cứu lý thuyết gồm các điểm chính là xác định khe hổng nghiên cứu, thiết lập mô hình lý thuyết và thiết kế thang đo nháp cho các khái niệm nghiên cứu; (2) Nghiên cứu sơ bộ xác định thang đo chính thức cho các khái niệm trong mô hình đề xuất; và (3) Nghiên cứu chính thức để kiểm định mô hình và giả thuyết về các mối quan hệ trong mô hình đề xuất. Hệ số tin cậy Cronbach's Alpha và phương pháp EFA được sử dụng để đánh giá sơ bộ các thang

⁶ <https://www.4icu.org/vn/public/>

đo; phương pháp CFA được sử dụng để kiểm định các mô hình đo lường chính thức, và mô hình SEM được dùng để kiểm tra các giả thuyết.

1.8. Ý nghĩa của nghiên cứu

Tác giả thực hiện nghiên cứu về sự gắn kết của sinh viên tại trường đại học nên nghiên cứu này được kỳ vọng rất có ý nghĩa cả về lý thuyết và thực tiễn cho các nhà nghiên cứu, các nhà hoạch định chính sách, các nhà quản lý giáo dục/quản trị đại học và cả sinh viên đang học tập tại các trường (đặc biệt trong lĩnh vực kinh tế, kinh doanh). Những đóng góp này được thể hiện cụ thể như sau:

Thứ nhất, ý nghĩa về lý thuyết: Nghiên cứu này mang đến một kết quả mới về mối quan hệ của các yếu tố thuộc nhận thức và đặc điểm cá nhân, như: giá trị dịch vụ cảm nhận, khả năng hấp thu, mục đích cuộc sống, và tính bền bỉ với sự gắn kết của sinh viên; và vai trò sự gắn kết của sinh viên với chất lượng cuộc sống đại học của họ. Luận án cũng đã tìm ra vai trò điều tiết của các yếu tố thuộc đặc điểm cá nhân đối với mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận và sự gắn kết của sinh viên. Nghiên cứu cũng khẳng định vai trò, ý nghĩa của lý thuyết tự quyết, lý thuyết khả năng hấp thu trong việc giải thích quy luật của hiện tượng khoa học về sự gắn kết của sinh viên tại trường đại học. Ngoài ra, mô hình nghiên cứu hoàn toàn mới [được xây dựng với bốn biến độc lập, hai biến phụ thuộc và được thiết kế theo quy trình nghiên cứu định lượng với kỹ thuật phân tích đồng thời hai biến điều tiết (hỗn hợp, thuần túy), biến kiểm soát, và biến điều tiết nhóm] còn có ý nghĩa đóng góp về phương pháp nghiên cứu. Việc kiểm định lại và bổ sung vào hệ thống thang đo lường sáu khái niệm nghiên cứu gồm giá trị dịch vụ cảm nhận, khả năng hấp thu, mục đích cuộc sống, tính bền bỉ, sự gắn kết của sinh viên, và chất lượng cuộc sống đại học trong bối cảnh thị trường Việt Nam cũng đưa đến ý nghĩa về mặt lý thuyết.

Thứ hai, ý nghĩa về thực tiễn: Kết quả nghiên cứu này giúp cho các nhà quản lý giáo dục/quản trị đại học tham khảo và ứng dụng trong việc đưa ra quyết định/giải pháp nhằm nâng cao sự gắn kết của người học bằng giá trị dịch vụ giáo dục thông qua cảm nhận của họ và bằng mối quan tâm đến những đặc tính cá nhân

của sinh viên; từ đó, cải thiện/nâng cao chất lượng cuộc sống ở trường đại học, hay nói cách khác là nâng cao mức độ hài lòng và hạnh phúc của họ; kết quả là họ sẵn lòng đánh giá tốt và đề xuất với những “khách hàng tiềm năng”, cũng như thôi thúc họ quảng bá và đóng góp cho trường đại học trong tương lai. Không chỉ thế, luận án này còn là tài liệu tham khảo, nghiên cứu hữu ích cho các nhà hoạch định chính sách, các nhà nghiên cứu, học viên, sinh viên và các đối tượng quan tâm khác đến sự gắn kết của sinh viên ở trường đại học.

1.9. Kết cấu luận án

Luận án bao gồm 5 (năm) chương, được trình bày theo thứ tự và nội dung chính như sau:

Chương 1. Tổng quan; trình bày về bối cảnh và nhận dạng vấn đề nghiên cứu, mục tiêu và câu hỏi nghiên cứu, đối tượng, phạm vi và phương pháp nghiên cứu; đồng thời, nêu ý nghĩa của nghiên cứu cũng như kết cấu của luận án.

Chương 2. Cơ sở lý thuyết và mô hình nghiên cứu; chương này trình bày kết quả nghiên cứu trước đây về các yếu tố tác động đến sự gắn kết của sinh viên, cũng như mối quan hệ giữa sự gắn kết của sinh viên với chất lượng cuộc sống đại học; các khái niệm nghiên cứu; cơ sở để xác định và xây dựng mô hình nghiên cứu. Những lý thuyết nền tảng sử dụng cho nghiên cứu sẽ được trình bày trong chương này, gồm: 1) Lý thuyết tự quyết, với sáu lý thuyết nhỏ trực thuộc: Đánh giá nhận thức, Cơ chế hội nhập, Nhu cầu cơ bản, Định hướng nhân quả, Nội dung mục tiêu, và Động cơ liên kết; và 2) Lý thuyết khả năng hấp thu.

Chương 3. Thiết kế nghiên cứu; nội dung của Chương 3 bao gồm việc thiết kế nghiên cứu, phương pháp thu thập dữ liệu, kích thước của mẫu, phương pháp chọn mẫu, phương pháp xử lý dữ liệu.

Chương 4. Phân tích dữ liệu và kết quả nghiên cứu; chương này sẽ trình bày cách thức dữ liệu được thống kê, phân tích, đánh giá đo lường thang đo, kiểm định mô hình lý thuyết và các giả thuyết nghiên cứu.

Chương 5. Kết luận và ý nghĩa của nghiên cứu; ở chương này tác giả sẽ tóm tắt kết quả chính của nghiên cứu, đối chiếu và thảo luận kết quả với các nghiên

cứu trước đây, trình bày chi tiết ý nghĩa về lý thuyết và thực tiễn; đồng thời, xác định những hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo.

Tài liệu tham khảo: Trình bày các tài liệu tham khảo trong và ngoài nước có trích dẫn trong luận án.

Phụ lục: Phần này sẽ đính kèm các nội dung cần thiết trong quá trình thực hiện nghiên cứu và xử lý số liệu nghiên cứu.

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

2.1. Giới thiệu chương

Chương này của luận án được trình bày với mục tiêu lý giải cơ sở xây dựng mô hình nghiên cứu và lý thuyết nền tảng được sử dụng biện luận cho mô hình này. Do vậy, Chương 2 được tổ chức như sau:

Công trình nghiên cứu thể hiện trong luận án được tiếp cận theo hướng tự xây dựng mô hình nghiên cứu mới với biến trọng tâm là sự gắn kết của sinh viên. Các biến nghiên cứu (latent variables) trong mô hình là đóng góp mở rộng cho những khái niệm chung (global concepts) thuộc lý thuyết nền. Do vậy, trước tiên, tác giả tổng quan các nghiên cứu trước đây về sự gắn kết của sinh viên để biết rằng tiền tố và hậu tố của khái niệm này gồm những yếu tố nào? mức độ phổ biến của chúng ra sao? Theo đó, kết quả tổng quan giúp cho tác giả tìm ra khe hổng nghiên cứu là: hai tiền tố ít được nghiên cứu (tính bền bỉ, mục đích cuộc sống); hai tiền tố (giá trị dịch vụ cảm nhận, khả năng hấp thu) và một hậu tố (chất lượng cuộc sống đại học) chưa tìm thấy trong các nghiên cứu trước đây. Tiếp theo, yếu tố trọng tâm là sự gắn kết của sinh viên cùng với bốn tiền tố và một hậu tố sẽ được lược khảo về định nghĩa, đo lường, và quan trọng hơn, tại sao tác giả lại chọn cách định nghĩa và đo lường như vậy. Bên cạnh đó, cũng dựa vào kết quả tổng quan các nghiên cứu thực chứng nói trên, tác giả đã tìm thấy Lý thuyết tự quyết là lý thuyết nền phù hợp nhất để biện luận cho mô hình nghiên cứu. Ngoài ra, Lý thuyết khả năng hấp thu cũng được tóm lược với mục đích giải thích sự hình thành, định nghĩa và đo lường khái niệm này. Cuối cùng, mô hình lý thuyết được dựng nên sau phần biện luận các giả thuyết nghiên cứu chính và kỳ vọng về sự khác biệt của các mối quan hệ giữa hai hình thức đào tạo (tập trung và không tập trung).

Như vậy, Chương 2 sẽ gồm bốn phần chính: i) Tổng quan các nghiên cứu trước đây; ii) Các yếu tố trong mô hình nghiên cứu; iii) Lý thuyết nền tảng; và iv) Mô hình nghiên cứu.

2.2. Tổng quan các nghiên cứu trước đây

Sự gắn kết của sinh viên là phức tạp và đa phương diện; một “siêu khái niệm” thu hút nhiều nghiên cứu khác nhau góp phần giải thích sự thành công (trong học tập) của sinh viên (Fredricks và cộng sự 2004). Do vậy, để tìm hiểu tường tận về khái niệm này là một điều vô cùng phức tạp bởi vì sự đa dạng, thiếu thống nhất, nhiều chồng lấn không chỉ về khái niệm, đo lường mà còn ở sự phân biệt tiền tố và hậu tố của nó (Kahu, 2013; Kahu & Nelson, 2018; Trowler & Trowler, 2010; Zepke & Leach, 2010). Nhằm giúp việc tìm ra khe hổng nghiên cứu chính xác và thuyết phục, tác giả sẽ tổng quan những nghiên cứu đã thực hiện trước đây về sự gắn kết của sinh viên với trường đại học tiếp cận theo quan điểm tâm lý - xem sự gắn kết như một quá trình thuộc về cá nhân nội tại (Kahu, 2013). Nội dung này sẽ được trình bày theo nguyên tắc: i) Các yếu tố nào được xem là tiền tố, hậu tố của sự gắn kết, và ii) Thứ tự xuất hiện được sắp xếp giảm dần theo mức độ phổ biến được tìm thấy.

2.2.1. Các yếu tố (tiền tố) tác động đến sự gắn kết của sinh viên

2.2.1.1. Môi trường học tập ở trường (thầy cô, bạn bè, cấu trúc lớp học, nhà trường và viên chức của trường)

Điều kiện trong môi trường học tập có thể khuyến khích hoặc ngăn cản sự phát triển và hiệu suất của cá nhân (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000; Tas, 2016), trong đó mối quan hệ với thầy cô và với bạn bè là những tính năng quan trọng của môi trường học tập đối với động cơ và sự gắn kết của sinh viên (Reeve, 2012). Một số nghiên cứu cho thấy sự hỗ trợ của giảng viên có liên quan/ảnh hưởng tích cực đến sự gắn kết của sinh viên, đặc biệt là sự gắn kết cảm xúc, nhận thức và tham gia (Fredricks và cộng sự, 2004; Appleton và cộng sự, 2008; Wang & Holcombe, 2010; Tas, 2016). Skinner và cộng sự (1990) lại nhận thấy vai trò rất quan trọng của thầy cô trong việc tác động tích cực đến nhận thức kiểm soát tích cực và tiêu cực; từ đó, dẫn đến sự gia tăng tỷ lệ gắn kết giữa người học. Bên cạnh đó, Goodenow (1993) và Tas (2016) cho rằng sinh viên đầu tư cho việc học nhiều hơn nếu họ cảm nhận được sự quan tâm của giảng viên. Ngoài ra, theo Durkin và

cộng sự (2017) các yếu tố liên quan đến thầy cô, bao gồm: hỗ trợ hướng dẫn (instructional support), hỗ trợ cảm xúc (emotional support) và tổ chức lớp học (classroom organisation) càng được thực hiện thì càng gia tăng sự gắn kết hành vi, cảm xúc và nhận thức của người học. Tóm lại, nhiều nghiên cứu trước đây cho thấy có sự tồn tại mối quan hệ tích cực giữa giảng viên và sự gắn kết của người học (Audas & Willms, 2001; Basirion và cộng sự, 2014; Connell & Wellborn, 1991; Furlong và cộng sự, 2003).

Bên cạnh sự hỗ trợ của giảng viên, yếu tố hỗ trợ của bạn bè cũng được chứng minh có ảnh hưởng tích cực đến sự gắn kết (Fredricks và cộng sự, 2004; Appleton và cộng sự, 2008). Thật vậy, tác giả Wang cùng với nhiều nhà nghiên cứu khác, đã điều tra mối quan hệ của các yếu tố thuộc môi trường trường học ảnh hưởng đến sự gắn kết học tập của người học, trong đó kết quả tìm thấy sự hỗ trợ của bạn bè tác động dương thông qua sự hỗ trợ cảm xúc (Wang & Eccles, 2013). Tương tự như vậy, Basirion và cộng sự (2014) cũng nhận ra sự ảnh hưởng tích cực từ việc hỗ trợ của bạn bè (peer support) đến việc gắn kết của sinh viên và kết quả tương tự cũng được tìm thấy trong nghiên cứu của Furlong và cộng sự (2003).

Cùng với sự ảnh hưởng của thầy cô, bạn bè, yếu tố cấu trúc lớp học khá quan trọng và tỷ lệ thuận với việc gắn kết ở trường của người học (Appleton và cộng sự, 2006; Appleton và cộng sự, 2008; Connell & Wellborn, 1991; Furlong và cộng sự, 2003). Thêm vào đó, cũng có nhiều nghiên cứu đã khám phá tác động của cấu trúc lớp học đến sự gắn kết hành vi và cảm xúc (Fredricks và cộng sự, 2004); hay Connell (1990), Connell & Wellborn (1991), Skinner & Belmont (1993) đã khám phá mối quan hệ giữa nhận thức của sinh viên về cấu trúc lớp học và sự gắn kết hành vi của họ.

Nhà trường và viên chức của trường cũng có một phần tác động đến sự gắn kết của sinh viên (Furlong và cộng sự, 2003). Một số nhà nghiên cứu cho rằng sinh viên và viên chức của trường cùng làm việc với nhau (working together) trong không gian giảng dạy, nghiên cứu hoặc quản lý, sẽ thuận lợi cho sự gắn kết

của sinh viên (Healey và cộng sự, 2014; Kahu & Nelson, 2018). Do đó, mối quan hệ với viên chức nhà trường được coi là mấu chốt của tình trạng học tập (Kahu, 2013; Smith, 2007).

2.2.1.2. *Bố mẹ*

Theo một số nghiên cứu trước đây, bố mẹ ảnh hưởng đáng kể đến sự gắn kết của học sinh/sinh viên ở trường (Audas & Willms, 2001). Sự tác động của bố mẹ được thể hiện cụ thể thông qua một số thành phần rõ ràng chứ không đề cập chung chung. Chẳng hạn như nghiên cứu của Mo và Singh (2008) cho thấy mối quan hệ học sinh/sinh viên - bố mẹ ảnh hưởng đến ba thành phần sự gắn kết, trong đó ảnh hưởng mạnh nhất đến sự gắn kết cảm xúc của học sinh/sinh viên ở trường; khát vọng của bố mẹ ảnh hưởng đến sự gắn kết cảm xúc và nhận thức của học sinh/sinh viên; còn những yêu cầu của bố mẹ chỉ ảnh hưởng đến sự gắn kết với trường học của học sinh/sinh viên. Ngoài ra, Jelas và cộng sự (2014) nghiên cứu trong bối cảnh Malaysia tìm thấy sự gắn kết của sinh viên là trung gian trong mối quan hệ thuận chiều giữa sự hỗ trợ học tập (learning support) và thành tựu học tập (academic achievement), điểm đặc biệt là sự hỗ trợ của bố mẹ (parental support) tác động tích cực đến sự gắn kết về hành vi, cảm xúc và nhận thức. Một cách tiếp cận khác, Bempechat và Shernoff (2012) nghiên cứu ít nhất ba yếu tố liên quan đến bố mẹ làm gia tăng sự gắn kết của người học, gồm bố mẹ tham gia vào bài tập ở nhà (parent involvement with homework), phong cách của bố mẹ (parenting style) và việc truyền đạt những giá trị của giáo dục (the transmission of educational values).

2.2.1.3. *Động cơ*

Các khuynh hướng động cơ của sinh viên gắn kết với hành vi thành tích, nhận thức cảm xúc và quá trình lựa chọn thông qua biến trung gian niềm tin về khả năng (Bandura, 1989; Fazey & Fazey, 2001; McCombs & Whisler, 1989). Bên cạnh đó, Wang và Eccles (2013) cho rằng động cơ về thành tích bao gồm nội dung tự học (academic self-concept), giá trị nhiệm vụ chủ quan (subjective task value) thúc đẩy sự gắn kết học tập (academic engagement). Một nghiên cứu không thể bỏ qua đó là

của Patrick và cộng sự (2007) vì họ nhận định những động cơ về niềm tin (motivational beliefs) là yếu tố trung dẫn trong mối quan hệ với môi trường lớp học, có liên quan tích cực đến sự gắn kết nhận thức của họ trong lớp. Cách tiếp cận khác về động cơ của Ben-Eliyahu và cộng sự (2018), bao gồm tính hiệu quả và việc làm chủ các mục tiêu, các tác giả nhận thấy động cơ liên quan tích cực đến sự gắn kết. Ngoài ra, Wang và Eccles (2013) tìm hiểu nguyên nhân dẫn đến sự gắn kết xuất phát từ động cơ, khi có nhiều động cơ bên trong và bên ngoài tác động thì sinh viên có nhiều sự gắn kết hơn đối với việc học ở trường; hoặc động lực học tập và học tập tích cực cùng ảnh hưởng đến sự gắn kết tốt, dẫn đến kết quả (hậu tố) là mức độ hài lòng của sinh viên cao hơn (Chau & Cheung, 2018). Tóm lại, động cơ tác động trực tiếp đến sự gắn kết và góp phần gia tăng sự ảnh hưởng của yếu tố bên ngoài đến sự gắn kết của người học (Reeve & Tseng, 2011).

2.2.1.4. Nhận thức

Patrick và cộng sự (2007) cho rằng nhận thức sớm về môi trường học tập ở trường tác động tích cực đến động cơ về niềm tin và góp phần ảnh hưởng mạnh mẽ đến sự gắn kết của người học. Kahu và Nelson (2018) đề xuất nhận thức khả năng thực hiện nhiệm vụ liên kết thuận chiều với sự gắn kết của sinh viên.

Ngoài ra, nhận thức về mục tiêu là khía cạnh khá phổ biến và được thực hiện trong nhiều nghiên cứu kiểm tra ảnh hưởng đến sự gắn kết. Một nghiên cứu trong môi trường xã hội rộng lớn của Wang & Holcombe (2010) cho thấy muốn gia tăng sự tham gia học tập (gắn kết hành vi) hoặc cảm xúc được nhận thức (gắn kết cảm xúc) cần quan tâm nhiều nhất đến hoạch định mục tiêu kết quả, rồi đến hoạch định mục tiêu quá trình; nhưng để nâng cao việc sử dụng những chiến lược tự điều chỉnh thì phải đặc biệt quan tâm đến hoạch định mục tiêu quá trình, sau đó mới là hoạch định mục tiêu kết quả. Đồng thuận với kết quả trên, hai tác giả Lau và Nie (2008) đã khám phá trong môi trường học tập môn toán rằng mục tiêu cá nhân có ảnh hưởng tích cực đến thành tích và sự quan tâm đến toán học, đặc biệt có mối quan hệ tích cực đến sự gắn kết học tập của học sinh. Bên cạnh đó, một kết quả

nghiên cứu khác được thực hiện bởi Tas (2016) cho rằng nhận thức về mục tiêu thành tựu tạo động cơ thúc đẩy người học thực hiện hành động gắn kết học tập tốt hơn ở trường.

2.2.1.5. *Nhiệm vụ học tập*

Parsons và cộng sự (2018) sau nhiều năm nghiên cứu, thông qua phương pháp quan sát và phỏng vấn để kiểm tra sự gắn kết hành vi, cảm xúc và nhận thức của người học ở mức độ khác nhau với các loại nhiệm vụ học tập cho thấy rằng người học tham gia nhiều hơn vào các nhiệm vụ có tính xác thực, hợp tác, thử thách, định hướng, và được duy trì ở mức độ cao hơn. Đặc biệt, họ tham gia nhiều hơn vào các nhiệm vụ có tính hợp tác, học hỏi mới và có sự hỗ trợ của giảng viên. Bên cạnh đó, mỗi nhiệm vụ học tập có những giá trị khác nhau đối với người học, nên theo Wang và Eccles (2013), chính những giá trị trong mỗi nhiệm vụ là một động cơ thúc đẩy sự gắn kết học tập tích cực của sinh viên; tuy nhiên, sự tác động của nội dung tự học tập (academic self-concept) đến sự gắn kết hành vi và nhận thức được ghi nhận có mức ảnh hưởng nhiều hơn.

2.2.1.6. *Tự tin vào năng lực*

Tự tin vào năng lực (self - efficacy) là niềm tin của một cá nhân về năng lực của họ để thực hiện một nhiệm vụ nhất định, bắt nguồn từ việc đánh giá bằng nhận thức về các yếu tố cá nhân và môi trường (Kahu & Nelson, 2018; Schunk & Pajares, 2004). Tính tự tin càng cao thì sự gắn kết và thành công của sinh viên càng cao (Kahu, 2013; Kahu & Nelson, 2018) và ngược lại, sự gắn kết và thành công làm tăng sự tự tin vào bản thân (Schunk & Mullen, 2012).

Bên cạnh đó, Llorens và cộng sự (2007) đã tìm thấy bằng chứng cho thấy những người học tin họ có đủ nguồn lực để thực hiện công việc học tập tốt thì mức độ tự tin vào năng lực tăng lên (self - efficacy), dẫn đến việc gia tăng sự gắn kết, sau đó kết hợp với niềm tin lớn hơn. Thông thường, việc tự tin vào năng lực được xem như là một yếu tố thuộc động lực, nên theo Ben-Eliyahu và cộng sự (2018) nó thúc đẩy học sinh/sinh viên gắn kết ở trường nhiều hơn, nhờ vào tác động tích cực

đến sự gắn kết nhận thức - hành vi và các định hướng mục tiêu tiếp cận thành tích. Nhìn chung, sự tự tin vào năng lực của chính mình sẽ giúp học sinh/sinh viên gắn kết nhiều hơn khi ở trường (Kahu & Nelson, 2018).

2.2.1.7. Sự thân thuộc

Cảm giác thân thuộc/thuộc về (belonging) được thừa nhận rộng rãi như một nhu cầu cơ bản của con người (Baumeister & Leary, 1995). Nó có ảnh hưởng tích cực đến sự gắn kết với công việc, tổ chức và tác động tích cực đến sự hạnh phúc (Kahu & Nelson, 2018). Đặc biệt, Singh và cộng sự (2010) cho rằng cảm giác gắn bó với nhà trường có liên quan đến sự gắn kết ở trường, thúc đẩy sinh viên đạt được thành tích học tập tốt hơn. Bên cạnh đó, Falls (2008) lại nhận thấy những cảm giác thuộc về/gắn bó với những cộng đồng ở trường sẽ giúp gia tăng sự gắn kết của sinh viên nhiều hơn vào các hoạt động tự trị.

2.2.1.8. Tính cách

Tính cách (personality) có ảnh hưởng đến sự gắn kết học tập của sinh viên (Kahu, 2013). Ariani (2015) tìm thấy tính cách của sinh viên ngành kinh doanh có những tác động tích cực đến sự gắn kết (khả năng hấp thu, cống hiến, nghị lực). Trong một nghiên cứu khác của Bono (2011), phân tích tác động tích cực của tính cách cá nhân (tâm lý trưởng thành, sự hạnh phúc và sự hài lòng của cuộc sống) có khả năng làm gia tăng sự gắn kết của người học, cụ thể là ba thành phần chức năng học tập; động lực và niềm tin; các hoạt động ngoại khóa. Qua đó, có thể nhận thấy, tính cách thường nắm giữ một vai trò quan trọng đối với sự gắn kết với trường học của sinh viên (Ball & Perry, 2011).

2.2.1.9. Cảm xúc cá nhân

Cảm xúc (emotional) rất thích hợp để giải thích tại sao người học gắn kết với việc học tập nhiều hay ít (Kahu & Nelson, 2018). Nó được xem là sự đánh giá chủ quan của tình hình gắn kết (Fredrickson và cộng sự, 2008), nên qua đó, những tác động tích cực đến cảm xúc sẽ góp phần gia tăng sự gắn kết của người học. Chẳng hạn, cảm xúc, sở thích và sự nhiệt tình với những chủ đề và tài liệu học tập

sẽ thúc đẩy sinh viên trải nghiệm học tập nhiều hơn (sự gắn kết của người học) (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012).

Những cảm xúc xuất phát từ bản chất nhiệm vụ, kỹ năng, tính cách và kinh nghiệm quá khứ của sinh viên (ví dụ lo lắng) hoặc những cảm xúc liên quan đến xã hội (ví dụ sự ngưỡng mộ, đồng cảm) cũng góp phần làm gia tăng sự gắn kết của người học vào hoạt động học tập (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012). Tóm lại, sự gắn kết của sinh viên và năng lượng cảm xúc tích cực có mối quan hệ thuận chiều với nhau (Milne & Otieno, 2007).

2.2.1.10. Trò chơi cho mục tiêu học tập, và kỹ năng của người học

Trong một nghiên cứu trước đây liên quan đến sự gắn kết học tập thông qua trò chơi, Hamari và cộng sự (2016) cho rằng trò chơi phục vụ mục tiêu học tập càng có tính thách thức thì sự gắn kết của người học càng cao. Đồng thời, kỹ năng của người học cũng có tác động tích cực (khá yếu) đến sự gắn kết, tuy nhiên tác giả chỉ đo lường sự gắn kết theo cấu trúc đơn hướng. Bevans và cộng sự (2010) cũng nhận thấy những hoạt động tập trung vào sự phát triển kỹ năng sẽ nâng cao khả năng gắn kết của học sinh vào chương trình giáo dục.

2.2.1.11. Tính bền bỉ

Mặc dù khái niệm “tính bền bỉ” mới xuất hiện từ năm 2007 (Duckworth và cộng sự, 2007) nhưng đã thu hút khá nhiều sự quan tâm của các nhà nghiên cứu. Cụ thể, Hodge và cộng sự (2018) đã chứng minh được sự tác động mạnh của tính bền bỉ đến sự gắn kết của sinh viên trường đại học với thang đo bền bỉ mới (tám biến quan sát). Ngoài ra, Robinson (2015) thử nghiệm kiểm chứng mối quan giữa sự gắn kết và tính bền bỉ, kết quả cho thấy tính bền bỉ tác động tích cực đến sự gắn kết vào khóa học đối với sinh viên điều dưỡng. Một kết quả nghiên cứu khác của Muenks và cộng sự (2017) thông qua mô hình ARCR (autoregressive cross-lagged) cho thấy tính bền bỉ tác động đáng kể đến thành tích học tập sau này thông qua trung gian là sự gắn kết.

2.2.1.12. Mục đích cuộc sống

Tác giả tìm thấy một vài bằng chứng trong lĩnh vực giáo dục đã chứng minh mục đích cuộc sống rất có ý nghĩa trong việc gia tăng sự gắn kết của sinh viên, theo đó sự gắn kết tâm lý là trung gian giữa mục đích cuộc sống và thành tích học tập (Birch & Ladd, 1997; Csikszentmihalyi, 1997; Finn & Rock, 1997; Greenway, 2006; Marks, 2000; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2003). Khi xem xét ba thành phần hành vi, tâm lý và nhận thức của sự gắn kết với mục đích cuộc sống, Awang-Hashim và cộng sự (2015) cho rằng mục đích cuộc sống tác động tích cực đến sự gắn kết của học sinh có độ tuổi trung bình là mười lăm ở Malaysia.

Ngoài ra, một số nghiên cứu trong các lĩnh vực khác cũng chứng minh được mục đích cuộc sống có tác động tích cực đến sự gắn kết, ví dụ như Sayles (1995) đề xuất mục đích cuộc sống ảnh hưởng đáng kể đến gắn kết hành vi mang tính rủi ro (uống rượu, hút thuốc lá và cần sa, sử dụng ma túy); Araujo và cộng sự (2014), và Braskamp và cộng sự (2009) cho rằng các nhà lãnh đạo nên tạo môi trường cho sinh viên phát triển tôn giáo, điều này sẽ làm cho mục đích cuộc sống có thể dẫn đến sự gắn kết. Bên cạnh đó, vai trò biến điều tiết của mục đích cuộc sống cũng được thấy trong một số nghiên cứu, chẳng hạn Burrow và cộng sự (2014) cho rằng mục đích cuộc sống đã thúc đẩy sự hài lòng thông qua nhận thức nhất quán của cá nhân và những hậu quả tiêu cực của thay đổi nhận thức; hay mục đích cuộc sống điều tiết mối quan hệ định hướng tôn giáo bên trong và niềm hạnh phúc đối với nữ giới và mối quan hệ định hướng tôn giáo bên ngoài và niềm hạnh phúc đối với nam giới (Sillick & Cathcart, 2014).

2.2.2. Các yếu tố (hậu tố) chịu tác động bởi sự gắn kết của sinh viên

Quá trình đi tìm bằng chứng trong các nghiên cứu trước đây về sự gắn kết của sinh viên, tác giả đã tìm thấy các hậu tố chịu tác động bởi nhân tố này, có thể kể ra ở đây bao gồm:

2.2.2.1. Thành tích/hiệu suất

Việc gắn kết của học sinh/sinh viên có tác động tích cực đến thành tích/hiệu suất học tập. Khi học sinh/sinh viên thực hiện những hành động cụ thể thể hiện sự gắn kết hành vi, cảm xúc và nhận thức trong việc học tập ở trường (chẳng hạn như ôn lại bài đã học ở trường khi không có kiểm tra, tập trung chú ý trong lớp học, cảm thấy vui vẻ khi ở trường học) thì có kết quả học tập tốt hơn (Fredricks và cộng sự, 2005; Fredricks và cộng sự, 2004; Mo & Singh, 2008). Tuy nhiên, không phải tất cả nghiên cứu thực chứng đều cho rằng cả ba thành phần của sự gắn kết có ảnh hưởng tích cực đến thành tích học tập mà tùy thuộc vào nhiều yếu tố khác nhau nên đôi khi cũng chỉ có một hoặc hai thành phần của sự gắn kết có tác động. Cụ thể, Van Ryzin và cộng sự (2009) nhận thấy chỉ có sự tác động của gắn kết hành vi và cảm xúc đến hiệu suất học tập và thành tích đạt được ở trường; ngoài ra, Suárez-Orozco và cộng sự (2009) cho rằng sự gắn kết nhận thức và hành vi càng nhiều thì học sinh/sinh viên đạt được thành tích càng tốt hơn.

2.2.2.2. Tỷ lệ bỏ học

Ngược lại với tương quan thuận giữa sự gắn kết và thành tích học tập, tỷ lệ bỏ học càng cao khi hành động gắn kết của sinh viên ở trường càng ít (Appleton và cộng sự, 2008; Christenson & Thurlow, 2004; Finn & Owings, 2006; Fredricks và cộng sự, 2004). Bằng chứng thực tế từ một nghiên cứu với quy mô dữ liệu 13.300 học sinh ở 69 trường trung học phổ thông Canada của Archambault và cộng sự (2009) đã kiểm định sự gắn kết hành vi, cảm xúc và nhận thức của học sinh, họ phát hiện học sinh có nguy cơ bỏ học cao thường có biểu hiện không tích cực tương tác/tham gia các hoạt động trong lớp học và có cảm giác chán nản; ngoài ra, các tác giả cũng cho thấy một cá nhân có nhiều hành vi sai trái và mức độ tuân thủ hành vi thấp nhất thì rủi ro bỏ học là cao nhất. Trong một nghiên cứu thực chứng khác của Fall & Roberts (2012) đã kiểm định mức độ tác động của sự gắn kết hành vi và gắn kết học tập đến tỷ lệ bỏ học, kết quả thu được tương tự như những nhận định trước đó, nghĩa là tình trạng bỏ học và sự gắn kết là tỷ lệ nghịch với nhau.

2.2.2.3. Sự hài lòng của sinh viên

Lewis và cộng sự (2011), Wefald và Downey (2009) cho rằng tồn tại mối quan hệ tích cực giữa sự gắn kết với sự hài lòng khi ở trường. Tuy vậy, tác giả chỉ tìm thấy một số ít bằng chứng trước đây khác chứng minh mối quan hệ này. Cụ thể Lewis và cộng sự (2011) đã kiểm định mối quan hệ giữa niềm hạnh phúc, sự hài lòng cuộc sống với sự gắn kết của sinh viên và kết quả học tập; chúng tồn tại mối quan hệ hai chiều và có ý nghĩa thống kê cao, trong đó, sự hài lòng cuộc sống không tác động đáng kể đến sự gắn kết cảm xúc và sự gắn kết hành vi. Hai tác giả Wefald và Downey (2009) đã nghiên cứu mối quan hệ của sự gắn kết với ba đặc trưng (sức sống, cống hiến và hấp thu) và sự hài lòng thông qua mẫu dữ liệu 453 sinh viên tại trường đại học, đã thu được một kết quả ngoài mong đợi, sự gắn kết và hài lòng là một cấu trúc có liên quan cao. Tuy cách tiếp cận vấn đề của hai tác giả theo hướng đặc tính của sự gắn kết, thay vì tập trung vào các thành phần như các nghiên cứu khác, nhưng kết quả thu được khá tương đồng - sự gắn kết tác động tích cực đến sự hài lòng của sinh viên.

2.3. Các yếu tố trong mô hình nghiên cứu

2.3.1. Sự gắn kết của sinh viên (*Student Engagement*)

Định nghĩa

Sự gắn kết như là một tiến trình tâm lý dễ “uốn nắn”, thay đổi về mức độ và dễ dàng phản ứng với môi trường (Fredricks và cộng sự, 2004; Kahu, 2013) nên khi nghiên cứu về sự gắn kết nếu đặt trong các bối cảnh khác nhau thì mức độ ảnh hưởng của môi trường cũng khác nhau. Sự gắn kết thể hiện thông qua bốn cấp độ gắn kết của người học, từ cấp độ tổ chức đến chương trình đào tạo (Skinner và Pitzer, 2012). Cấp độ thứ nhất, sinh viên gắn kết với nhà trường như một tổ chức xã hội, nó thúc đẩy sự phát triển tích cực và bảo vệ khỏi những rủi ro bên ngoài. Ở cấp độ thứ hai, sự gắn kết với nhà trường thông qua các hoạt động gồm học thuật, thể thao và ngoại khóa; nó khuyến khích sinh viên hoàn thành chương trình học tập và tốt nghiệp, hạn chế sự vắng mặt và bỏ học. Với cấp độ thứ ba, sự gắn kết với lớp học, tập trung chủ yếu vào công việc học tập thông qua cảm xúc tích cực, sự nhiệt

tình, mức độ sẵn sàng và tập trung (Connell & Wellborn, 1991; Skinner và cộng sự, 2009a; Skinner và cộng sự, 2009b). Cấp độ cuối cùng là sự gắn kết với những hoạt động học tập, tập trung chủ yếu vào mối quan hệ của sinh viên với các môn học/khóa học do nhà trường cung cấp. Vì sự gắn kết có nhiều cấp độ như vậy nên đã thu hút rất nhiều nhà khoa học quan tâm nghiên cứu và cho kết quả tùy thuộc vào từng bối cảnh nghiên cứu. Do đó, khái niệm này có nhiều cách gọi tên cũng như định nghĩa kèm theo, cụ thể được tổng hợp tại Phụ lục 2.1.

Hiện tại, theo Yusof và cộng sự (2017), tình trạng thiếu hụt sự thống nhất về mặt định nghĩa vẫn đang diễn ra do sự khác biệt, chồng lấn, chưa rõ ràng về mặt khái niệm; nên để tác giả lựa chọn định nghĩa về sự gắn kết của sinh viên cho phù hợp với vấn đề nghiên cứu là công việc không ít khó khăn. Tuy nhiên, tác giả xác định trọng tâm nghiên cứu của luận án là gia tăng sự gắn kết của sinh viên đối với nhà trường thông qua các hoạt động xoay quanh nhiệm vụ chính yếu của họ là học tập; do vậy, tác giả kế thừa định nghĩa của Fredricks và cộng sự (2005), Yusof và cộng sự (2017) đó là một cấu trúc đa bậc giải thích cách sinh viên cư xử, cảm nhận và suy nghĩ ở trường qua ba thành phần gồm gắn kết hành vi, gắn kết cảm xúc và gắn kết nhận thức.

Đo lường sự gắn kết của sinh viên

Theo Finn & Zimmer (2012), vì sự gắn kết có nhiều thuật ngữ và định nghĩa khác nhau nên gây khó khăn trong việc so sánh và thống nhất các thành phần cấu tạo nên chúng. Như đã đề cập ở Chương 1, Fredricks và cộng sự (2004) khẳng định sự gắn kết gồm ba thành phần là gắn kết hành vi, gắn kết cảm xúc và gắn kết nhận thức. Quan điểm này được rất nhiều nhà nghiên cứu về sự gắn kết ủng hộ và tiếp tục phát triển trong những năm qua (Appleton và cộng sự, 2006; Darr và cộng sự, 2008; Finn & Zimmer, 2012; Fredricks và cộng sự, 2004; Jimerson và cộng sự, 2003; Libbey, 2004; Luckner và cộng sự, 2006; Rumberger & Lim, 2008). Thật vậy, trong tổng số 36 nghiên cứu được tác giả tổng hợp tại Phụ lục 2.2, thì có gần hai phần ba nghiên cứu dựa trên kết quả của Fredricks và cộng sự (2005) nên có thể xem đây là một nghiên cứu nền tảng đo lường khái niệm sự gắn kết ở trường của

người học. Các thành phần được chỉ ra như sau: i) Sự gắn kết hành vi (behavioral engagement) là việc tham gia công việc/nhiệm vụ trong các hoạt động học tập, các hoạt động cơ bản của nhà trường và thực hiện một cách tích cực (Fredricks và cộng sự, 2004; Li và cộng sự, 2008); ii) Sự gắn kết cảm xúc (emotional engagement) liên quan đến những phản ứng cảm xúc của sinh viên đối với bạn cùng lớp, giảng viên hoặc nhà trường và sự thích thú với việc học hoặc cảm giác thân thuộc ở trường (Finn, 1989; Fredricks và cộng sự, 2004; Stipek, 2002; Voelkl, 1996; Yusof và cộng sự, 2017); và iii) Cuối cùng, sự gắn kết nhận thức (cognitive engagement) dựa trên ý chí của sự đầu tư, kết hợp giữa việc suy ngẫm và sẵn sàng thực hiện các nỗ lực cần thiết cho toàn bộ ý tưởng phức tạp và làm chủ các kỹ năng khó (Corno & Mandinach, 1983; Lamborn và cộng sự, 1992).

Thang đo sự gắn kết của sinh viên trở nên đa dạng hơn khi một số tác giả phát triển các thành phần của nó khác với kết quả của Fredricks và cộng sự (2004). Cụ thể như Finn & Zimmer (2012) đã xác định các thành phần là sự gắn kết xã hội, nhận thức, cảm xúc, và học thuật. Hai tác giả cho rằng các yếu tố xã hội ở trường không đơn giản là bối cảnh bên ngoài tác động đến sự gắn kết của sinh viên mà tồn tại một mối quan hệ gắn kết/tương tác với nhau. Nghiên cứu của Reeve và Tseng (2011) cho rằng ngoài sự gắn kết hành vi, cảm xúc và nhận thức còn có sự gắn kết tâm lý tự trị (agentic engagement), một thành phần vô cùng quan trọng mà bị lãng quên vì nó thể hiện việc đóng góp tích cực và mang tính xây dựng của sinh viên khi nhận được sự hướng dẫn của người khác. Bên cạnh đó, Appleton và cộng sự (2006) đã phát hiện ra bốn thành phần của sự gắn kết bao gồm: nhận thức, hành vi, tâm lý và học thuật; tương tự với kết luận của Christenson & Anderson (2002). Với những phát hiện mới này, họ khẳng định sự gắn kết nhận thức và tâm lý là trung tâm cải thiện kết quả học tập, đặc biệt là cải thiện tỷ lệ học tập thất bại cao. Cũng vào năm 2002, một phát hiện gần như hoàn toàn khác biệt của Schaufeli và cộng sự khi nghiên cứu về sự gắn kết công việc của sinh viên ở Hà Lan; họ cho rằng sự gắn kết bao gồm các thành phần sự cống hiến (dedication), sự hấp thu (absorption) và năng lượng (vigor).

Một nghiên cứu đáng chú ý khác mà tác giả đã đề cập, khi kiểm định lại thang đo của Fredricks và cộng sự (2005), Yusof và cộng sự (2017) chỉ tìm thấy còn hai thành phần là gắn kết nhận thức và gắn kết cảm xúc. Đây là nghiên cứu kiểm định lại thang đo ở một bối cảnh khác, được thực hiện qua hai bước phân tích nhân tố khám phá và phân tích nhân tố khẳng định với mẫu nghiên cứu gồm 1.027 cá nhân trong độ tuổi thanh niên tại các trường công lập trên cả nước Singapore (quốc gia đa sắc tộc) - một bối cảnh mang tính đại diện cao cho nền văn hóa Á Đông. Đối với tác giả, kết quả nghiên cứu này khá giá trị do cùng bối cảnh nghiên cứu và phù hợp với mục tiêu nghiên cứu của luận án; do vậy, tác giả sẽ kế thừa thang đo này.

2.3.2. *Giá trị dịch vụ cảm nhận (Perceived Service Value)*

Giá trị dịch vụ cảm nhận là yếu tố đầu tiên được chọn để đưa vào mô hình nghiên cứu, bởi tác giả chưa tìm thấy nghiên cứu nào xem xét mối quan hệ giữa giá trị cảm nhận về dịch vụ giáo dục và sự gắn kết học tập của sinh viên được công bố. Hiện chỉ tìm thấy các nghiên cứu chứng minh giá trị dịch vụ cảm nhận có ảnh hưởng đến sự gắn kết của khách hàng trong một số lĩnh vực khác. Cụ thể như trong lĩnh vực sức khỏe, Mohsen và cộng sự (2018) kiểm định sự tác động tích cực của giá trị dịch vụ cảm nhận (gồm tám thành phần: installation, price, professionalism, service quality, novelty, control, hedonics, social value) của trung tâm chăm sóc sức khỏe đến sự gắn kết của khách hàng. Trong dịch vụ hàng không, Hapsari và cộng sự (2017) xem xét mối quan hệ giữa các biến (thang đo đơn hướng), sự gắn kết và lòng trung thành, kết quả cho thấy sự ảnh hưởng tích cực của giá trị dịch vụ cảm nhận đến sự gắn kết của khách hàng.

Định nghĩa

Giá trị cảm nhận/nhận thức có nguồn gốc từ thuyết công bằng, giúp giải thích việc xem xét tỷ lệ đầu ra/đầu vào của khách hàng so với tỷ lệ này của nhà cung cấp dịch vụ (Oliver & DeSarbo, 1988). Sự công bằng thể hiện qua đánh giá của khách hàng về những điều công bằng, đúng đắn hoặc xứng đáng với các chi phí bỏ ra (Bolton & Lemon, 1999). Tuy nhiên, mỗi người có những giá trị quan sát

khác nhau, theo đó cách đánh giá và cảm nhận đối với sản phẩm/dịch vụ đã sử dụng cũng khác nhau. Chính vì vậy, giá trị dịch vụ cảm nhận được xem như một khái niệm phức tạp và đa khía cạnh (multi-faceted), thể hiện cụ thể ở nhiều cách giải thích (interpretations), sai biệt (biases) và sự nhấn mạnh (emphases) (Hu và cộng sự, 2009; Huber và cộng sự, 2001).

Zeithaml (1988) cho rằng giá trị cảm nhận là các đánh giá chung của khách hàng về tiện ích của sản phẩm, dựa trên nhận thức những gì nhận được (ví dụ: số lượng, chất lượng, sự tiện lợi khác) và những gì đã bỏ ra (ví dụ: tiền bạc, thời gian hoặc công sức), chúng sẽ rất khác nhau ở từng khách hàng. Bên cạnh đó, giá trị cảm nhận của khách hàng còn được định nghĩa là nhận thức về chất lượng, tâm lý xã hội, lợi ích và tiền bạc (Mokhtaran và cộng sự, 2015; Velimirović và cộng sự, 2011). Theo Vandermerwe (2003), giá trị nên được xác định bởi khách hàng. Đồng tình với quan điểm này, Monroe (1990) cho rằng nhận thức của người mua về giá trị thể hiện qua sự cân bằng giữa chất lượng hoặc lợi ích mà chính họ cảm nhận trong sản phẩm - đã bỏ tiền ra mua - với chi phí chi trả. Ngoài ra, Woodruff (1997) cho rằng giá trị khách hàng chính là sự yêu thích hơn được khách hàng cảm nhận và đánh giá về những thuộc tính, kết quả đóng góp và hệ quả phát sinh từ việc sử dụng sản phẩm. Nhìn chung, giá trị cảm nhận/được nhận thức là cấu trúc chủ quan, khác biệt (Zeithaml, 1988) và năng động (Woodruff, 1997; Parasuraman & Grewal, 2000). Vì mang tính cá nhân cao, theo phong cách riêng và có thể thay đổi theo từng khách hàng (Holbrook, 1994), nên giá trị cảm nhận là do khách hàng cảm nhận chứ không phải do người bán xác định một cách khách quan.

Vì thế, khi đối tượng khách hàng là sinh viên đang sử dụng dịch vụ giáo dục do nhà trường cung cấp, tác giả đã rất cân nhắc trong việc xác định định nghĩa của giá trị dịch vụ cảm nhận như thế nào cho phù hợp, chuyển tải được nội dung và ý nghĩa mà tác giả quan tâm. Do vậy, căn cứ vào một số ít tác giả nghiên cứu về giá trị dịch vụ cảm nhận trong lĩnh vực giáo dục, như Ledden và cộng sự (2007) nghiên cứu mối quan hệ giữa những giá trị cá nhân và giá trị dịch vụ cảm nhận, hay nghiên

cứ của LeBlanc và Nguyen (1999) về giá trị dịch vụ cảm nhận của sinh viên ở trường kinh doanh trên cơ sở kế thừa kết quả của các nghiên cứu Sheth và cộng sự (1991) và Zeithaml (1988); tác giả quyết định sử dụng khái niệm về giá trị dịch vụ cảm nhận theo quan điểm của LeBlanc và Nguyen (1999) cho công trình của mình vì có cùng bối cảnh nghiên cứu. Theo đó, giá trị dịch vụ cảm nhận là sự đánh chung của sinh viên về những tiện ích/hữu ích của dịch vụ giáo dục do nhà trường cung cấp thông qua sự nhận thức về những gì họ bỏ ra và những gì nhận lại được trong quá trình sử dụng dịch vụ.

Đo lường giá trị dịch vụ cảm nhận

Zeithaml (1988), trong một công trình nghiên cứu khám phá (với 19.214 trích dẫn) về giá trị cảm nhận (perceived value), cho rằng có bốn định nghĩa giá trị tiêu dùng (consumer definitions of value) bao gồm: (1) giá trị là giá thấp, (2) giá trị là bất cứ điều gì tôi muốn trong một sản phẩm, (3) giá trị là chất lượng tôi nhận được với mức giá tôi trả, và (4) giá trị là những gì tôi nhận được so với những gì tôi đưa ra (bao gồm cả tiền, thời gian, công sức). Một cách khái quát, giá trị đại diện một sự trao đổi của hai thành phần: i) nhận (get) là các thành phần lợi ích của giá trị bao gồm thuộc tính bên trong, thuộc tính bên ngoài, chất lượng cảm nhận và các thông tin liên quan khác; và ii) cho (give) gồm các hy sinh tiền tệ và phi tiền tệ. Sheth và cộng sự (1991) phát triển Lý thuyết giá trị tiêu dùng (Theory of Consumption Values) để giải thích tại sao người tiêu dùng đưa ra lựa chọn của họ. Lý thuyết xác định năm giá trị tiêu thụ ảnh hưởng đến hành vi người tiêu dùng, gồm có: (1) giá trị chức năng (functional value), giá trị xã hội (social value), giá trị cảm xúc (emotional value), giá trị tri thức (epistemic value) và giá trị điều kiện (conditional value). Căn cứ vào nền tảng khái niệm giá trị cảm nhận (Zeithaml, 1988) và Lý thuyết giá trị tiêu dùng (Sheth và cộng sự, 1991), LeBlanc và Nguyen (1999) đã xây dựng thang đo giá trị cảm nhận về dịch vụ giáo dục của sinh viên tại trường kinh doanh. Thang đo quan tâm nhiều hơn đến những giá trị mà sinh viên cảm nhận được từ dịch vụ giáo dục của toàn trường mang lại, so với năm thành phần của Sheth và cộng sự (1991) đề xuất, khi bổ sung thành phần giá trị hình ảnh

(image value), và điều chỉnh tên gọi hai thành phần để phù hợp với lĩnh vực dịch vụ giáo dục. Cụ thể sáu thành phần này gồm: (1) giá trị chức năng về sự hài lòng (functional value - want satisfaction), (2) giá trị tri thức, (3) giá trị hình ảnh, (4) giá trị cảm xúc, (5) giá trị chức năng về giá cả/chất lượng (functional value - price/quality), và (6) giá trị xã hội.

Bên cạnh đó, theo cách phân loại của Parasuraman và Grewal (2000) cũng có bốn loại giá trị: giá trị mua lại/đạt được, giá trị giao dịch, giá trị sử dụng và giá trị quy đổi. Giá trị mua lại là lợi ích mà người mua nghĩ rằng họ nhận được sau khi mua. Giá trị giao dịch là niềm tin với một thỏa thuận mua bán tốt. Giá trị sử dụng là những tiện ích từ việc sử dụng sản phẩm. Giá trị quy đổi là các lợi ích còn lại nhận được tại thời điểm chấm dứt cuối cùng. Petrick (2002) lại xác định năm khía cạnh của giá trị dịch vụ cảm nhận, trong đó, có ba khía cạnh đại diện cho những gì người tiêu dùng nhận được từ cuộc giao dịch mua - bán [phản hồi cảm xúc đối với dịch vụ, chất lượng nhận được và danh tiếng của dịch vụ], hai khía cạnh còn lại liên quan đến những điều khách hàng bỏ ra [giá cả và những điều phi giá cả]. Ngoài ra, trong nghiên cứu gần đây của Walsh và cộng sự (2014) đã nhận định có bốn thành phần quan trọng cấu tạo nên giá trị cảm nhận của khách hàng, bao gồm: chất lượng, cảm xúc, giá cả và xã hội để diễn tả những lợi ích (kỹ thuật và thực tế) mà khách hàng có thể nhận được khi sử dụng sản phẩm. Song song cách đo lường theo cấu trúc đa hướng được đề cập ở trên, thì còn có cách đo lường theo cấu trúc đơn hướng bằng những biến quan sát ngắn hạn nhưng cơ bản bao hàm hết nội dung khái niệm của giá trị cảm nhận (Hutchinson và cộng sự, 2009; Yuan và cộng sự, 2018).

Qua tổng kết về phân loại thành phần của giá trị dịch vụ cảm nhận, tác giả nhận thấy có nhiều cách đo lường khác nhau. Hiện tại, tác giả đang nghiên cứu sự cảm nhận của sinh viên về giá trị dịch vụ giáo dục mà họ được cung cấp từ trường đại học (thuộc lĩnh vực kinh tế, kinh doanh), do vậy tác giả lựa chọn thang đo của LeBlanc và Nguyen (1999) vì nó phù hợp với lĩnh vực và đối tượng nghiên cứu.

2.3.3. Khả năng hấp thu (*Absorptive Capacity*)

Khả năng hấp thu là biến độc lập thứ hai được chọn đưa vào mô hình nghiên cứu bởi trong lĩnh vực giáo dục có rất ít nghiên cứu tìm thấy bằng chứng về mối quan hệ với sự gắn kết của sinh viên; chỉ có nghiên cứu về khả năng hấp thu liên quan đến việc chuyển hóa kiến thức (Mariano & Walter, 2015; Tho, 2017). Đối với một số lĩnh vực ngoài giáo dục, các nhà nghiên cứu cũng chưa tìm thấy được khả năng hấp thu có mối quan hệ với sự gắn kết vì nhiều lý do khác nhau. Cụ thể như, với dịch vụ cung ứng hàng hóa (supply chain), Handayani và cộng sự (2017) đã đặt giả thuyết khả năng hấp thu có ảnh hưởng đến sự gắn kết cộng tác (collaborative engagement); tuy vậy, họ không chấp nhận giả thiết này, mà tìm thấy năng lực cộng tác (collaborative process competence) là trung gian toàn phần của mối quan hệ. Bên cạnh đó, khi xem xét khả năng hấp thu kiến thức của nhân viên trong những doanh nghiệp vừa và nhỏ, Handayani và cộng sự (2017) lại phát hiện ra rằng muốn gia tăng sự gắn kết của nhân viên cần phải thúc đẩy khả năng hấp thu của cá nhân đó. Ngoài ra, Huang và Rice (2009) trong một nghiên cứu về kết quả hoạt động đổi mới sáng tạo, cho rằng khả năng hấp thu là yếu tố điều tiết cho mối quan hệ giữa sự gắn kết mạng lưới và kết quả hoạt động đổi mới, sáng tạo. Đặc biệt, kết quả nghiên cứu của Schaufeli và Bakker (2003) cho thấy sự gắn kết và khả năng hấp thu hoàn toàn không tồn tại mối quan hệ ảnh hưởng lẫn nhau, mà khả năng hấp thu là một thành phần quan trọng trong ba thành phần của sự gắn kết (khả năng hấp thu, sự cống hiến, nghị lực).

Ngoài ra, khả năng hấp thu còn được tìm thấy với vai trò là biến điều tiết của nhiều mối quan hệ. Chẳng hạn như Huang & Rice (2009) cho rằng khả năng hấp thu điều tiết mối quan hệ giữa sự gắn kết mạng lưới và kết quả hoạt động đổi mới, sáng tạo; giữa tính chất kiến thức và năng suất đổi mới (Wang & Han, 2011); giữa sự chia sẻ kiến thức và hành động đổi mới (Wang và cộng sự, 2017); sự tăng trưởng doanh thu và lợi nhuận của các công ty (Zahra & Hayton, 2008); hay định hướng kinh doanh và hiệu suất doanh nghiệp (Engelen và cộng sự, 2014).

Định nghĩa

Thuật ngữ khả năng hấp thu (AC) được tìm thấy đầu tiên trong các tài liệu về vai trò của R&D đối với việc học tập và xây dựng tổ chức vào những năm 1980 (Fiol & Lyles, 1985; Levitt & March, 1988), và về vai trò chuyển giao công nghệ trong tổ chức quốc tế (Kedia & Bhagat, 1988; Volberda và cộng sự, 2010). Năm 1990, AC mới được biết đến và chấp nhận rộng rãi hơn từ kết quả nghiên cứu của Cohen và Levinthal (1990) trong lĩnh vực tổ chức ở bộ phận R&D với mục tiêu nâng cao khả năng hấp thu kiến thức và khả năng thích ứng kiến thức mới của nhân viên, từ đó góp phần quan trọng vào khả năng hấp thu của tổ chức/công ty. Kết quả thống kê của Volberda và cộng sự (2010) cho thấy có hơn 1.300 trích dẫn và 600 bài báo đã được công bố sử dụng (hoàn toàn hoặc kết hợp) khái niệm AC của Cohen và Levinthal. Việc sử dụng khái niệm AC ngày càng tăng và phát triển nhanh chóng đã tạo ra nhiều khó khăn, bởi định nghĩa, thành phần, tiền tố và hậu tố của nó khá đa dạng và chưa rõ ràng (Zahra & George, 2002). Định nghĩa và thành phần của khái niệm AC được tổng hợp tại Phụ lục 2.3.

Chung quy lại, từ kết quả tổng hợp nói trên, có thể thấy rằng khả năng hấp thu đề cập đến khả năng nhận biết, đồng hóa, tích hợp, chuyển hóa và áp dụng kiến thức bên ngoài để nâng cao khả năng cạnh tranh. Khả năng hấp thu giúp cá nhân xác định, học hỏi và thấu hiểu kiến thức mới từ các nguồn bên ngoài quan trọng cho công việc hiện tại của họ (Cohen & Levinthal, 1990). Kết quả tổng hợp này cũng cho thấy sự khác nhau về các thành phần được đề cập trong định nghĩa, bởi khả năng hấp thu được nghiên cứu dựa trên nhiều quan điểm lý thuyết, phương pháp và bối cảnh/lĩnh vực nghiên cứu (Volberda và cộng sự, 2010). Căn cứ vào mức độ tương quan về bối cảnh và mục tiêu nghiên cứu, tác giả kế thừa định nghĩa khả năng hấp thu của sinh viên là khả năng mà sinh viên khai thác kiến thức từ các trường kinh doanh, bao gồm nhận ra giá trị của kiến thức, đồng hóa nó, kết hợp với kiến thức hiện có và áp dụng vào công việc hàng ngày của họ (Cohen & Levinthal, 1990; Mariano & Walter, 2015; Tho, 2017). Như vậy, khả năng hấp thu của sinh viên là khả năng dựa trên tri thức (Miller và cộng sự, 2016; Zahra & George, 2002), khả

năng này giúp sinh viên có thể học tập hiệu quả khi được đào tạo tại các trường kinh doanh và cũng cho phép họ áp dụng kiến thức có được vào nơi làm việc (Cohen & Levinthal, 1990; Tho, 2017).

Đo lường khả năng hấp thu

Khởi đầu, Cohen và Levinthal (1990) nhận thấy khả năng hấp thu là quy trình bao gồm ba thành phần tương ứng với ba khả năng được thực hiện trong từng giai đoạn (nhận diện, đồng hóa và áp dụng). Mặc dù, Zahra và George (2002) là người tiếp thu những phát hiện của Cohen và Levinthal (1990) nhưng cho rằng AC phải có bốn thành phần, là do có thêm khả năng chuyên hóa. Tuy nhiên, căn cứ vào Lý thuyết học tập (Learning Theory), Todorova và Durisin (2007) cho rằng Zahra và George (2002) không xây dựng một cách có hệ thống về đóng góp/phát hiện/kết quả ban đầu của Cohen và Levinthal (1990) và quá trình chuyển hóa không được theo sau quá trình đồng hóa, đúng hơn là chúng có thể thay thế cho nhau, khi đó sẽ không có sự phân biệt rõ ràng giữa hai nhóm khả năng hấp thu tiềm năng (potential absorptive capacity) và khả năng hấp thu được thực hiện (realized absorptive capacity). Mặt khác, Lane và cộng sự (2006) và Lichtenthaler (2009) cũng đồng ý không có sự phân biệt nào giữa việc chuyên hóa và đồng hóa; đồng thời, họ còn đưa ra nhận định mới về quá trình đầu tiên không phải là nhận diện kiến thức mà là khám phá kiến thức. Chốt lại, Rezaei-Zadeh và Darwish (2016) cho rằng có một vài nghiên cứu đã phá vỡ các thành phần của khả năng hấp thu do Cohen và Levinthal phát hiện ra vào năm 1990, ngoại trừ Lane và cộng sự (2006), Jansen và cộng sự (2005), và Lichtenthaler (2009).

Vì AC luôn hấp dẫn như vậy nên nó được phát triển nhanh chóng trong hai thập kỷ qua (Flatten và cộng sự, 2011). Mặc dù, Cohen và Levinthal (1990) đã nhấn mạnh tính đa chiều và nhiều thành phần của AC; nhưng Flatten và cộng sự (2011) cho rằng các nhà nghiên cứu thường đo lường nó như cấu trúc đơn hướng. Như vậy, sẽ tùy vào quan điểm lý thuyết, phương pháp thực nghiệm và bối cảnh tiếp cận nghiên cứu mà AC được xác định theo cấu trúc đa hướng hoặc đơn hướng

(Volberda và cộng sự, 2010). Nếu phân tích theo cấp độ, khả năng hấp thu là một cấu trúc đa cấp (multilevel construct) bao gồm việc phân tích ở các cấp độ cá nhân, bộ phận, doanh nghiệp và liên doanh nghiệp; vì vậy mà các cấu trúc tổ chức nội bộ và các đơn vị khác nhau sẽ có ảnh hưởng đến khả năng hấp thu và chuyển giao các loại kiến thức khác nhau (Volberda và cộng sự, 2010) và có thể ứng dụng trong nhiều ngành (Van Den Bosch và cộng sự, 2003; Volberda và cộng sự, 2010). Ví dụ như nghiên cứu của Flatten và cộng sự (2011) đã thiết kế thang đo khả năng hấp thu đa hướng với mười bốn biến quan sát được đánh giá cao.

Ngoài ra, nếu tiếp cận theo phương pháp tĩnh, khái niệm AC tập trung vào kiến thức liên quan chính yếu và bỏ qua nhiều cơ chế bên trong của tổ chức có thể ảnh hưởng đến mức độ AC, chẳng hạn như cấu trúc giao tiếp, đặc tính, chuyển giao kiến thức chuyên môn (Volberda và cộng sự, 2010), nên cấu trúc đơn hướng phù hợp với hầu hết nghiên cứu trước đây liên quan đến khả năng hấp thu (Lane và cộng sự, 2006). Do đó, AC cũng được khái niệm hóa như là cấu trúc đơn hướng (unidimensional constructs) (Volberda và cộng sự, 2010; Tho, 2017). Trong luận án này, tác giả tập trung vào xem xét quá trình cá nhân sinh viên hấp thu kiến thức do nhà trường cung cấp, không quan tâm đến các yếu tố khác, nên sẽ tiếp cận theo cách thứ hai: khả năng hấp thu là khái niệm đơn hướng được đo bằng bốn biến quan sát. Các biến quan sát này giải quyết bốn khía cạnh của khả năng hấp thu, bao gồm khả năng xác định và nhận ra giá trị của kiến thức bên ngoài; đồng hóa nó; tích hợp nó với kiến thức trước; và áp dụng nó vào cuối quá trình thương mại (Chang và cộng sự, 2012; Cohen & Levinthal, 1990; Tho, 2017).

2.3.4. Mục đích cuộc sống (*Purpose in Life*)

Định nghĩa

Khi ngày càng có nhiều người ở các độ tuổi khác nhau quan tâm đến mục đích cuộc sống thì cũng có nhiều tác giả đề xuất khái niệm và cách thức đo lường mục đích trong cuộc sống cho các đối tượng nghiên cứu khác nhau trong nhiều năm qua. Thời gian gần đây, các nhà nghiên cứu đã dành sự quan tâm nhiều hơn đến yếu

tổ tinh thần của sinh viên đại học (Greenway, 2006). Không chỉ với những người trưởng thành đi làm mới cần mục đích cuộc sống mà, trong một nghiên cứu của Viện Nghiên cứu giáo dục thuộc Đại học California đã cho thấy rằng, những người trẻ như sinh viên cũng đang tìm hiểu về mục đích cuộc sống cho chính họ (Greenway, 2006). Frankl (1963), một nhà tâm lý học tiên phong về ý nghĩa-meaning, nói rằng ý nghĩa và mục đích là hiện tượng liên kết chặt chẽ bởi mục đích như là sản phẩm phụ của sự nỗ lực mà cá nhân làm cho cuộc sống có ý nghĩa, nên về cơ bản không có nhiều sự khác nhau giữa ý nghĩa và mục đích. Theo đó, từ khái niệm ý nghĩa của Frankl, ý nghĩa là nguồn động lực chính và nếu cảm thấy thất vọng với nguồn lực này (không có động lực) sẽ tạo ra cảm giác tuyệt vọng (Nygren và cộng sự, 2005). Cùng quan điểm với Frankl (1963), một số nhà nghiên cứu khác cũng cho rằng mục đích cuộc sống là nhận thức về ý nghĩa trong cuộc sống bao gồm sự hiểu biết về giá trị cá nhân và sự đóng góp để tạo nên cuộc sống (Greenway, 2006; Steger và cộng sự, 2006). Tuy nhiên, Baumeister (1991) cho rằng mục đích là một phần nhỏ trong bức tranh lớn về ý nghĩa, nó là quá trình kết nối các sự kiện hiện tại với những sự kiện trong tương lai, đồng thời sử dụng các sự kiện tương lai định hướng cho hành động hiện tại. Steger (2013) cũng đồng quan điểm với kết luận của Baumeister (1991) và cho rằng có hai yếu tố: nhận thức và động lực khác nhau được xem như là thành phần rất quan trọng đối với ý nghĩa. Trong khi yếu tố nhận thức thể hiện sự hiểu biết của cá nhân về bản thân, thế giới xung quanh và cách phối hợp chúng, thì yếu tố động lực là mục đích - xác định cuộc sống của một người là gì, mục đích sống là gì và cần làm gì với cuộc sống này. Không chỉ có thế, Reker và Wong (1988) cũng nhận thấy mục đích là một mặt trong mô hình tam giác ý nghĩa cá nhân. Ở khía cạnh này, ý nghĩa được cấu tạo từ ba yếu tố bao gồm nhận thức trật tự, sự gắn kết và mục đích tồn tại; rõ ràng hơn là, con người sẽ theo đuổi và đạt được mục tiêu đáng giá với những hành động có ý nghĩa.

Ở một cách tiếp cận khác, Ryff (1989) cho rằng mục đích là mục tiêu, dự định và ý thức định hướng cuộc sống. Nó tạo ra cảm giác cuộc sống ý nghĩa và hành động tích hợp các khía cạnh khác nhau trong cuộc sống trở nên toàn diện hơn nên

góp phần mang lại sự hạnh phúc của con người, điều này đã được chứng minh qua Lý thuyết hạnh phúc tâm lý học (Theory of Psychological well-being). Tiếp tục nghiên cứu liên quan đến mục đích trong cuộc sống, Ryff và Singer (1998) cho rằng mục đích trong cuộc sống là cảm xúc về cuộc sống có ý nghĩa ở hiện tại và quá khứ. Trong khi đó, Damon và cộng sự (2003) cho rằng mục đích trong cuộc sống là dự định tổng quát và ổn định để hoàn thành công việc có ý nghĩa với bản thân và đạt được kết quả như mong muốn. Bên cạnh đó, Kashdan và McKnight (2009) xác định mục đích là trung tâm các mục tiêu tự tổ chức cuộc sống; nó tổ chức và khuyến khích các mục tiêu, quản lý hành vi, và cung cấp nhận thức có ý nghĩa, từ đó tạo ra khuôn khổ hành vi hàng ngày lên mục đích cuộc sống, cụ thể hơn là sự theo đuổi hoặc sống có ý nghĩa vĩnh viễn; đặc biệt, mục đích là phần cốt lõi đặc trưng của con người, như một la bàn - định hướng đi đến trong cuộc sống, khi đó các mục tiêu hiện tại liên tục được thực hiện cho mục tiêu mong muốn sau này.

Những khái niệm ở trên là bằng chứng chứng tỏ sự tồn tại nhiều định nghĩa về mục đích cuộc sống. Tuy vậy, giữa chúng có một vài điểm chung, chẳng hạn như nó cung cấp định hướng và tạo ra các mục tiêu hành động; thúc đẩy con người liên tục phấn đấu hoặc tiếp tục sống và làm điều gì đó cho cuộc sống có ý nghĩa; và nhất quán với bản thân con người vì nó xuất phát từ những giá trị, khả năng, niềm đam mê/sở thích của cá nhân. Thông qua những điểm chung này và mục tiêu nghiên cứu của luận án, tác giả xác định rằng mục đích cuộc sống được định nghĩa xuất phát từ các mục tiêu có giá trị, chúng rất quan trọng bởi vì cung cấp mục đích để sống (Scheier và cộng sự, 2006) là phù hợp với mục tiêu tìm hiểu điều gì thúc đẩy sinh viên hành động và duy trì việc gắn kết học tập ở trường đại học.

Đo lường mục đích cuộc sống

Một số nghiên cứu đã cho rằng mục đích cuộc sống có cấu trúc đa hướng (Kashdan & McKnight, 2009; Wong, 1998). Cụ thể, Kashdan và McKnight (2009) nhận định mục đích bao gồm ba thành phần quan trọng là phạm vi, sức mạnh và nhận thức. Phạm vi đề cập đến mức độ phổ biến của mục đích trong cuộc sống, thể

hiện cụ thể qua mức độ ảnh hưởng của mục đích đến hành động theo bối cảnh và điều kiện khác nhau. Sức mạnh như là xu hướng của mục đích cuộc sống ảnh hưởng đến hành động, suy nghĩ và cảm xúc liên quan đến phạm vi của nó. Nhận thức phản ánh mức độ mà một người biết rõ mục đích của mình. Phạm vi và sức mạnh có ảnh hưởng đến nhận thức. Bên cạnh đó, tác giả Bronk (2013) cùng quan điểm với Frankl (1963), đã diễn đạt ba thành phần của ý nghĩa là nhận thức, cảm xúc và động cơ để nói đến thành phần của mục đích. Ngoài ra, còn có nhiều nhà nghiên cứu khác đã nhấn mạnh các khía cạnh cụ thể về mục đích hoặc ý nghĩa, cũng bao gồm các thành phần như vậy: nhận thức đề cập đến niềm tin về cuộc sống có ý nghĩa, cảm xúc là cảm giác về cuộc sống có ý nghĩa, và động cơ thể hiện qua sự phấn đấu làm cho cuộc sống có ý nghĩa hơn (Bronk, 2013; O'Connor & Chamberlain, 1996; Wong, 1998).

Bên cạnh đó, cũng có nhiều nghiên cứu nhận định mục đích cuộc sống là cấu trúc đơn hướng (Heather và cộng sự, 1998; Marsh và cộng sự, 2003; Scheier và cộng sự, 2006). Qua tổng kết, tác giả nhận thấy cấu trúc đơn hướng được ưa chuộng nhiều hơn trong các nghiên cứu thực chứng, thể hiện qua một số thang đo có độ trích dẫn cao như Kiểm tra mục đích cuộc sống - PLT (Marsh và cộng sự, 2003), Kiểm tra sự gắn kết cuộc sống (LET) của Scheier và cộng sự (2006). Như đã trình bày ở phần khái niệm, tác giả lựa chọn định nghĩa về mục đích cuộc sống của Scheier và cộng sự (2006), nên sẽ sử dụng thang đo LET để đo lường cho khái niệm nghiên cứu này bởi tính tương thích về ý nghĩa và mục tiêu nghiên cứu.

2.3.5. *Tính bền bỉ (Grit)*

Định nghĩa

Vào những năm 1900, khởi nguồn từ đề xuất của nhà khoa học tâm lý William James, khuyến khích các nhà tâm lý học giải quyết hai vấn đề lớn: Đầu tiên, các loại khả năng của con người là gì? và thứ hai, những phương tiện đa dạng gì làm cho cá nhân giải phóng những khả năng này? Trong một thế kỷ trôi qua, chúng ta đã biết rất nhiều về khả năng tinh thần chung, hoặc trí thông minh, về chỉ

số IQ (đo lường và dự đoán về khác biệt cá nhân đáng tin cậy và chính xác). Tuy vậy, chúng ta vẫn chưa giải thích thỏa đáng rằng tại sao hầu hết các cá nhân chỉ sử dụng một phần nhỏ nguồn lực của họ, trong khi một vài cá nhân đặc biệt có thể đẩy mình đến hết giới hạn. Duckworth và cộng sự (2007) phát triển ý tưởng nghiên cứu bằng câu hỏi “Tại sao một số cá nhân đạt được nhiều hơn những người khác cho dù trí thông minh là bằng nhau?”. Ngoài khả năng nhận thức, một danh mục các thuộc tính các cá nhân có khả năng đã được tìm thấy, bao gồm: sự sáng tạo, sức sống, thông minh cảm xúc, uy tín, tự tin, cảm xúc ổn định, sức hấp dẫn vật chất và những phẩm chất tích cực khác. Lý do đầu tiên có thể giải thích rằng có một số đặc điểm quan trọng hơn những thứ khác trong từng nghề nghiệp cụ thể (ví dụ như sự hướng ngoại có thể là nền tảng cho nghề nghiệp kinh doanh hơn là công việc viết lách); tuy nhiên, vẫn có đặc điểm có thể cần thiết để thành công cho dù ở bất kỳ lĩnh vực nào. Duckworth và cộng sự (2007) đề xuất rằng “chất lượng cá nhân” được chia sẻ bởi các nhà lãnh đạo nổi bật nhất trong mọi lĩnh vực đó là: tính bền bỉ (Grit).

Tính bền bỉ phát triển mới dựa trên nền tảng khung lý thuyết Big Five - khung mô tả về những đặc điểm cá nhân dự đoán thành công (Goldberg, 1990; John & Srivastava, 1999; McCrae & Costa, 1987; Tupes & Christal, 1992). Sự bền bỉ thể hiện tính kiên trì và niềm đam mê để thực hiện mục tiêu dài hạn hoặc khả năng tồn tại lâu dài (Duckworth và cộng sự, 2007). Nó được thể hiện qua việc cố gắng thực hiện các khả năng phục hồi, tận tâm, tự chủ và kiên trì với biện pháp giải quyết vấn đề (Bashant, 2014). Vì thế sự bền bỉ đòi hỏi phải làm việc vất vả đối với những thách thức, duy trì nỗ lực và sự quan tâm trong thời gian dài (nhiều năm) mặc dù gặp nhiều khó khăn, thất bại nhưng luôn theo đuổi để đạt được thành công (Duckworth và cộng sự, 2007). Do đó mà sự bền bỉ có khả năng dự đoán thành tích trong các lĩnh vực với yếu tố thách thức vượt qua/mạnh hơn các biện pháp tài năng (Duckworth & Quinn, 2009).

Đo lường tính bền bỉ

Trong định nghĩa của tính bền bỉ có đề cập đến yếu tố quan tâm/sở thích và sự nỗ lực. Chúng đã trở thành yếu tố đặc trưng và vô cùng quan trọng đối với sự bền bỉ. Vì thế mà việc duy trì sở thích và kiên trì nỗ lực là những thành phần đo lường sự bền bỉ (Duckworth và cộng sự, 2007; Duckworth & Quinn, 2009; Luthans và cộng sự, 2019) tốt nhất hiện nay và chưa có nghiên cứu mới chỉ ra điểm hạn chế của chúng trong vai trò là thành phần.

Với kết quả nghiên cứu vào năm 2007, Duckworth và cộng sự đã bỏ qua thời điểm đặt câu hỏi về mục tiêu và sự duy trì, giá trị và kỳ vọng ảnh hưởng như thế nào đến mục tiêu đạt được, bỏ qua việc xem xét các yếu tố tình huống và các biến văn hóa, xã hội ảnh hưởng đến thành tích nên đã phát hiện ra được hai thành phần: 1) quan tâm/sở thích (interest), và 2) sự nỗ lực (effort), tương ứng mỗi thành phần có sáu biến quan sát thông qua phương pháp tự báo cáo/khảo sát (self-report). Duckworth & Quinn (2009) tiếp tục cải thiện thang đo hoàn chỉnh về tính bền bỉ, được gọi là “Thang đo sự bền bỉ ngắn gọn - Short Grit Scale” với bốn biến quan sát tương ứng ở mỗi thành phần. Tóm lại, khái niệm và thang đo tính bền bỉ đều do Duckworth và cộng sự nghiên cứu phát hiện từ năm 2007 và vẫn tiếp tục được nghiên cứu để chứng minh tác động của nó với kết quả học tập của sinh viên (Luthans và cộng sự, 2019). Do đó, với độ tin cậy cao của thang đo mới nhất, tác giả chọn sử dụng nó trong nghiên cứu này.

2.3.6. Chất lượng cuộc sống đại học (Quality of College Life)

Như mục tiêu nghiên cứu đã được xác định, một trong mối quan tâm chính của tác giả là bằng chứng về mối quan hệ giữa sự gắn kết của sinh viên với chất lượng cuộc sống đại học của họ. Nếu như ngoài bối cảnh giáo dục đại học, tác giả tìm thấy một số nghiên cứu chứng minh tác động của sự gắn kết của cá nhân đến chất lượng cuộc sống trong một lĩnh vực cụ thể: Sự gắn kết nghề nghiệp tăng lên được coi là mục tiêu nâng cao chất lượng cuộc sống (Bejerholm & Eklund, 2007; Chan và cộng sự, 2005; Christiansen và cộng sự, 2005; Goldberg và cộng sự, 2002;

Laliberte-Rudman và cộng sự, 2004); sự gắn kết với nghề nghiệp có ý nghĩa và thỏa mãn sẽ đóng vai trò trung tâm trong chất lượng cuộc sống (Bejerholm & Eklund, 2007; Champney & Dzurec, 1992; Eklund & Bäckström, 2005; Goldberg và cộng sự, 2002); thì trong bối cảnh giáo dục đại học, có rất ít nghiên cứu có liên quan về mối quan hệ giữa sự gắn kết của sinh viên với chất lượng cuộc sống đại học. Một trong số ít này là Coates (2006), nghiên cứu về sự gắn kết của sinh viên trong trường đại học với chất lượng đào tạo của nhà trường; hay Gvaramadze (2011) nhận thấy sự gắn kết đóng góp giá trị gia tăng bằng cách nâng cao chất lượng dạy và học. Tuy vậy, các nghiên cứu này có cách tiếp cận chất lượng cuộc sống đại học xét trên khía cạnh nhà trường, khác với tác giả tiếp cận ở mức độ hài lòng và hạnh phúc của sinh viên.

Định nghĩa

Chất lượng cuộc sống là khái niệm khó nắm bắt không những ở mức độ tiếp cận tổng quát (ví dụ cộng đồng) hay cụ thể (ví dụ cá nhân/nhóm), mà còn ở phạm vi của các mô hình lý thuyết áp dụng và định hướng học tập/nghiên cứu khác nhau (Felce & Perry, 1995). Nhưng về cơ bản, chất lượng cuộc sống được định nghĩa là mức độ mà một người tận hưởng được những cơ hội/khả năng quan trọng trong cuộc sống của mình (Kaliterna và cộng sự, 2004). Ngoài ra, theo một quan điểm khác, định nghĩa chất lượng cuộc sống là chất lượng cuộc sống của một người, được kết hợp giữa sự hài lòng với điều kiện sống (Borthwick-Duffy, 1992) mà không thể bỏ qua giá trị cá nhân, nguyện vọng/kỳ vọng (Felce & Perry, 1995). Tương tự, Emerson (1985) cũng xác định chất lượng cuộc sống là sự hài lòng về các giá trị cá nhân, mục tiêu và nhu cầu được thực hiện bởi khả năng và phong cách sống của họ, thông qua đánh giá các tình huống trong mỗi khía cạnh cuộc sống dựa trên nguyện vọng, kỳ vọng, cảm xúc, hay cụ thể là so sánh, tham chiếu giữa nhu cầu và giá trị cá nhân. Khi đạt đến sự thỏa mãn kết hợp giữa giá trị và nhu cầu thì sản sinh ra cảm giác hạnh phúc (Felce & Perry, 1995) nên có thể hiểu rằng sự hài lòng cuộc sống là đánh giá có nhận thức, niềm hạnh phúc là đánh giá cảm xúc, cả hai đều là khía cạnh chủ quan về chất lượng cuộc sống.

Nếu sự hài lòng cuộc sống hay niềm hạnh phúc là những đánh giá chủ quan, thì các điều kiện sống có thể đo lường ở khía cạnh khách quan về chất lượng cuộc sống thể hiện qua trải nghiệm của cá nhân, bao gồm: sức khỏe thể chất, hoàn cảnh cá nhân, các mối quan hệ xã hội, hoạt động chức năng và những ảnh hưởng kinh tế và xã hội rộng lớn hơn (Felce & Perry, 1995). Như vậy, chất lượng cuộc sống bao gồm cả các thành phần chủ quan và khách quan (Renwick và cộng sự, 1996; Spilker, 1990).

Không dừng lại ở đó, quan điểm của Landesman (1986) cho rằng chất lượng cuộc sống và sự hài lòng với cuộc sống là hai hiện tượng riêng biệt. Chất lượng cuộc sống là tổng hợp của một loạt các điều kiện sống có thể đo lường khách quan được trải nghiệm bởi một cá nhân. Phản ứng chủ quan đối với các điều kiện như vậy là sự hài lòng cá nhân với cuộc sống. Do đó, các chỉ tiêu chung về chất lượng cuộc sống có thể được thiết lập bằng cách đánh giá một loạt các điều kiện sống trong toàn bộ số đông. Chất lượng cuộc sống của một cá nhân hoặc nhóm nhỏ cụ thể sẽ được xác định bằng cách so sánh vị trí của họ với số đông.

Trái ngược với quan điểm của Landesman (1986), nhiều khái niệm chất lượng cuộc sống lại được định nghĩa là tương đồng với sự hài lòng cá nhân, không liên quan đến điều kiện sống khác nhau. Đây là một công thức có thể ít hấp dẫn hơn vì không thể hiện được sự thiệt thòi của điều kiện sống thấp kém hơn nên không có cơ hội để gia tăng hoặc cải thiện chất lượng cuộc sống. Hơn nữa, khi những người có điều kiện sống hạn chế về kỹ năng, quyền tự chủ và gắn kết với xã hội thì họ càng có nhiều động lực thay đổi để gia tăng mức độ hài lòng với cuộc sống, nên điều kiện sống cũng ảnh hưởng đến sự hài lòng cá nhân (Felce & Perry, 1995). Như vậy, rõ ràng chưa có sự nhất quán về khái niệm chất lượng cuộc sống. Cummins và cộng sự (1994) đã xác nhận lại một lần nữa điều này thể hiện qua việc quan sát thấy hơn 80 loại chất lượng cuộc sống được xác định và chấp nhận. Có thể lý giải rằng chất lượng cuộc sống được xác định theo sự hài lòng đối với cuộc sống chung (Vaez và cộng sự, 2004; Verbrugge & Ascione, 1987), bị ảnh hưởng bởi sự

hài lòng từ các thành phần cấu tạo nên (sự hài lòng với cộng đồng, gia đình, công việc, cuộc sống xã hội, sức khỏe,...). Tương tự như vậy, sự hài lòng của từng thành phần cuộc sống cụ thể thì bị ảnh hưởng bởi sự hài lòng từ những thành phần cấu tạo nên chúng; chẳng hạn như, sự hài lòng cuộc sống đại học sẽ bị ảnh hưởng bởi sự hài lòng từ khía cạnh học thuật của trường đại học (Sirgy và cộng sự, 2007). Khi đó, nếu chất lượng cuộc sống đại học, cuộc sống xã hội, cuộc sống gia đình, cuộc sống công việc,... càng tốt thì sự hài lòng về cuộc sống chung càng tốt hơn (Sirgy và cộng sự, 2007). Tóm lại, chất lượng cuộc sống có thể tập trung vào những khía cạnh cụ thể của sự hài lòng trong cuộc sống (Nguyen và cộng sự, 2012). Do vậy, trong luận án này, tác giả lựa chọn định nghĩa chất lượng cuộc sống đại học của Sirgy và cộng sự (2007) và của Nguyen và cộng sự (2012), đó là sự hài lòng và hạnh phúc của người học với những trải nghiệm giáo dục của họ trong suốt thời gian học tập và sống tại trường.

Đo lường chất lượng cuộc sống đại học

Có hai xu hướng nghiên cứu về chất lượng cuộc sống phổ biến: i) nghiên cứu các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng cuộc sống, và ii) nghiên cứu đo lường chính nó (Sirgy và cộng sự, 2007; Nguyen và cộng sự, 2012). Với mỗi xu hướng cách đo lường chất lượng cuộc sống sẽ khác nhau (Vaez và cộng sự, 2004; Zullig và cộng sự, 2009). Tuy vậy, hầu hết các nghiên cứu đo lường chất lượng cuộc sống trong từng lĩnh vực thường đặt câu hỏi cụ thể liên quan đến các thành phần quan trọng nhất của nó, chẳng hạn như chỉ cần đặt một câu hỏi “Hãy đánh giá chất lượng cuộc sống của bạn trên thang điểm từ 1 đến 10” (Testa & Simonson, 1996). Đây là xu hướng đo lường theo cấu trúc đơn hướng khá phổ biến và được áp dụng trong nhiều khía cạnh cuộc sống. Chẳng hạn, nghiên cứu của Sirgy và cộng sự (2007) cũng xác định chất lượng cuộc sống đại học thông qua ba biến quan sát về những cảm xúc hài lòng chung đối với những trải nghiệm của sinh viên ở trường đại học. Cách xây dựng thang đo đơn hướng này có ưu điểm đơn giản, cung cấp sự đánh giá toàn diện về chất lượng và phù hợp với các nghiên cứu phân tích tác động đến nó.

Đối với luận án này, tác giả tập trung tìm hiểu sự ảnh hưởng từ nhân tố bên ngoài đến chất lượng cuộc sống đại học của sinh viên nên thuộc xu hướng nghiên cứu thứ nhất. Từ lập luận trên, việc sử dụng thang đo đơn hướng sẽ phù hợp và thuận tiện bởi vì chỉ có những nghiên cứu đi sâu vào bản chất bên trong của chất lượng cuộc sống mới cần đo lường bằng các thành phần cụ thể (Testa & Simonson, 1996). Do vậy, tác giả kế thừa thang đo đơn hướng của Sirgy và cộng sự (2007), Nguyen và cộng sự (2012) để sử dụng cho nghiên cứu của mình.

2.4. Lý thuyết nền tảng

2.4.1. Tổng kết lý thuyết nền trong các nghiên cứu trước đây và cơ sở để lựa chọn Lý thuyết tự quyết (Self-Determination Theory - SDT)

Bên cạnh việc thực hiện tổng quan các nghiên cứu trước đây được trình bày tại ở mục 2.2. để tìm thấy khe hở là các tiền tố và hậu tố của sự gắn kết chưa hoặc ít được tìm thấy để đưa vào mô hình nghiên cứu, tác giả còn tiến hành tổng kết những lý thuyết nền đã dùng để biện luận trong các nghiên cứu trước đây nhằm lựa chọn lý thuyết phù hợp nhất cho nghiên cứu của mình. Theo đó, các lý thuyết nền trong các nghiên cứu trước được tác giả tổng hợp chi tiết như sau:

Bảng 2.1. Tổng hợp lý thuyết được sử dụng trong các nghiên cứu trước đây

Lý thuyết được sử dụng	Tiền tố/hậu tố của SE	Tác giả nghiên cứu
Lý thuyết tự quyết (Self-Determination Theory - SDT)	<ul style="list-style-type: none"> - Sự hỗ trợ của giảng viên - Sự hỗ trợ của bạn bè - Cấu trúc lớp học - Nhà trường & viên chức - Động cơ - Nhận thức - Nhiệm vụ học tập - Tự tin vào năng lực - Trò chơi cho mục tiêu học tập, kỹ năng của người học - Thành tích/hiệu suất - Tỷ lệ bỏ học 	Reeve (2012), Appleton và cộng sự (2008), Wang & Holcombe (2010), Tas (2016), Wang & Eccles (2013), Connell (1990), Kahu (2013), Chau & Cheung (2018), Reeve & Tseng (2011), Parsons và cộng sự (2018), Kahu & Nelson (2018), Bevans và cộng sự (2010), Van Ryzin và cộng sự (2009), Suárez-Orozco và cộng sự (2009)

Theoretical Model of Self-System Processes	<ul style="list-style-type: none"> - Sự hỗ trợ của giảng viên - Cấu trúc lớp học - Bố mẹ - Thành tích/hiệu suất 	Connell & Wellborn (1991), Fredricks và cộng sự (2004, 2005), Mo và Singh (2008), Appleton và cộng sự (2006)
Big Five Personality Factors & Perceived Parenting Styles, Big Five Conscientiousness	<ul style="list-style-type: none"> - Sự hỗ trợ của giảng viên - Sự hỗ trợ của bạn bè - Bố mẹ - Tính bền bỉ 	Basirion và cộng sự (2014), Jelas và cộng sự (2014), Duckworth và cộng sự (2007), Hodge và cộng sự (2018)
Attachment Theory, Development Theory, Theory of Student Involvement, Sociological Theory, Psychological Theory, Human Development And Intercultural Communication Theories, Temporal Comparison Theory, Orientation Theory	Mục đích cuộc sống	Birch & Ladd (1997), Greenway (2006), Marks (2000), Braskamp và cộng sự (2009), Burrow và cộng sự (2014), Sillick & Cathcart (2014)
Social Cognitive Theory, Maslow Theory, Self-Efficacy Theory	<ul style="list-style-type: none"> - Động cơ - Tự tin năng lực 	Bandura (1989), Llorens và cộng sự (2007), McCombs & Whisler (1989), Schunk & Mullen (2012)
Social Learning Theory Attribution Theory, Achievement Goal Theory, Theories of Volition and Self-Regulation	<ul style="list-style-type: none"> - Động cơ - Nhận thức - Tự tin năng lực 	Fazey & Fazey (2001), Patrick và cộng sự (2007), Lau và Nie (2008), Ben-Eliyahu và cộng sự (2018)
Social Exchange Theory, Self-Identity Theory, Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions, Theory of Cognitive Processes as Developed, Attributional Theory, Control-Value Theory, Interaction Ritual theory	<ul style="list-style-type: none"> - Tính cách - Cảm xúc cá nhân - Sự hài lòng của sinh viên 	Ariani (2015), Bono (2011), Fredrickson và cộng sự (2008), Lewis và cộng sự (2011), Ball & Perry (2011), Pekrun & Linnenbrink-Garcia (2012), Milne & Otieno (2007)
Motivational Model Variation Theory	Sự hỗ trợ của giảng viên	Skinner và cộng sự (1990)

		Durkin và cộng sự (2017)
Theory of Achievement Motivation	- Sự hỗ trợ của giảng viên - Động cơ	Goodenow (1993), McCombs & Whisler (1989)
Student Engagement Theory, Transition Theory	- Nhà trường & viên chức - Nhận thức - Tự tin vào năng lực - Sự thân thuộc - Cảm xúc cá nhân	Kahu & Nelson (2018), Schunk & Mullen (2012)
Related Theory	- Sự hỗ trợ của giảng viên - Sự hỗ trợ của bạn bè - Cấu trúc lớp học - Nhà trường & viên chức	Furlong và cộng sự (2003)
Stage-Environment Fit Theory, Expectancy-Value Theory	- Sự hỗ trợ của bạn bè - Động cơ - Nhiệm vụ học tập	Wang & Eccles (2013)
Critical Theory	Nhà trường & viên chức	Smith (2007)
Conservation of Resources Theory, Job Characteristics Theory	Tự tin năng lực	Llorens và cộng sự (2007)
Social Comparison Theory	Sự thân thuộc	Singh và cộng sự, 2010
Flow Theory	Trò chơi cho mục tiêu học tập, kỹ năng của người học	Hamari và cộng sự (2016)

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả)

Qua kết quả chi tiết ở trên cho thấy, có nhiều lý thuyết nền được sử dụng khi nghiên cứu về các yếu tố thúc đẩy việc gắn kết học tập của người học ở trường nhằm giảm thiểu tỷ lệ bỏ học, nâng cao kết quả học tập và sự hài lòng về chất lượng cuộc sống. Trong đó, Lý thuyết tự quyết (SDT) đã được rất nhiều tác giả chọn làm nền tảng cho hầu hết các nghiên cứu trước đây về yếu tố thúc đẩy sự gắn kết học tập được tổng hợp nói trên.

Bên cạnh đó, theo Ryan & Deci (2017), về phương diện lý thuyết, hầu hết các lý thuyết lớn trong tâm lý học phương Tây thế kỷ XX tập trung chủ yếu vào khuynh hướng của cá nhân mà không chú ý đầy đủ đến thực tế là mỗi cá thể được nhúng bên trong các tổ chức xã hội, và cá nhân trong đó được tích hợp nhiều hơn

hoặc ít hơn. Vì lý do lịch sử và văn hóa rõ ràng, các lý thuyết phương Tây đã quá ít chú ý vào xu hướng vốn có của chúng ta. Do đó, mối quan tâm chính trong SDT là cách những tính năng phổ quát trong bản chất con người (đặc biệt là các nhu cầu cơ bản), biểu hiện một cách khác biệt và hài lòng như thế nào thông qua bối cảnh văn hóa, tác động đến cả hạnh phúc cá nhân và xã hội. Kết quả SDT cho thấy sự thỏa mãn của một số ham muốn hoặc động cơ thực sự có thể liên quan đến bệnh tật hơn là khỏe mạnh/hạnh phúc (Kasser & Ryan, 2001; Niemiec & Ryan, 2009). Đây là một điểm cực kỳ quan trọng liên quan đến lý thuyết cơ bản về động cơ (Ryan & Deci, 2001). Phần lớn tâm lý học thực nghiệm hiện đại quan tâm tầm quan trọng của hiệu quả hoặc mức độ đạt được mục tiêu mà không cần quan tâm đến hiệu quả cho những gì; không tính đến bản chất của mục tiêu mà cá nhân theo đuổi và đạt được một cách hiệu quả, nhiều giá trị dự đoán bị mất (Bandura, 1996).

Như vậy, dựa trên cơ sở từ những nghiên cứu trước đây và ý nghĩa về phương diện lý thuyết, tác giả chọn Lý thuyết tự quyết làm nền tảng cho công trình nghiên cứu trong luận án này. Nội dung chi tiết của SDT cũng như các lý thuyết nhánh thuộc SDT được trình bày ngay sau đây.

2.4.2. *Nội dung chính của Lý thuyết tự quyết*

Lý thuyết tự quyết (SDT) là một lý thuyết dựa trên thực chứng về hành vi của con người và phát triển nhân cách. SDT tập trung phân tích chủ yếu ở cấp độ tâm lý, phân biệt các loại động cơ được thay đổi liên tục từ kiểm soát đến tự trị. Lý thuyết đặc biệt quan tâm đến các yếu tố về bối cảnh xã hội đã hỗ trợ hoặc ngăn chặn sự phát triển của cá nhân như thế nào, thông qua sự thỏa mãn các nhu cầu tâm lý cơ bản gồm năng lực, liên kết, và quyền tự chủ. Lý thuyết được ứng dụng trong các lĩnh vực thực tế như giáo dục, chăm sóc sức khỏe, tâm lý trị liệu, thể thao và thể giới ảo; và xem xét các yếu tố xã hội, chính trị và văn hóa ảnh hưởng đến động lực và sự thỏa mãn nhu cầu cơ bản của con người (Ryan & Deci, 2017). Riêng trong lĩnh vực giáo dục, SDT nghiên cứu để thúc đẩy người học quan tâm đến việc học, giáo dục có giá trị, sự tự tin vào năng lực, và thái độ (Deci & Ryan, 1985; Deci và cộng sự, 1981).

SĐT đặc biệt giả định rằng con người phát triển từ bản chất hiếu kỳ, thể chất năng động và hiểu sâu sắc về xã hội. Cá nhân sẽ phát triển thông qua việc tham gia chủ động, đồng hóa thông tin, điều chỉnh về hành vi, và tìm kiếm sự hội nhập trong các nhóm xã hội. Từ giai đoạn trứng nước (giai đoạn cần môi trường hỗ trợ), mọi người thể hiện khuynh hướng nội tại để quan tâm, tìm hiểu sâu sắc và đạt được sự thành thạo đối với cả thế giới bên trong và bên ngoài của họ. Những khuynh hướng này bao gồm khuynh hướng vốn có để khám phá, thao tác và tìm hiểu gắn liền với động cơ bên trong, và khuynh hướng đồng hóa các tiêu chuẩn và quy định xã hội thông qua sự nội hóa và hội nhập tích cực. SĐT tập trung vào các tình huống mà theo đó hai quá trình phát triển sâu sắc này được tiến hành một cách tối ưu, cũng như việc bối cảnh có thể can thiệp hoặc hỗ trợ chúng như thế nào (Ryan & Deci, 2017).

Động cơ bên trong

Động cơ bên trong liên quan đến việc thực hiện một hành động yêu thích và thỏa mãn một cách tự nhiên (Deci & Ryan, 2008; Hennessey và cộng sự, 2015). Khi đó, mọi người sẽ thực hiện hành vi vì cảm xúc tích cực mà hoạt động mang lại, đồng thời quan tâm, tò mò, khám phá những điều thú vị mới và hoàn thành thử thách một cách tối ưu (Deci và cộng sự, 1975; Deci & Ryan, 2008; White, 1959). Con người tham gia vào các hoạt động xuất phát từ động cơ bên trong thì họ quan tâm và ý thức đầy đủ về quyền tự do thực hiện hành vi mà không cần phần thưởng hoặc ràng buộc vật chất (Deci & Ryan, 1985). Có rất nhiều bối cảnh/tình huống làm giảm khả năng tạo động cơ bên trong đối với học sinh/sinh viên vì họ cảm thấy bị áp lực và bị kiểm soát nên sự thỏa mãn nhu cầu tự chủ giảm đi (Ryan & Deci, 2000). Ngược lại, những hành vi lựa chọn làm tăng động cơ bên trong do con người có cảm giác được tự chủ lựa chọn, đó cũng là lúc nhu cầu tự trị tâm lý cơ bản được thỏa mãn (Deci & Ryan, 2008). Để giải thích sâu hơn về động cơ bên trong cũng như các yếu tố môi trường/tình huống nào đã hỗ trợ hay làm suy yếu động cơ này, Ryan & Deci (2000) khái quát hóa thành lý thuyết nhánh đầu tiên trong SĐT, đó là lý thuyết đánh giá nhận thức - CET, mà tác giả sẽ đề cập ở những nội dung tiếp sau.

Động cơ bên ngoài

Động cơ bên ngoài liên quan đến việc thực hiện hành động nhằm đạt được một kết quả không liên quan đến hành động đó (Deci & Ryan, 2008; Hennessey và cộng sự, 2015; Ryan & Deci, 2000). Cụ thể như, hành vi được thực hiện không quan tâm đến sở thích (Deci và cộng sự, 1991), hay vì phần thưởng bên ngoài, sự công nhận của xã hội, né tránh sự trừng phạt hoặc muốn đạt kết quả có giá trị (Ryan & Deci, 2000). Tuy nhiên, động cơ bên ngoài có thể thay đổi nhiều mức độ theo trình tự tăng dần mức độ tự chủ, hình thành sự kiểm soát và tự trị (Ryan & Connell, 1989). Do đó, lý thuyết nhánh cơ chế hội nhập - OIT ra đời để phân tích và lý giải thích các hiện tượng điều chỉnh hành vi từ điều chỉnh bên ngoài (external regulation), điều chỉnh nội nhập (introjected regulation), điều chỉnh tiếp nhận (identified regulation) đến điều chỉnh tích hợp (integrated regulation). Kết quả nghiên cứu về OIT này rất ý nghĩa đối với các nghiên cứu và phát hiện sau này, đặc biệt là sự ra đời của động cơ tự trị, động cơ kiểm soát và ba loại định hướng nhân quả giải thích việc thúc đẩy động cơ thực hiện hành vi đạt được kết quả mong muốn khác nhau ở mỗi cá nhân. Cũng từ đây, mà một lý thuyết nhánh khác, là định hướng nhân quả - COT ra đời và có thêm định nghĩa về không động cơ, động cơ tự trị và động cơ kiểm soát.

Không động cơ

Không động cơ là tình trạng thiếu ý thức và động cơ của con người; nghĩa là thụ động, không hiệu quả hoặc thiếu mục đích hành động cụ thể, được biểu hiện dưới các hình thức “không hành động” vì: i) họ cảm thấy thiếu năng lực thực hiện (không thể kiểm soát kết quả) hoặc không thể thực hiện hành động hiệu quả như yêu cầu; và ii) thiếu sự quan tâm, liên kết hoặc giá trị của hành vi không có ý nghĩa hay thích thú đối với họ, đặc biệt không kết nối với nhu cầu thực hiện; và iii) bất đồng và thách thức với uy quyền (Pelletier và cộng sự, 1999; Vansteenkiste và cộng sự, 2005).

Động cơ tự trị và động cơ kiểm soát

Lý thuyết SDT lý giải rằng động cơ bên ngoài sẽ trải qua quá trình nội hóa liên tục từ bên ngoài cho đến bên trong qua bốn cấp độ: Cấp độ đầu tiên là điều chỉnh bên ngoài (external regulation); trong đó động cơ là hoàn toàn bên ngoài và được điều chỉnh bởi sự tuân thủ, sự phù hợp, các phần thưởng và hình phạt bên ngoài. Cấp độ tiếp theo được gọi là điều chỉnh nội nhập (introjected regulation); trong đó động lực là tương đối thuộc bên ngoài và được thúc đẩy bởi tự kiểm soát, những nỗ lực để bảo vệ bản ngã, phần thưởng và hình phạt thuộc về bên trong. Cấp độ thứ ba, là điều chỉnh tiếp nhận (identified regulation); động cơ phần nào được nội hóa và dựa trên các giá trị có ý thức được đánh giá là quan trọng đối với cá nhân. Cấp độ cuối cùng là điều chỉnh tích hợp (integrated regulation); trong đó cá nhân bắt đầu được thúc đẩy bởi các nguồn nội tại và mong muốn được tự ý thức và hành động theo các giá trị cốt lõi và ý thức của bản thân. Theo đó, SDT định nghĩa động cơ ở cấp độ thứ 1 và 2 là động cơ kiểm soát, sẽ dẫn dắt hành vi kiểm soát; và ở hai cấp độ còn lại (cùng với động cơ bên trong) được gọi là động cơ tự trị sẽ thúc đẩy hành vi tự trị (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2008). Tất cả các loại động cơ này phản ánh ý định hành vi và dẫn đến kết quả có mức độ chất lượng khác nhau. Hành vi có động cơ bên ngoài cũng có thể được thúc đẩy tự trị hơn thông qua sự tiếp nhận của cá nhân, thậm chí mức độ tự trị còn cao hơn khi sự tiếp nhận này được tích hợp với các giá trị và niềm tin sẵn có của cá nhân đó. Mức độ điều chỉnh tự trị sẽ trải nghiệm ý chí nhiều hơn, bền bỉ hơn và hiệu suất cao hơn so với hành động được thúc đẩy bởi động cơ kiểm soát.

Sự thỏa mãn nhu cầu và niềm hạnh phúc

Hành vi có động cơ và ý nghĩa của con người có thể được liên kết trực tiếp/gián tiếp với các nhu cầu (Deci & Ryan, 2017). Trong SDT, các nhu cầu được thỏa mãn tạo điều kiện cho các động cơ được nội hóa tốt vào bên trong, đồng thời cũng ảnh hưởng đến sức khỏe tâm lý và hạnh phúc ngày càng rõ ràng hơn. Vì vậy, hai ông đã xây dựng một lý thuyết nhánh quan trọng trong SDT gọi là lý thuyết nhu cầu cơ bản - BPNT, thuyết này cho thấy nhu cầu cơ bản là nền tảng thúc đẩy quá

trình: i) động cơ bên trong, ii) việc nội hóa và tích hợp các điều chỉnh hành vi/quy định/giá trị xã hội, dẫn đến gắn kết tâm lý và tính toàn vẹn/liêm chính; và iii) trải nghiệm về niềm hạnh phúc/sức khỏe và sức sống. Tuy nhiên, những hành vi được thực hiện để thỏa mãn các nhu cầu cơ bản phụ thuộc vào điều kiện hỗ trợ hay cản trở, hài lòng hay thất vọng. Với việc ngăn chặn bất kỳ thứ gì trong số nhu cầu này sẽ dẫn đến suy giảm sự phát triển, nhân cách và hạnh phúc. Về ngắn hạn, việc hỗ trợ và ngăn chặn các nhu cầu cơ bản là rất quan trọng trong việc ảnh hưởng đến sự hưng thịnh hoặc giảm sút năng lực vốn có của con người để thực hiện hành vi.

Nhu cầu, mục tiêu của cá nhân

SĐT đặc biệt quan tâm đến các yếu tố về bối cảnh xã hội đã hỗ trợ hoặc ngăn chặn như thế nào sự phát triển của cá nhân thông qua sự thỏa mãn về các nhu cầu tâm lý cơ bản gồm năng lực (competence), liên kết (relatedness), và quyền tự chủ (autonomy). Môi trường cần hỗ trợ, tạo điều kiện cho sự phát triển tích hợp tự điều chỉnh, bao gồm cả năng lực để quản lý việc cố gắng, sự thúc đẩy, cảm xúc, và động cơ phát sinh trong mỗi cá nhân (Bindman và cộng sự, 2015; Di Domenico và cộng sự, 2013). Nếu nhu cầu cơ bản đang bị cản trở, sẽ xảy ra hiện tượng chia tách và chống lại, thay thế cho hội nhập (Ryan và cộng sự, 2012; Ryan và cộng sự, 2016). Do đó, tính dễ tổn thương giữa các cá nhân, rối loạn cảm xúc, và hoạt động hành vi bị tổn hại mà mọi người biểu hiện được hiểu trong SĐT thường xuyên là kết quả của sự cản trở tích cực của các nhu cầu cơ bản của con người trong quá trình phát triển.

SĐT nhận ra sự phát triển nhận thức về nhu cầu, giá trị và mục tiêu dựa trên năng lực vốn có trong con người, và hành vi tự chủ, kiểm soát (Deci & Ryan, 2017). Đặc biệt quan trọng là mức độ mục tiêu và giá trị được nội hóa thành tích hợp từ những nhận thức về sự khác biệt của yếu tố bên ngoài. Điều này phụ thuộc vào tính cách của cá nhân, từ đó sẽ những cách định hướng nhu cầu, mục tiêu, và hành vi thực hiện khác nhau để phù hợp với giá trị của họ. Vì vậy, COT rất hay trong việc lý giải mỗi cá nhân có tính cách khác nhau thì có năng lực định hướng thực hiện

khác nhau để đạt được kết quả đề ra. Bên cạnh đó, dựa vào sự khác biệt của đặc điểm cá nhân mà mỗi người sẽ xác định những mục tiêu khác nhau, liên quan đến nhu cầu mong muốn thúc đẩy động cơ thực hiện hành vi đạt được mục tiêu đề ra, sau đó góp phần thỏa mãn nhu cầu cơ bản trong cuộc sống của con người; đồng thời, lại một lần nữa, SDT khẳng định môi trường có ý nghĩa quan trọng trong việc thúc đẩy hay cản trở mục tiêu của con người. Đây là nội dung cốt lõi trong lý thuyết nội dung mục tiêu (GCT) - một lý thuyết con thứ năm thuộc SDT.

Ngoài ra, lý thuyết con thứ sáu của SDT, gần đây nhất, với tên gọi là lý thuyết động cơ liên kết - RMT đã nhận ra rằng sự liên quan, một nhu cầu tâm lý cốt lõi theo đúng nghĩa của nó, không chỉ thúc đẩy nội hóa các thực tiễn xã hội mà còn tự nó tạo điều kiện thuận lợi hoặc làm suy yếu lẫn nhau. RMT cũng đặc biệt chú trọng đến tính chất đan xen của tính liên quan với nhu cầu tự chủ và sự phối hợp của chúng trong các mối quan hệ thực sự đáp ứng, thỏa mãn lẫn nhau. Sự liên quan có thể được xem như là một nhu cầu tâm lý bên trong, cần thiết cho hạnh phúc và phát triển, giúp quá trình liên kết cá nhân với các nhóm xã hội, thúc đẩy quá trình nhận dạng và nội hóa nhiều mối quan tâm được nảy sinh.

2.4.3. Sáu lý thuyết nhánh thuộc Lý thuyết tự quyết (*The Six Mini-Theories of SDT*)

2.4.3.1. Lý thuyết đánh giá nhận thức (*Cognitive Evaluation Theory - CET*)

Lý thuyết đánh giá nhận thức được phát triển vào thập niên 1970 và 1980, đại diện cho hai khía cạnh tâm lý xã hội và động cơ bên trong (Ryan & Deci, 2017), nó mô tả quá trình các yếu tố bên ngoài ảnh hưởng đến động cơ bên trong (Deci & Ryan, 1985). Cụ thể, CET tập trung vào các yếu tố tạo thuận lợi, duy trì và tăng cường, hoặc giảm thiểu và làm suy yếu động cơ bên trong. Theo hình thức chung nhất của CET, thì các yếu tố/sự kiện ảnh hưởng tiêu cực đến trải nghiệm cá nhân về quyền tự trị hoặc thẩm quyền/năng lực sẽ làm giảm động cơ bên trong, và ngược lại. Có thể hiểu một cách khác về CET, bất kỳ yếu tố/sự kiện bên ngoài ảnh hưởng đến quyền tự trị hoặc khả năng nhận thức của học sinh/sinh viên nhất định ảnh hưởng đến động cơ bên trong (Reeve, 2012). Vì vậy mà sự thỏa mãn quyền tự trị và năng

lực rất quan trọng trong việc duy trì động cơ bên trong (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017).

Theo Deci và Ryan (2017), thực tế đã cho thấy có rất nhiều nghiên cứu sử dụng CET và phát hiện ra một số yếu tố/sự kiện cản trở quyền tự trị phổ biến trong lớp học như sự giám sát, thời hạn, áp dụng các quy tắc và giới hạn, áp đặt mục tiêu, chỉ thị/lệnh, cạnh tranh, và đánh giá. Bên cạnh đó, có một số yếu tố/sự kiện hỗ trợ quyền tự trị và năng lực phổ biến trong môi trường lớp học là sự lựa chọn, cơ hội tự định hướng, các lý luận giải thích, cảm xúc, khuyến khích, và phản hồi tích cực. Ví dụ như, các phản hồi tích cực (lời khen ngợi) là yếu tố bên ngoài, có ảnh hưởng tích cực đến động cơ bên trong, bởi vì họ nhận thức được người khác đánh giá cao và công nhận những gì họ thể hiện nên làm cho tinh thần hưng phấn và cảm thấy việc làm rất thú vị, trái ngược lại thì các phản hồi tiêu cực mang lại cảm giác tiêu cực nên làm suy yếu động cơ bên trong.

Theo lý thuyết này, mối quan hệ giữa các yếu tố/sự kiện bên ngoài với hành vi bản năng và có điều chỉnh được thể hiện qua ba khía cạnh: khía cạnh kiểm soát, khía cạnh thông tin và khía cạnh thụ động (Ryan & Deci, 2017). Khi sinh viên nhận phần thưởng từ thầy cô/cha mẹ được xem như một sự kiện kiểm soát, thì phần thưởng được cung cấp đang kiểm soát hành vi tuân thủ, có thể hiểu cụ thể hơn, muốn nhận được phần thưởng thì người học phải thực hiện hành vi tuân thủ, chứ nó không xuất phát từ động cơ học tập bên trong. Khía cạnh kiểm soát đã gây áp lực đến suy nghĩ, cảm xúc và hành vi của sinh viên, đã tạo điều kiện cho những nhận thức bên ngoài về kết quả hoặc hành vi cụ thể nên làm giảm động cơ bên trong (Reeve, 2012; Ryan & Deci, 2017). Ngoài ra, khi sinh viên nhận thức được phần thưởng từ thầy cô/cha mẹ là một sự kiện thông tin thì phần thưởng là minh chứng cho năng lực học tập tốt hoặc sự tiến bộ/cải thiện kết quả học tập của sinh viên (Reeve, 2012), nó như đang truyền đạt thông tin về năng lực tự quyết định, nên tạo điều kiện xảy ra nhận thức bên trong về quan hệ nhân quả và năng lực nhận thức; do đó, hỗ trợ động cơ bên trong (Ryan & Deci, 2017). Đối với khía cạnh thụ động, tức là không đủ năng lực để đạt được kết quả, thiếu hụt những kết quả có giá trị, làm

suy yếu động cơ bên trong và bên ngoài, và gia tăng sự thụ động xảy ra nhiều hơn (Ryan & Deci, 2017). Tóm lại, các yếu tố/sự kiện có tính chất kiểm soát sẽ làm giảm động cơ bên trong, và các yếu tố/sự kiện có tính chất cung cấp thông tin sẽ gia tăng động cơ bên trong (Reeve, 2012).

2.4.3.2. Lý thuyết cơ chế hội nhập (*Organismic Integration Theory - OIT*)

Thuyết cơ chế hội nhập liên quan đến sự phát triển của động cơ bên ngoài và các phương tiện thúc đẩy hành vi bên ngoài trở nên tự trị nhờ vào sự hội nhập và tích hợp (Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2017). Trong đó, sự hội nhập được định nghĩa là quá trình tham gia vào các giá trị, niềm tin, hoặc điều chỉnh hành vi từ các nguồn bên ngoài và chuyển hóa thành vào trong tâm trí và động cơ bên trong (Ryan và cộng sự, 1985; Ryan & Deci, 2017).

Quá trình hội nhập có thể hoạt động hiệu quả hơn hoặc kém hiệu quả hơn, là do mức độ nội hóa khác nhau dựa trên sự điều chỉnh nhận thức khác nhau về mối quan hệ nhân quả và phạm vi tự trị con người. Cụ thể, vì nó là sự liên tục kéo dài của quá trình điều chỉnh từ mức độ không có tự trị (còn gọi là kiểm soát) đến mức độ tự trị cao (Ryan & Deci, 2017), được thể hiện qua bốn loại: điều chỉnh bên ngoài, nội nhập, tiếp nhận, và tích hợp. Đầu tiên, điều chỉnh bên ngoài là hình thức tự quyết ở mức thấp nhất, khi đó, các hành vi được thực hiện vì lý do bên ngoài (Deci và cộng sự, 1991) bởi vì vẫn còn phụ thuộc vào các nguồn điều khiển bên ngoài (Ryan & Deci, 2017). Điều chỉnh nội nhập không có tính tự trị cao bởi vì con người tham gia thực hiện nhu cầu hoặc quy định bên ngoài dựa trên các kiểm soát bên trong liên quan đến cảm xúc và sự tự trị nhưng không chấp nhận giá trị của chúng là của họ (Deci & Ryan, 2008). Điều chỉnh tiếp nhận là loại động cơ liên quan đến việc chấp nhận tầm quan trọng của hành vi bên ngoài đối với bản thân nên con người nhận thức được giá trị của hoạt động và sẵn sàng chấp nhận điều chỉnh hành vi (Deci & Ryan, 2008). Điều chỉnh tích hợp hành vi được điều chỉnh có tính tự quyết cao nhất và được xem là hình thức phát triển tiên tiến nhất của động cơ bên ngoài. Ở loại động cơ này, các quy định bên ngoài đồng nhất với các giá trị, nhu cầu

và tính cách của cá nhân đó (Deci và cộng sự, 1991) nên các hành vi có động cơ bên ngoài trở nên có tính tự trị hoặc tự nhận thức (Deci & Ryan, 2008).

Đến giai đoạn này, Deci và Ryan đã đưa ra một kết luận mới rằng SDT không còn tập trung chủ yếu vào động cơ bên trong và bên ngoài nữa mà là động cơ tự trị và động cơ kiểm soát. Động cơ tự trị bao gồm động cơ điều chỉnh tiếp nhận, động cơ điều chỉnh tích hợp và động cơ bên trong; còn động cơ kiểm soát là động cơ điều chỉnh nội nhập và động cơ bên ngoài (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2008). Tất cả các loại động cơ này phản ánh ý định hành động và dẫn đến kết quả có mức độ chất lượng khác nhau.

2.4.3.3. Lý thuyết định hướng nhân quả (Causality Orientations Theory - COT)

Định hướng quan hệ nhân quả là thiên hướng tập trung vào một số khía cạnh của môi trường và năng lực bên trong liên quan đến động cơ và nguyên nhân của hành vi (Ryan & Deci, 2017). COT có ảnh hưởng đến động cơ cụ thể, nhu cầu chung, hành vi và trải nghiệm, đồng thời tác động đến hiệu quả gắn kết của con người với môi trường xung quanh và tâm lý hạnh phúc. Nhờ vậy mà, COT có thể giải thích tại sao những người khác nhau lại khỏe mạnh, hạnh phúc và đạt được hiệu quả khác nhau ngay cả khi họ ở cùng bối cảnh xã hội (Ryan & Deci, 2017).

COT làm rõ ba loại định hướng, trong đó, định hướng tự chủ thúc đẩy tích hợp nhiều hơn về tính cách, phát triển lành mạnh và thúc đẩy kết quả hiệu quả và hạnh phúc; định hướng kiểm soát liên quan đến hoạt động và khả năng phòng thủ cứng nhắc hơn; cuối cùng, định hướng phi tính cách liên quan đến việc thiếu động cơ trong trải nghiệm, dẫn đến kết quả kém hiệu quả và ít hạnh phúc hơn (Ryan & Deci, 2017). Theo COT, người tự trị luôn: i) nhận thức nhu cầu, quá trình, cảm xúc tạo nên ý nghĩa thực sự hoặc tích hợp xem họ là ai; và ii) hành động theo ý nghĩa tích cực của bản thân. Khi đó, các nhu cầu cơ bản của họ nổi lên và hành động để thỏa mãn chúng với mức độ lớn hơn. Vì vậy, những người có định hướng tự trị sẽ trải nghiệm mức độ thỏa mãn lớn hơn về ba nhu cầu tâm lý và đạt được kết quả tích

cực và hạnh phúc. Hai định hướng còn lại liên quan đến nhu cầu thỏa mãn ít hơn, hiệu suất/thành tích suy giảm và ít hạnh phúc hơn.

2.4.3.4. Lý thuyết nhu cầu cơ bản (*Basic Psychological Needs Theory - BPNT*)

Hầu hết các lý thuyết trước đây nghiên cứu về động cơ tập trung vào việc đặt ra mục tiêu, kết quả, hoặc công cụ đạt được kết quả đề ra (Bandura, 1977; Dweck, 1986; Eccles và cộng sự, 1998), nên quan tâm đến hành vi trong quá trình hướng dẫn đạt được kết quả mong muốn mà không giải thích lý do tại sao những kết quả chắc chắn xảy ra, dẫn đến khó khăn khi tiếp thêm động lực thực hiện hành vi. Không giống như vậy, Deci & Ryan (1971) hiểu các yếu tố làm tăng cường hay suy giảm động cơ bên trong và bên ngoài để miêu tả cụ thể khả năng xảy ra kết quả dựa vào nhu cầu của con người. Nó giải quyết vấn đề năng lượng (để thực hiện hành vi/công việc) và định hướng thông qua việc thiết lập các nhu cầu trong cuộc sống con người, bao gồm nhu cầu về tự trị, năng lực và liên kết (Ryan & Deci, 2017). Nhu cầu về tự trị được đáp ứng khi học sinh/sinh viên cảm thấy được lựa chọn và được thúc đẩy bởi các yếu tố bên trong chứ không phải yếu tố bên ngoài (Fredricks & McColskey, 2012) hoặc hành động mà học sinh/sinh viên đang hỗ trợ ai/cái gì (Gagné & Deci, 2014). Nó liên quan đến việc tự khởi xướng (bắt đầu làm cái gì đó) và tự điều chỉnh hành động của chính mình. Nhu cầu về năng lực được đáp ứng khi học sinh/sinh viên trải nghiệm trong lớp học có cấu trúc tối ưu (ví dụ: trang thiết bị, công cụ học tập,...) và cảm thấy họ có khả năng đạt được kết quả mong muốn (Fredricks & McColskey, 2012). Nhu cầu liên kết gắn liền với sự phát triển an toàn và thỏa mãn trong môi trường xã hội với mọi người xung quanh. Nó xảy ra trong lớp học nơi mà giảng viên và sinh viên có thể tạo ra môi trường quan tâm và hỗ trợ lẫn nhau (Fredricks & McColskey, 2012). Đây là các nhu cầu cần thiết và đại diện cho các yếu tố của động cơ tự trị - việc duy trì động cơ bên trong và thúc đẩy chuyển hóa động cơ bên ngoài thành động cơ bên trong (Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2014) được giải thích rõ ràng hơn bởi lý thuyết đánh giá nhận thức và cơ chế hội nhập thông qua việc làm hài lòng cả ba nhu cầu cơ bản vì động cơ đang thay đổi từ kiểm soát sang tự trị hơn và thực hiện hành vi nhiều hơn với

động lực tối ưu (Ryan & Deci, 2017). Khi không đáp ứng bất kỳ nhu cầu nào trong số này, sẽ dẫn đến sự giảm sút trong việc tăng trưởng, tính toàn vẹn và niềm hạnh phúc; vậy nên, làm hài lòng về nhu cầu tâm lý là một điều kiện cần thiết cho con người phát triển mạnh hoặc hưng thịnh (Ryan & Deci, 2017).

2.4.3.5. Lý thuyết nội dung mục tiêu (*Goal Contents Theory - GCT*)

GCT liên quan đến mục tiêu, nguyện vọng tổ chức cuộc sống của con người và mối quan hệ của những mục tiêu, nguyện vọng này với sự thỏa mãn nhu cầu cơ bản, động lực và sự hạnh phúc, cho nên có thể giải thích tại sao con người thực hiện hành vi, theo đuổi và đạt được mục tiêu (Ryan & Deci, 2017). Có hai loại mục tiêu: bên ngoài tập trung vào kết quả cụ thể (ví dụ: theo đuổi sự giàu có tiền bạc, danh vọng, quyền lực và hình ảnh) và bên trong liên quan trực tiếp nhất với việc theo đuổi những giá trị vốn có (ví dụ: theo đuổi sự phát triển cá nhân, các mối quan hệ và đóng góp cho cộng đồng), chúng nằm theo trục từ bên trong đến bên ngoài, và có liên quan đến sự hạnh phúc. Nếu ưu tiên thực hiện mục tiêu bên ngoài hơn mục tiêu bên trong thì cá nhân sẽ có xu hướng bị kiểm soát nhiều hơn tự trị, ít hài lòng hơn về nhu cầu tâm lý cơ bản và cảm thấy ít hạnh phúc hơn (Ryan & Deci, 2017); ngược lại thì hạnh phúc nhiều hơn (Kasser & Ryan, 1996), các mối quan hệ chất lượng cao hơn (Kasser & Ryan, 2001), thành công lớn hơn (Fryer và cộng sự, 2014), và cả tinh thần phấn khởi và ít tham lam hơn (Cozzolino và cộng sự, 2004). Tóm lại, GCT cho rằng không phải tất cả các nội dung mục tiêu được tạo ra như nhau, mục đích cuộc sống của con người ảnh hưởng đến sự tích hợp và nhiều hơn với niềm hạnh phúc; bên cạnh đó, mục tiêu bên trong thực sự rất quan trọng để trải nghiệm nhu cầu thỏa mãn và sự hạnh phúc.

2.4.3.6. Lý thuyết động cơ liên kết (*Relationships Motivation Theory - RMT*)

RMT cho rằng sự liên kết là một nhu cầu tâm lý cơ bản và bên trong, là một cái gì đó được đánh giá cao vì lợi ích riêng của nó (Ryan & Deci, 2017). RMT được thể hiện qua mối quan hệ giữa các cá nhân, giữa cá nhân và nhóm, phụ thuộc vào khả năng trải nghiệm tích cực hoặc mức độ quan tâm đến việc tôn trọng quyền tự

trị, và mang lại lợi ích thích nghi mạnh mẽ cho các cá nhân, thúc đẩy động cơ bên trong tìm kiếm và duy trì mối quan hệ gần gũi, cởi mở, tin tưởng người khác (Ryan & Deci, 2017). Do đó, cần nâng cao chất lượng mối quan hệ/sự liên kết, có thể bằng cách tiếp xúc gần gũi và bền vững với đối tác, và bằng cách trải nghiệm động cơ tự trị bên trong - một cách sẵn lòng tham gia vào mối quan hệ đó. Bên cạnh đó, RMT cũng chú trọng đan xen bản chất của nhu cầu tự chủ liên kết và sự phối hợp của chúng trong thực tế, sự thỏa mãn lẫn nhau (Ryan & Deci, 2017). Sự hài lòng nhu cầu liên kết là điều cần thiết cho sự tăng trưởng, tính toàn vẹn và sự hạnh phúc. Những cá nhân nhận được sự hỗ trợ tự trị từ các đối tác trong mối quan hệ chặt chẽ, có xu hướng cảm nhận được sự tương hỗ, nên khi mức độ tương hỗ cao hơn thì mối quan hệ có tính tự trị này sẽ lớn hơn và mang lại sự hài lòng về mối quan hệ, gắn bó tốt đẹp và niềm hạnh phúc của hai bên.

2.4.4. *Lý thuyết khả năng hấp thu (Absorptive Capacity Theory - ACT)*

Khái niệm khả năng hấp thu (AC) ra đời và được chấp nhận rộng rãi trong nhiều năm qua, nhờ kết quả nghiên cứu của Cohen và Levinthal (1990). Hai tác giả định nghĩa AC là quá trình xử lý kiến thức thông qua các khả năng: nhận ra giá trị, đồng hóa và áp dụng kiến thức mới, trong bối cảnh đánh giá AC của nhân viên ở bộ phận R&D, sau đó nâng cao nó và giúp nhân viên thích ứng kiến thức mới nhanh hơn, góp phần gia tăng khả năng hấp thu của công ty. Cấu trúc AC này được sử dụng ngày càng nhiều và phát triển nhanh chóng trong nhiều lĩnh vực nghiên cứu khác nhau cả nghiên cứu lý thuyết và thực chứng, bằng chứng là đã có hơn 1.300 trích dẫn và hơn 600 bài báo đã được công bố. Như vậy, ACT đề cập đến khả năng nhận biết, tiếp thu, tích hợp và áp dụng kiến thức mới bên ngoài để nâng cao khả năng cạnh tranh (Tho, 2017). Khả năng hấp thu giúp người đang làm việc xác định, học và hiểu kiến thức mới/độc đáo từ các nguồn quan trọng bên ngoài đối với công việc hiện tại của họ (Cohen & Levinthal, 1990). Một số nghiên cứu khẳng định cách định nghĩa của Cohen và Levinthal là một lý thuyết tốt để làm nền tảng biện luận cho các mối quan hệ trong mô hình, vấn đề nghiên cứu có liên quan đến khả năng hấp thu. Cụ thể, trong nghiên cứu của Harvey và cộng sự (2015) đã sử dụng ACT

với tên gọi là lý thuyết quy trình xử lý kiến thức, đề xuất các yếu tố ngữ cảnh - cả bên ngoài và bên trong tổ chức - là trung gian cách thức tổ chức quản lý và xử lý kiến thức để cải thiện hiệu quả làm việc. Lane và cộng sự (2006) đã tiến hành phân tích chi tiết 289 bài báo, để đánh giá cách AC được sử dụng, kiểm tra trong lĩnh vực này, và xác định những đóng góp đáng kể cho các tài liệu rộng hơn bằng cách sử dụng một phân tích chuyên đề sau đó.

2.5. Mô hình nghiên cứu

2.5.1. Các giả thuyết nghiên cứu

2.5.1.1. Giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV) và sự gắn kết của sinh viên (SE)

Giá trị dịch vụ từ cảm nhận của sinh viên được hiểu như là sự đánh chung của sinh viên về những tiện ích/hữu ích của dịch vụ giáo dục do nhà trường cung cấp thông qua nhận thức về những gì sinh viên bỏ ra và những gì nhận lại được trong quá trình học tập tại trường. Theo đó, sinh viên “cảm nhận” về những gì mình nhận được từ trường thể hiện qua: thứ nhất, khía cạnh giá trị chức năng là những gì được mang lại về cơ hội việc làm và lợi ích kinh tế do sở hữu bằng cấp của trường; thứ hai, khía cạnh giá trị tri thức là những kiến thức, sự hướng dẫn mà người học được thụ hưởng; thứ ba, khía cạnh giá trị hình ảnh là danh tiếng/thương hiệu của trường mà họ học; thứ tư, khía cạnh giá trị cảm xúc là trạng thái cảm xúc mà sinh viên có được trong quá trình trải nghiệm học tập; thứ năm, khía cạnh giá trị chức năng liên quan đến giá cả và chất lượng; và thứ sáu, khía cạnh giá trị xã hội là những lợi ích liên quan kết việc kết nối với những cá nhân/nhóm xã hội khác.

Theo Lý thuyết tự quyết, sự phát triển tối ưu của cá nhân được dẫn dắt bởi sự thỏa mãn nhu cầu cơ bản, thể hiện trong các quá trình mang tính động cơ của: i) động cơ bên trong, một quá trình phát triển tâm lý nền tảng; ii) việc nội hóa và tích hợp các điều chỉnh hành vi, quy định và giá trị xã hội để dẫn đến gắn kết tâm lý toàn vẹn/liêm chính; và iii) một trải nghiệm về sức sống và sức khỏe/hạnh phúc. Ba nhu cầu tâm lý cơ bản về quyền tự chủ, năng lực và sự liên quan phải được đáp ứng bằng việc duy trì sự quan tâm, phát triển và giữ gìn sức khỏe tâm lý. Với sự ngăn chặn hoặc tước đoạt bất kỳ thứ gì trong số nhu cầu này sẽ dẫn đến sự suy giảm

trong sự phát triển, nhân cách và hạnh phúc. SDT chỉ rõ vai trò của năng lực vốn có trong con người để phát triển nhận thức và tự phản ánh, bao gồm cả việc nhận thức được nhu cầu, giá trị và mục tiêu của mình, và trải qua sự khác biệt giữa tự chủ và bị kiểm soát. Ý tưởng quan trọng trong SDT là cho rằng sự chủ động tạo động cơ bên trong, sự nội hóa và hòa nhập xã hội luôn đi chung với nhau, hay chính xác hơn là dựa trên nền tảng của sự thỏa mãn trong ba nhu cầu năng lực, quyền tự chủ, và sự liên quan của mỗi cá nhân về một vấn đề cụ thể. Trong phạm vi SDT rộng hơn, động lực nội tại là quan trọng bởi vai trò của nó trong việc nâng cao chất lượng của sự gắn kết, bao gồm cả kết quả học tập.

Lý thuyết Cơ chế hội nhập đã xác định nội hóa như là quá trình tham gia vào các giá trị, niềm tin hoặc quy tắc hành vi từ các nguồn bên ngoài và chuyển đổi chúng thành của riêng mình. Sự biến đổi bao gồm việc chủ động nội hóa những điều quan trọng cho bản thân, chính xác hơn là việc đồng hóa quy định hoặc giá trị và tích hợp nó với các giá trị, hành vi, thái độ và cảm xúc khác vốn có đã được cá nhân hóa sâu sắc. Nội hóa cho phép con người kết nối và trải nghiệm ý nghĩa và sự gắn kết trong các tổ chức và cộng đồng khác nhau mà họ được tham gia.

Lý thuyết Đánh giá nhận thức cho rằng môi trường tạo điều kiện nhiều nhất cho động lực nội tại là hỗ trợ nhu cầu tâm lý cơ bản của con người; khi động lực nội tại được thúc đẩy, con người có xu hướng tìm hiểu sâu hơn, sáng tạo nhiều hơn và hoạt động tốt hơn ở các nhiệm vụ đòi hỏi sự tương tác hoặc gắn kết với chất lượng cao.

Như vậy, nhìn nhận giá trị dịch vụ cảm nhận cụ thể trong trường hợp sinh viên học tại trường đại học (người mua dịch vụ giáo dục) qua lăng kính của SDT ta thấy rằng giá trị chức năng và giá trị tri thức mang lại sự thỏa mãn nhu cầu năng lực; các giá trị hình ảnh, cảm xúc và xã hội mang lại sự thỏa mãn nhu cầu liên kết; và việc quyết định các vấn đề liên quan đến quá trình trải nghiệm học tập chính là biểu hiện của sự thỏa mãn nhu cầu tự trị. Khi một sinh viên càng đánh giá cao về các giá trị của dịch vụ giáo dục mang lại, thì nhận thức về thỏa mãn trong nhu cầu tâm lý cơ bản càng lớn, điều này thúc đẩy sinh viên thực hiện các hành vi có liên

quan đến việc tham gia (hay gắn kết) với quá trình học tập của họ. Song song đó, quá trình gắn kết vào trải nghiệm học tập sẽ giúp sinh viên nhận ra những giá trị thuộc về, hoặc được nội hóa trở thành thuộc về, động cơ bên trong và chính từ đây giúp sinh viên tiếp tục và nâng cao chất lượng của sự gắn kết với trường học của họ. Chính vì vậy, giả thuyết được đặt ra là:

H₁: Giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV) tác động dương đến sự gắn kết của sinh viên ở trường (SE).

2.5.1.2. Khả năng hấp thu (AC) và sự gắn kết của sinh viên (SE)

Khả năng hấp thu của các sinh viên được Cohen & Levinthal (1990), Mariano & Walter (2015), và Tho (2017) định nghĩa là khả năng khai thác kiến thức từ các trường kinh doanh, bao gồm khả năng nhận ra giá trị của nó, đồng hóa nó, kết hợp nó với kiến thức hiện có và áp dụng nó cho công việc hàng ngày của họ.

Finn (1989) và Voelkl (1997) khi biện luận liên quan đến khả năng hấp thu cho rằng sự gắn kết cảm xúc là cảm xúc tích cực đối với những kiến thức và kỹ năng nên càng có nhiều động cơ bên trong giúp họ quan tâm đến việc học. Còn việc suy ngẫm về thông tin, kiến thức hay vấn đề xung quanh, từ đó sẵn sàng thực hiện các nỗ lực cần thiết đối với công việc phức tạp và khó khăn được xem là sự gắn kết nhận thức (Corno & Mandinach, 1983; Lamborn và cộng sự, 1992). Khi sinh viên vừa mới tiếp nhận kiến thức và kỹ năng từ người hướng dẫn như thầy, cô hoặc bạn bè thì họ luôn có những biểu hiện cơ bản của sự gắn kết nhận thức và cảm xúc về việc yêu thích và sự suy ngẫm về tính hữu ích/cần thiết của chúng, nhưng đây chỉ là sự gắn kết ở mức độ thấp. Với lập luận này, sinh viên có khả năng hấp thu càng cao thì họ càng cảm thấy thích thú và bị hấp dẫn bởi kiến thức được giảng dạy nên có nhiều biểu hiện của sự gắn kết cảm xúc ở trường hơn. Đồng thời, sinh viên có khả năng hấp thu cao với những hiểu biết sâu sắc các kiến thức và kỹ năng được cung cấp, thường có xu hướng muốn ứng dụng nhiều hơn để đạt kết quả tích cực trong công việc thực tế và luôn nỗ lực tìm tòi học hỏi thêm đối với những vấn đề khó khăn và phức tạp (ví dụ như: tập trung hơn, đọc sách thêm, chủ động làm bài tập khi

không kiểm tra,...), từ đó sinh viên chủ động nỗ lực gắn kết nhận thức nhiều hơn trong học tập. Vì vậy, việc sinh viên có khả năng hấp thu kiến thức càng cao càng làm cho họ gắn kết với việc học nhiều hơn. Căn cứ những lập luận trên đây giả thuyết H₂ được đặt ra là:

H₂: Khả năng hấp thu (AC) có tác động dương đến sự gắn kết của sinh viên (SE)

Bên cạnh đó, SDT cho rằng năng lực vốn có trong con người là yếu tố quan trọng để phát triển nhận thức về nhu cầu, giá trị và mục đích của mình, từ đó có những hành động thiết thực để đạt được mục tiêu làm thỏa mãn nhu cầu cơ bản (Ryan & Deci, 2017). Trong khi đó, khả năng hấp thu là năng lực giúp con người nhận ra, đồng hóa và áp dụng kiến thức, thông tin vào nhiệm vụ hằng ngày (Cohen & Levinthal, 1990). Đồng thời, con người sẽ nhận thức và đánh giá được những nguồn kiến thức, thông tin được tiếp thu là yếu tố làm tăng cường hay suy yếu động cơ tự trị của họ (CET). Như vậy, năng lực hấp thu sẽ giúp cho con người dễ dàng nhận thức và đánh giá những giá trị bên ngoài về mức độ phù hợp với giá trị và mục đích của bản thân, từ đó trở thành động lực thúc đẩy họ tích cực hành động để thỏa mãn các nhu cầu cơ bản. Đối với một sinh viên, khả năng hấp thu là một năng lực vô cần thiết cho quá trình học tập gia tăng tri thức tại trường đại học. Vì vậy, với một sinh viên có khả năng hấp thu cao, khi họ nhận thức và đánh giá được các giá trị do dịch vụ giáo dục mang lại càng cao hay càng phù hợp với giá trị và mục tiêu của cá nhân, thì càng giúp gia tăng động cơ tự trị từ đó duy trì và nâng cao sự gắn kết với việc học tập để tìm kiếm tri thức tại trường đại học. Như vậy giả thuyết tiếp theo được đặt ra là:

H₃: Khả năng hấp thu (AC) điều tiết mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV) và sự gắn kết của sinh viên (SE)

2.5.1.3. Mục đích cuộc sống (PL) và sự gắn kết của sinh viên (SE)

Trong nghiên cứu này, mục đích cuộc sống được định nghĩa xuất phát từ các mục tiêu có giá trị và rất quan trọng, những mục tiêu như vậy cung cấp mục đích để sống của Scheier và cộng sự (2006) là phù hợp với mục tiêu tìm hiểu điều gì thúc đẩy sinh viên hành động và duy trì việc gắn kết học tập.

SĐT nói chung, hay OIT được xây dựng dựa trên giả định rằng con người có một bản chất tích cực, phát triển theo định hướng tự chủ. Nói cách khác, cách tiếp cận này giả định rằng, các cá nhân có xu hướng phát triển theo hướng tổ chức lớn hơn hoặc tích hợp các giá trị, hành vi, cảm xúc, kinh nghiệm vào bên trong của họ (tức hướng đến sự tự trị lớn hơn), sẽ hướng tới kết nối lớn hơn giữa bản thân với người khác và với nhân loại nói chung (tức hướng tới sự đồng thuận lớn hơn).

Trong GCT, nội dung mục tiêu nội tại và bên ngoài đã bắt đầu nghiên cứu bởi Kasser và Ryan (1996) khi phân biệt nguyện vọng nội tại (ví dụ, hình thành các liên kết chặt chẽ, trải nghiệm sự phát triển cá nhân và chia sẻ với cộng đồng), được dự kiến sẽ gắn liền với sự thỏa mãn các nhu cầu cơ bản; còn nguyện vọng bên ngoài (ví dụ, đạt được sự giàu có, danh tiếng và hình ảnh), được dự kiến sẽ chỉ gián tiếp liên quan đến thỏa mãn nhu cầu cơ bản (và trong một số trường hợp thậm chí nhu cầu thất bại).

Trong SĐT, bên cạnh động cơ bên ngoài và động cơ bên trong, Deci và Ryan (2008) đã lập luận để đưa đến khái niệm động cơ tự trị và động cơ kiểm soát. Theo đó, khi cá nhân bị thúc đẩy bởi động cơ kiểm soát, họ cảm thấy áp lực để hành xử theo một cách nào đó và trải nghiệm ít hoặc không có quyền tự chủ. Khi cá nhân có động cơ tự trị, cá nhân đó có động lực và tự quyết định, được thúc đẩy bởi sự yêu thích, hứng thú và sự hài lòng vốn có trong hành vi hoặc hoạt động mà họ đang tham gia. Cá nhân tự quyết định tin rằng họ kiểm soát cuộc sống của chính mình; chịu trách nhiệm về hành vi của chính mình; tự động cơ của bản thân thúc đẩy thay vì được thúc đẩy bởi các tiêu chuẩn của người khác hoặc các nguồn bên ngoài; và xác định hành động dựa trên các giá trị và mục tiêu của chính mình.

Như vậy, với một bản chất tích cực, phát triển theo định hướng tự chủ hơn, con người luôn có thiên hướng tự trị; theo đó, động cơ tự trị càng cao thì họ càng kiểm soát tốt cuộc sống của chính mình, bản thân được thúc đẩy bởi động cơ tự trị thay vì các tiêu chuẩn của người khác hoặc các nguồn bên ngoài, và xác định hành động dựa trên các giá trị/mục tiêu của chính mình. Với sự tự chủ này, sẽ giúp mỗi

cá nhân đặt mục tiêu cho cuộc sống của chính mình và rồi chính động cơ tự trị sẽ thôi thúc họ tự giác và nỗ lực thực hiện/tham gia các hoạt động giúp họ đạt được mục đích cuộc sống, từ đó thỏa mãn nhu cầu tâm lý cơ bản vốn có trong mỗi cá nhân. Vì vậy, giả thuyết được đặt ra là:

H₄: Mục đích cuộc sống (PL) tác động dương đến sự gắn kết của sinh viên (SE)

Ngoài ra, GCT còn cho thấy mỗi người luôn có những mục tiêu khác nhau gắn liền với giá trị và nhu cầu cá nhân, mục tiêu bên trong là nguồn động lực mạnh mẽ thúc đẩy hành động phù hợp, còn mục tiêu bên ngoài thì có ảnh hưởng gián tiếp thúc đẩy. Theo OIT, cá nhân có thể nội hóa các giá trị, niềm tin hoặc quy tắc hành vi từ các nguồn bên ngoài thành của riêng mình, giúp cho con người kết nối, trải nghiệm ý nghĩa và sự gắn kết trong các tổ chức, cộng đồng khác nhau mà họ được tham gia. Do đó, khi một cá nhân nhận ra/có nhiều giá trị và mục tiêu của bản thân tương đồng với các giá trị của yếu tố bên ngoài (dịch vụ giáo dục) thì cơ chế nội hóa càng diễn ra nhanh hơn tạo thành động cơ bên trong, từ đó giúp họ thực hiện nhiều hành động để đạt những mục đích mong muốn, hay nói cách khác sẽ gắn kết tốt hơn. Do vậy:

H₅: Mục đích cuộc sống (PL) điều tiết mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV) và sự gắn kết của sinh viên (SE).

2.5.1.4. Tính bền bỉ (GR) và sự gắn kết của sinh viên (SE)

Tính bền bỉ thể hiện sự kiên trì và niềm đam mê thực hiện mục tiêu dài hạn hoặc khả năng tồn tại lâu dài (Duckworth và cộng sự, 2007). Nó được thể hiện qua việc cố gắng thực hiện các khả năng phục hồi, tận tâm, tự chủ và kiên trì với biện pháp giải quyết vấn đề (Bashant, 2014). Vì thế tính bền bỉ đòi hỏi phải làm việc vất vả đối với những thách thức, duy trì nỗ lực và sự quan tâm trong thời gian dài (nhiều năm) mặc dù gặp nhiều khó khăn, thất bại nhưng vẫn theo đuổi để đạt được thành công (Duckworth và cộng sự, 2007).

OIT giải thích sự nội hóa và tích hợp, điều này dẫn đến có bốn loại điều chỉnh động cơ chính (bên ngoài, thừa nhận, tiếp nhận và tích hợp) thay đổi theo mức độ tự chủ, cũng như trong các tiền tố và hậu tố cụ thể về trải nghiệm hành vi.

OIT đã tìm thấy rằng quyền tự chủ lớn hơn có liên quan đến hành vi có chất lượng cao hơn và bền bỉ hơn thông qua tuyên bố thứ tư của lý thuyết này; đó là ở mức độ hành vi của con người được điều chỉnh thông qua các hình thức tích hợp hoặc tự trị hơn, họ sẽ thể hiện sự bền bỉ trong hành vi lớn hơn qua các hoạt động, chất lượng hành vi cao hơn và kết quả đạt hiệu quả hơn, đặc biệt là đối với các hành động khó khăn hoặc phức tạp hơn.

Như vậy, trải nghiệm học tập tại trường đại học của sinh viên là một quá trình dài vất vả, thách thức, cần duy trì nỗ lực và sự quan tâm với mục tiêu thành công là đạt được bằng cấp. Nếu quá trình trải nghiệm hành vi này của sinh viên được thúc đẩy từ động cơ bên trong hoặc động cơ bên ngoài đã được tích hợp, sinh viên sẽ hành động một cách tự trị hơn, thể hiện sự bền bỉ hơn và chất lượng kết quả hành vi cao hơn; nói cách khác, khi sự yêu thích/quan tâm và nỗ lực càng cao thì sinh viên càng gắn kết với các hoạt động trong quá trình học tập tại trường để đạt được sự thành công như mong muốn. Chính vì thế, giả thuyết H_6 là:

H_6 : Tính bền bỉ (GR) có tác động dương đến sự gắn kết của sinh viên (SE)

2.5.1.5. Sự gắn kết của sinh viên (SE) và chất lượng cuộc sống đại học (QL)

Sự gắn kết trong nghiên cứu này giải thích cách sinh viên cư xử, cảm nhận và suy nghĩ ở trường qua ba thành phần gồm gắn kết hành vi, cảm xúc và nhận thức. Chất lượng cuộc sống đại học được định nghĩa là sự hài lòng và hạnh phúc của người học với những trải nghiệm giáo dục của họ trong suốt thời gian học tập và sống tại trường.

Lý thuyết tự quyết tập trung phân tích chủ yếu ở cấp độ tâm lý, và phân biệt các loại động lực diễn ra liên tục từ kiểm soát đến tự trị và lý giải rõ ràng về mối quan hệ giữa động cơ, hành vi và sự thỏa mãn (sự hài lòng/hạnh phúc). Theo đó, thông qua sự thỏa mãn các nhu cầu tâm lý cơ bản (năng lực, liên kết, và quyền tự chủ), kết quả của hành vi được dẫn dắt từ động cơ của mỗi người. Khác với các lý thuyết khác, SDT giải thích rất sâu sự khác biệt trong động cơ, hành vi và sự thỏa mãn về điều gì hỗ trợ hay cản trở chúng thông qua các lý thuyết con.

Cụ thể, giải thích chi tiết hơn về sự thỏa mãn, GCT đã lập luận rằng chính động cơ định hình nên mục tiêu, tiếp đó là quá trình tương tác bền vững để cuối cùng đạt đến sự thỏa mãn. Trong quá trình phát triển, nếu các nhu cầu tâm lý cơ bản của cá nhân không được thỏa mãn hoặc gây thất vọng đối với bản thân, thì cá nhân đó sẽ không hạnh phúc.

Song song đó, CET và OIT giải thích động cơ bên trong, động cơ bên ngoài đã được nội hóa tồn tại trong mối quan hệ giữa cá nhân và nhiệm vụ phải thực hiện, cá nhân sẽ đạt được cảm giác thỏa mãn cao nhất khi thực hiện những nhiệm vụ được thúc đẩy từ các loại động cơ này. Với tinh thần sẵn sàng, mọi người thực hiện các hoạt động mang tính thách thức, kích thích và thỏa mãn họ.

Một số kết quả thực chứng của SDT là nghiên cứu nhân viên trong cả hai ngành công nghiệp nhà nước của Bulgaria và một công ty xử lý dữ liệu của Mỹ, những người có trải nghiệm lớn hơn về ba nhu cầu cơ bản cho thấy sự tham gia công việc cao hơn và hạnh phúc cao hơn (Deci và cộng sự, 2001). Khi cá nhân được thực hiện theo cách hỗ trợ tự chủ, kết quả cho thấy đó chính là cách để thúc đẩy nội hóa, sự tham gia và đạt được hạnh phúc cao hơn (Grolnick & Ryan, 1989; Koestner và cộng sự, 1984). Ví dụ, nghiên cứu với học sinh trung học đã cho thấy rằng việc cha mẹ hỗ trợ cho nhu cầu cơ bản của các em đã dẫn đến sự nội hóa và tự chủ hơn trong hoạt động, từ đó hạnh phúc lớn hơn và ít bị bệnh (Niemi và cộng sự, 2006).

Căn cứ vào những luận điểm như vậy, để thấy rằng kết quả của việc sinh viên gắn kết vào quá trình học tập ở trường chính là sự thỏa mãn (thỏa mãn/hạnh phúc) của họ, và tất yếu rằng, sinh viên càng gắn kết thì càng đạt được sự hạnh phúc nhiều hơn. Do vậy, giả thuyết kết quả của mô hình nghiên cứu được đặt ra là:

H₇: Sự gắn kết của sinh viên (SE) tác động dương đến chất lượng cuộc sống đại học (QL).

2.5.1.6. Giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV), Mục đích cuộc sống (PL) và chất lượng cuộc sống đại học (QL)

SĐT cho rằng không phải tất cả nội dung mục tiêu đều được tạo ra như nhau (Ryan và cộng sự, 1996) và mục đích cuộc sống của mọi người ảnh hưởng đến sự tích hợp và giữ gìn hạnh phúc của họ. Cá nhân mong muốn và đạt được một số mục tiêu sẽ đáp ứng nhu cầu tâm lý cơ bản và, đến lượt nó, nuôi dưỡng sức khỏe/hạnh phúc và học tập; trái ngược lại, có thể khiến mọi người không thỏa mãn nhu cầu cơ bản và đôi khi thậm chí còn ít khỏe mạnh hơn. Cá nhân càng đánh giá hoặc ưu tiên các mục tiêu bên ngoài so với mục tiêu nội tại thì hạnh phúc của người đó sẽ thấp hơn. Cá nhân càng đặt ưu tiên hoặc giá trị tương đối vào các mục tiêu nội tại, kết quả hạnh phúc của người đó càng cao. Một nghiên cứu bởi Deci và cộng sự (2006) đã thử nghiệm đề xuất này. Họ thấy rằng theo đuổi một số mục đích trong cuộc sống đã có xu hướng liên quan đến sự hài lòng lớn hơn cần thiết và hạnh phúc cao hơn. Quan trọng hơn nữa, sự hài lòng là vai trò trung gian giữa theo đuổi mục đích và tâm lý hạnh phúc.

Ngoài ra, nhiều kết quả được tìm thấy tồn tại mối liên quan tích cực giữa các mục tiêu và nguyện vọng nội tại với hạnh phúc lớn hơn (Kasser & Ryan, 1996), mối quan hệ chất lượng cao hơn (Kasser & Ryan, 2001), thành công lớn hơn ở trường (Fryer và cộng sự, 2014), cả tinh thần lớn hơn và ít tham lam hơn (Cozzolino và cộng sự, 2004). Hơn nữa, theo đuổi và đạt được nguyện vọng nội tại liên quan đến nhu cầu về sự thỏa mãn, đã được chứng minh có liên quan đến hạnh phúc; trong khi theo đuổi và đạt được mục đích bên ngoài có xu hướng liên quan đến bệnh tật (Niemi & Ryan, 2009). Như vậy, mục đích cuộc sống tạo nên sự thỏa mãn về tâm lý lớn hơn dẫn đến ý nghĩa và hạnh phúc trong cuộc sống; ngược lại, mục đích cuộc sống không khuyến khích cho nhu cầu về sự thỏa mãn sẽ không dẫn đến ý nghĩa và hạnh phúc trong cuộc sống của một người (Ryan & Deci, 2017).

Nói tóm lại, như đã được đề cập, giá trị dịch vụ cảm nhận chính là nhận thức/đánh giá của sinh viên về những gì họ được nhận khi tham gia vào quá trình

học tập tại trường, vậy nên, nếu sinh viên nhận thức giá trị này chính là nguyện vọng nội tại mà họ theo đuổi nhằm thỏa mãn nhu cầu cơ bản thì họ sẽ cảm thấy hài lòng và hạnh phúc với quá trình học tập của mình. Hơn nữa, xét cụ thể ở giai đoạn đại học, nếu sinh viên càng xem đây là mục đích cuộc sống của họ thì điều này càng tạo nên tâm lý thỏa mãn lớn hơn, dẫn đến hài lòng và hạnh phúc hơn trong cuộc sống tại trường, hay nói cách khác, chất lượng cuộc sống đại học tốt hơn. Điều này là cơ sở cho hai giả thuyết còn lại của mô hình nghiên cứu:

H₈: Giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV) tác động dương đến chất lượng cuộc sống đại học (QL)

H₉: Mục đích cuộc sống (PL) tác động dương đến chất lượng cuộc sống đại học (QL)

2.5.1.7. Hình thức đào tạo tập trung và không tập trung

Nghiên cứu này còn có mục tiêu xem xét liệu có sự khác biệt của các mối quan hệ trong mô hình lý thuyết (tác động của giá trị dịch vụ cảm nhận, khả năng hấp thu, mục đích cuộc sống, và tính bền bỉ vào sự gắn kết của sinh viên; tác động của sự gắn kết của sinh viên, giá trị dịch vụ cảm nhận, và mục đích cuộc sống vào chất lượng cuộc sống đại học) giữa sinh viên theo học theo hình thức đào tạo tập trung và không tập trung.

Ở khía cạnh quy định của Luật Giáo dục đại học Việt Nam, quá trình tổ chức đào tạo trình độ giáo dục đại học được thực hiện theo 2 hình thức: tập trung (tất cả thời gian đào tạo tại cơ sở giáo dục đại học; người học dành toàn bộ thời gian vào việc học), và không tập trung (đào tạo tại cơ sở giáo dục đại học hoặc cơ sở liên kết, phù hợp với yêu cầu của người học; người học dành một phần thời gian nhất định vào việc học để có thể vừa đi học vừa đi làm); hàm ý phân định sự khác biệt giữa hai nhóm người học.

Việc phân định hình thức đào tạo tập trung và không tập trung của Việt Nam phù hợp với kết quả nghiên cứu từ nhiều bối cảnh khác nhau trên thế giới. Thật vậy, đã tồn tại nhiều nghiên cứu thực chứng khẳng định có sự khác biệt giữa

hai hình thức đào tạo này. Cụ thể, Tight (1987) đã so sánh hai hình thức đào tạo qua sáu chủ đề, gồm: nhu cầu, quyền đăng ký học và tính công bằng; mức độ trưởng thành và tuổi già; việc làm và hoạt động; nơi cư trú; hiệu quả chi phí và kết quả; tính linh hoạt và đổi mới. Theo đó, ông cho rằng mỗi hình thức có những đặc trưng riêng đáp ứng cho nhu cầu đa dạng của người học. Jackling và Anderson (1998) nghiên cứu về hiệu suất học tập của sinh viên Úc, đã phát hiện ra rằng, nếu như giới tính và ngôn ngữ không có ảnh hưởng đáng kể, thì hình thức đào tạo (tập trung và không tập trung) lại ảnh hưởng đáng kể đến hiệu suất học tập của sinh viên. Cụ thể, sinh viên được đào tạo theo hình thức không tập trung có hiệu suất học tập tốt hơn so với sinh viên được đào tạo theo hình thức tập trung. Từ một góc nhìn khác, Waller và Tietjen-Smith (2009) đã tìm thấy tỷ lệ duy trì của sinh viên theo học hình thức không tập trung thấp hơn so với sinh viên tập trung; đồng thời, hai tác giả còn cho ra rằng sinh viên không tập trung có xu hướng già hơn, đã kết hôn, độc lập về tài chính và xuất thân từ các gia đình có nền tảng giáo dục thấp. Kết quả nghiên cứu của Darolia (2014) đã tìm thấy những tác động không đồng nhất từ việc làm đối với kết quả học tập của hai nhóm sinh viên. Nghiên cứu giải thích các mối quan hệ nội sinh tiềm ẩn giữa hoạt động học tập và hoạt động làm thêm bên ngoài. Kết quả cho thấy sinh viên không tập trung không bị ảnh hưởng kết quả học tập bởi việc vừa đi làm vừa đi học, trong khi sinh viên tập trung sẽ bị ảnh hưởng nếu đi làm thêm. Yunus và cộng sự (2015) thực hiện nghiên cứu để so sánh sinh viên theo học giữa hai hình thức này về trí tuệ cảm xúc, sức khỏe tâm lý và sự hài lòng trong cuộc sống. Kết quả cho thấy trí tuệ cảm xúc của sinh viên không tập trung nhiều hơn so với sinh viên tập trung; tuy nhiên, sức khỏe tâm lý và sự hài lòng trong cuộc sống lại không khác biệt đáng kể giữa hai nhóm sinh viên.

Từ những sự khác biệt nói trên, đến đây tác giả có thể kỳ vọng nhận thức của sinh viên tập trung kém hơn sinh viên không tập trung về những giá trị mà người học cần theo đuổi. Song song đó, tính tự chủ và mức độ chịu trách nhiệm về việc học tập của họ cũng thấp hơn sinh viên không tập trung. Ngược lại, do dành toàn thời gian cho việc học nên họ có nhiều điều kiện để thụ hưởng và trải nghiệm

cuộc sống đại học; từ đó, mối quan hệ giữa sự gắn kết với chất lượng cuộc sống đại học của họ sẽ cao hơn. Do vậy,

Kỳ vọng P₁: Mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV) với sự gắn kết (SE) của nhóm sinh viên tập trung yếu hơn nhóm sinh viên không tập trung.

Kỳ vọng P₂: Mối quan hệ giữa khả năng hấp thu (AC) với sự gắn kết (SE) của nhóm sinh viên tập trung yếu hơn nhóm sinh viên không tập trung.

Kỳ vọng P₃: Mối quan hệ giữa tính bền bỉ (GR) với sự gắn kết (SE) của nhóm sinh viên tập trung yếu hơn nhóm sinh viên không tập trung.

Kỳ vọng P₄: Mối quan hệ giữa mục đích cuộc sống (PL) với sự gắn kết (SE) của nhóm sinh viên tập trung yếu hơn nhóm sinh viên không tập trung.

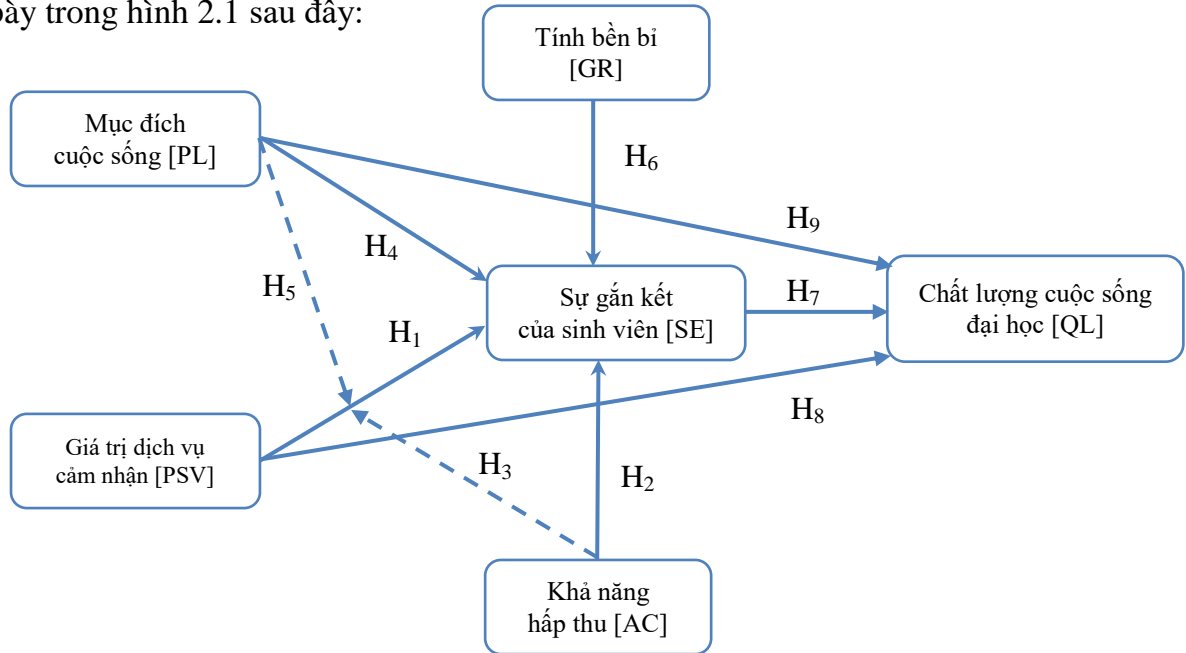
Kỳ vọng P₅: Mối quan hệ giữa sự gắn kết (SE) với chất lượng cuộc sống đại học (QL) của nhóm sinh viên tập trung mạnh hơn nhóm sinh viên không tập trung.

Kỳ vọng P₆: Mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV) với chất lượng cuộc sống đại học (QL) của nhóm sinh viên tập trung yếu hơn nhóm sinh viên không tập trung.

Kỳ vọng P₇: Mối quan hệ giữa mục đích cuộc sống (PL) với chất lượng cuộc sống đại học (QL) của nhóm sinh viên tập trung yếu hơn nhóm sinh viên không tập trung.

2.5.2. Mô hình lý thuyết

Trên cơ sở các lập luận và giả thuyết nêu trên, mô hình lý thuyết được trình bày trong hình 2.1 sau đây:



Hình 2.1. Mô hình lý thuyết

(Nguồn: Đề xuất của tác giả)

2.6. Tóm tắt chương

Nội dung của chương này đã lý giải cơ sở tác giả xây dựng nên mô hình nghiên cứu và lý thuyết nền tảng được sử dụng để biện luận cho mô hình. Từ tổng quan các nghiên cứu thực chứng về sự gắn kết của sinh viên, tác giả đã tìm ra khe hở nghiên cứu với bốn tiền tố và một hậu tố của sự gắn kết. Sáu khái niệm này được trình bày từ lịch sử nghiên cứu đến định nghĩa, đo lường và tại sao tác giả lại chọn cách tiếp cận như vậy. Nội dung cốt lõi của Lý thuyết tự quyết (SDT), sáu lý thuyết nhánh của SDT và Lý thuyết khả năng hấp thu cũng đã được trình bày trong chương. Cuối cùng, tác giả đã biện luận mối quan hệ giữa các khái niệm nghiên cứu thông qua chín giả thuyết chính để xây dựng nên mô hình lý thuyết. Ngoài ra, mô hình lý thuyết với biến điều tiết nhóm là hình thức đào tạo cũng được xây dựng bằng bảy kỳ vọng về sự khác biệt giữa sinh viên được đào tạo theo hình thức tập trung và không tập trung.

Chương 3. THIẾT KẾ NGHIÊN CỨU

3.1. Giới thiệu chương

Mục tiêu công trình nghiên cứu của tác giả là chứng minh các yếu tố thuộc nhận thức và đặc điểm cá nhân gồm: giá trị dịch vụ cảm nhận, khả năng hấp thu, mục đích cuộc sống, và tính bền bỉ ảnh hưởng như thế nào đến sự gắn kết của sinh viên; đồng thời, nghiên cứu cũng xem xét lần lượt các mối quan hệ giữa sự gắn kết, giá trị dịch vụ cảm nhận và mục đích cuộc sống với chất lượng cuộc sống ở trường đại học của sinh viên.

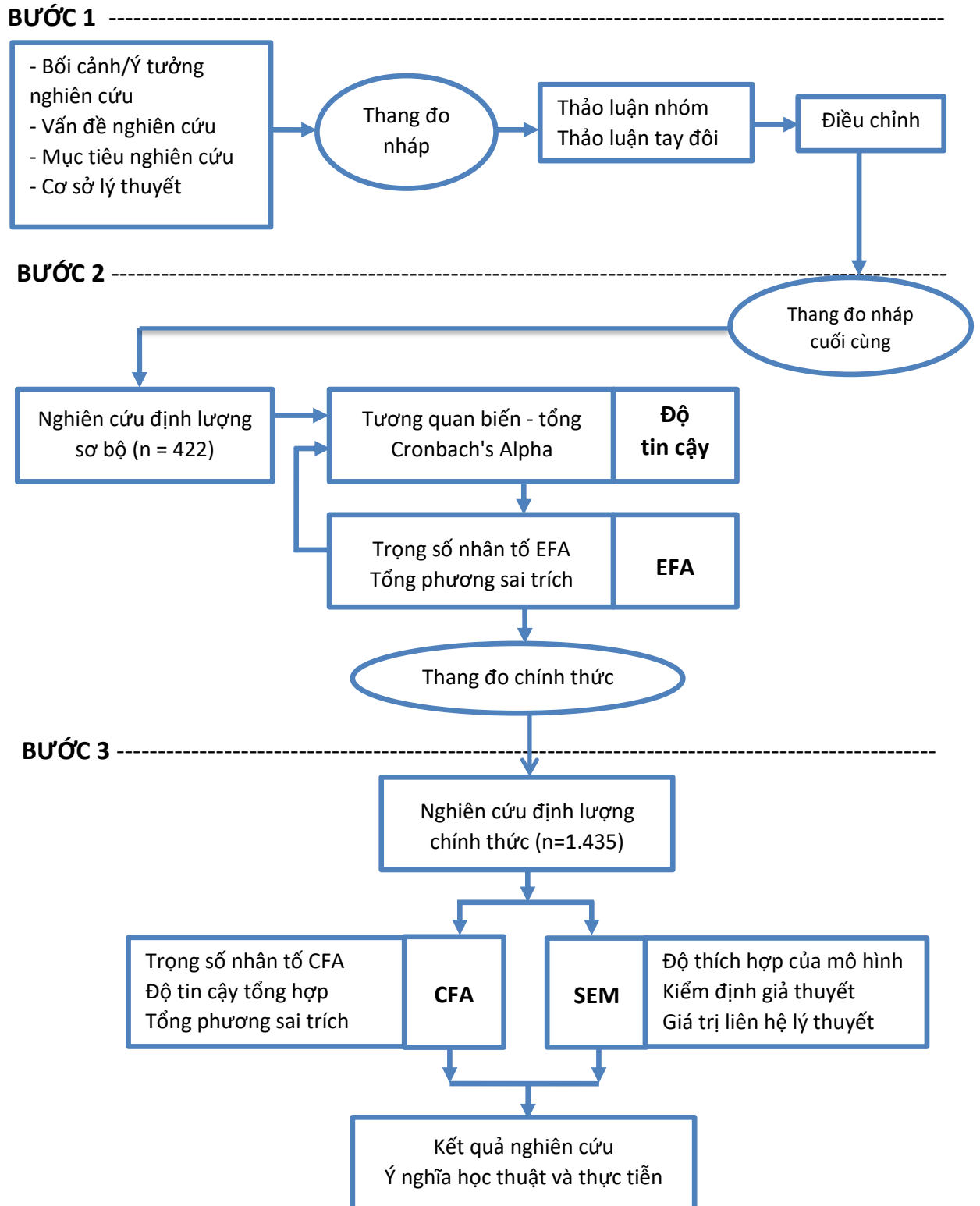
Mục tiêu của nghiên cứu được xác định sau khi tác giả tìm hiểu về bối cảnh và nhận dạng vấn đề nghiên cứu. Tiếp đến, dựa vào hai lý thuyết nền là tự quyết và khả năng hấp thu, mô hình nghiên cứu được đề xuất cùng chín giả thuyết được xây dựng sau khi tác giả thực hiện cẩn thận việc tổng quan lý thuyết. Những nội dung quan trọng này đã được tác giả trình bày trong Chương 1 và 2 của luận án.

Như vậy, trong chương này tác giả sẽ đề cập đến quá trình thiết kế nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu được thực hiện trong luận án, cụ thể là cơ sở hình thành, điều chỉnh và đánh giá thang đo sáu khái niệm nghiên cứu; đồng thời, cách thức kiểm định mô hình lý thuyết cùng các giả thuyết đề ra. Theo đó, nội dung sẽ gồm bốn phần chính: i) Quy trình nghiên cứu; ii) Xây dựng thang đo; iii) Đánh giá sơ bộ thang đo; và iv) Nghiên cứu chính thức.

3.2. Thiết kế nghiên cứu

3.2.1. Quy trình nghiên cứu

Nghiên cứu được thiết kế theo quy trình định lượng kiểm định lý thuyết khoa học (Nguyễn Đình Thọ, 2013); quy trình này gồm ba bước được cụ thể qua sơ đồ tại Hình 3.1. dưới đây:



Hình 3.1. Quy trình nghiên cứu

(Nguồn: Đề xuất của tác giả)

Bước 1: Nghiên cứu lý thuyết

Xuất phát từ bối cảnh/y tưởng, tác giả xác định vấn đề và mục tiêu nghiên cứu dựa trên khe hở nghiên cứu được tìm ra từ việc phân tích/tổng hợp các nghiên cứu trước đây, cùng với việc tra soát các lý thuyết giải thích quy luật khoa học có liên quan đến vấn đề nghiên cứu; từ đó, thiết lập mô hình lý thuyết và thiết kế thang đo nháp để đo lường các khái niệm nghiên cứu.

Bước 2: Nghiên cứu sơ bộ

Mục đích của nghiên cứu sơ bộ là xác định thang đo chính thức cho các khái niệm trong mô hình đề xuất. Những hoạt động cần thiết phải thực hiện gồm: i) điều tra sơ bộ, ii) đánh giá độ tin cậy của thang đo qua hệ số tương quan biến - tổng (Item-Total Correlation) và Cronbach's Alpha, và iii) phân tích nhân tố khám phá EFA (Exploratory Factor Analysis) để hình thành bảng câu hỏi chính thức.

Bước 3: Nghiên cứu chính thức

Nghiên cứu chính thức nhằm kiểm định mô hình và giả thuyết về các mối quan hệ trong mô hình đề xuất. Thứ tự tổ chức thực hiện trong bước này là: i) khảo sát diện rộng với thang đo chính thức, ii) tiến hành phân tích nhân tố khẳng định (CFA-Confirmatory Factor Analysis) và iii) xử lý mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM - Structural Equation Modeling).

3.2.2. *Hình thành thang đo*

3.2.2.1. *Thang đo các khái niệm nghiên cứu*

Sự gắn kết của sinh viên (SE)

Như đã trình bày ở phần định nghĩa khái niệm, sự gắn kết có nhiều thuật ngữ và định nghĩa khác nhau nên gây nhiều khó khăn trong việc so sánh và thống nhất các thành phần cấu tạo nên chúng (Finn & Zimmer, 2012). Trong đó, nghiên cứu của Fredricks và cộng sự (2005) và Fredricks và cộng sự (2004) được xem là nền tảng với số lượt trích dẫn rất cao khi định nghĩa sự gắn kết của sinh viên là khái niệm đa bậc giải thích cách sinh viên cư xử, cảm nhận và suy nghĩ ở trường; và đo

lượng qua ba thành phần gồm gắn kết hành vi, gắn kết cảm xúc và gắn kết nhận thức với 19 biến quan sát. Gần đây Yusof và cộng sự (2017) đã kiểm định lại giá trị thang đo của Fredricks và cộng sự (2005) theo cả hai phương pháp phân tích nhân tố khám phá (EFA) và phân tích nhân tố khẳng định (CFA) bằng dữ liệu thị trường ở Singapore. Kết quả tìm thấy thang đo khái niệm này với dữ liệu thị trường tại châu Á giờ đây chỉ còn hai thành phần là gắn kết nhận thức và gắn kết cảm xúc với 13 biến quan sát. Do đó, trong điều kiện bối cảnh nghiên cứu tương đồng, tác giả quyết định kế thừa kết quả Yusof và cộng sự (2017) để đo lường cho khái niệm sự gắn kết của sinh viên trong luận án này. Thang đo sự gắn kết của sinh viên như sau:

Bảng 3.1. Thang đo khái niệm Sự gắn kết của sinh viên

Ký hiệu	Biến quan sát (cuối cùng)
<i>Sự gắn kết cảm xúc (EE)</i>	
EE1	Tôi thích ở trường.
EE2	Tôi cảm thấy hào hứng với việc học tập ở trường.
EE3	Lớp học của tôi là một nơi thú vị.
EE4	Tôi quan tâm đến việc học hành ở trường.
EE5	Tôi cảm thấy vui vẻ khi ở trường.
<i>Sự gắn kết nhận thức (CE)</i>	
CE6	Tôi tập trung chú ý trong lớp.
CE7	Tôi hoàn thành bài tập đúng hạn.
CE8	Kể cả khi không phải thi thì tôi vẫn tự học bài ở nhà.
CE9	Tôi cố gắng xem chương trình truyền hình về những điều chúng tôi học/làm ở trường.
CE10	Tôi đọc thêm sách để hiểu nhiều hơn về những điều chúng tôi học/làm ở trường.
CE11	Khi đọc sách, nếu không biết nghĩa một từ nào đó, tôi sẽ tìm cách tra cứu để hiểu.
CE12	Nếu tôi không hiểu những gì tôi đọc, tôi quay lại và đọc thêm lần nữa.
CE13	Tôi nói chuyện với những người bên ngoài trường về những gì tôi đang học trong lớp.

(Nguồn: Tác giả điều chỉnh theo Yusof và cộng sự (2017))

Giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV)

Zeithaml (1988) lần đầu tiên đưa ra khái niệm giá trị cảm nhận gồm hai thành phần: giá trị cho và nhận, xoay quanh định nghĩa về bốn giá trị tiêu dùng. Tiếp sau đó, Sheth và cộng sự (1991) xây dựng mô hình giá trị tiêu dùng của khách hàng với năm thành phần: giá trị chức năng (functional value), giá trị xã hội (social value), giá trị cảm xúc (emotional value), giá trị tri thức (epistemic value) và giá trị điều kiện (conditional value). Căn cứ vào kết quả của Zeithaml (1988) và Sheth và cộng sự (1991), LeBlanc và Nguyen (1999) đã xây dựng thang đo giá trị cảm nhận về dịch vụ giáo dục ở trường kinh doanh với 25 biến quan sát, thể hiện sáu thành phần gồm các giá trị: chức năng về sự hài lòng, tri thức, hình ảnh, cảm xúc, chức năng về giá cả/chất lượng, và xã hội. Nghiên cứu này là một trong số ít nghiên cứu về giá trị cảm nhận đối với dịch vụ giáo dục. Do vậy, thang đo của LeBlanc và Nguyen (1999) rất hữu ích cho việc nghiên cứu toàn diện về giá trị dịch vụ cảm nhận trong lĩnh vực giáo dục đại học, đặc biệt phù hợp với mục tiêu, đối tượng và bối cảnh nghiên cứu của tác giả. Thang đo giá trị dịch vụ cảm nhận như sau:

Bảng 3.2. Thang đo khái niệm Giá trị dịch vụ cảm nhận

Ký hiệu		Biến quan sát (cuối cùng)
<i>Giá trị chức năng về sự hài lòng (FS)</i>		
FS1		Bằng cấp về lĩnh vực kinh tế/kinh doanh sẽ cho phép tôi kiếm được mức lương tốt.
FS2		Bằng cấp về lĩnh vực kinh tế/kinh doanh sẽ giúp tôi đạt được mục tiêu nghề nghiệp.
FS3		Những kiến thức tôi có được từ trường đại học thuộc nhóm ngành kinh tế/kinh doanh sẽ giúp tôi thăng tiến.
FS4		Tôi tin rằng các nhà tuyển dụng quan tâm đến việc tìm kiếm sinh viên từ trường đại học thuộc nhóm ngành kinh tế/kinh doanh.
FS5		Tấm bằng từ trường đại học thuộc lĩnh vực kinh tế/ kinh doanh của tôi là một sự đầu tư xứng đáng.
FS6		Sau khi tốt nghiệp trung học, học lên cao nữa thì tốt hơn là đi làm ngay.
<i>Giá trị tri thức (EP)</i>		

Ký hiệu	Biến quan sát (cuối cùng)
EP7	Chất lượng đào tạo nhận được từ các giảng viên của trường ảnh hưởng đến giá trị bằng cấp của tôi.
EP8	Nội dung từng môn học ảnh hưởng đến giá trị tri thức của tôi.
EP9	Sĩ số sinh viên trong lớp ảnh hưởng tới giá trị của chương trình giáo dục mà tôi theo học.
EP10	Sự hướng dẫn mà tôi nhận được từ các giảng viên tác động đến giá trị tri thức của tôi.
EP11	Tôi học hỏi được những điều mới từ nhiều môn học trong chương trình.
<i>Giá trị hình ảnh (IM)</i>	
IM12	Tôi có nghe những nhận xét tích cực về trường mình theo học.
IM13	Danh tiếng của trường tôi ảnh hưởng đến giá trị bằng cấp của tôi.
IM14	Hình ảnh của trường ảnh hưởng đến giá trị bằng cấp của tôi.
IM15	Tôi tin rằng các nhà tuyển dụng sẽ có những điều tích cực để nói về trường của tôi.
<i>Giá trị cảm xúc (EM)</i>	
EM16	Tôi thích tham gia các chương trình học về nhóm ngành kinh tế/kinh doanh.
EM17	Tôi rất vui vì tôi đã chọn các chương trình học về nhóm ngành kinh tế/kinh doanh
EM18	Giá trị tri thức của tôi phụ thuộc vào nỗ lực cá nhân của tôi.
<i>Giá trị chức năng về giá/chất lượng (FQ)</i>	
FQ19	Khi xem xét mức học phí, tôi tin rằng trường đã cung cấp đầy đủ dịch vụ tương ứng với mức giá đó.
FQ20	Khi xem xét mức học phí trường tôi theo học, tôi tin rằng tỷ lệ giữa giá cả/chất lượng của trường là phù hợp.
FQ21	Tôi tin rằng trường của tôi cung cấp dịch vụ có chất lượng.
<i>Giá trị xã hội (SO)</i>	
SO22	Tôi vui khi có bạn bè học chung lớp.
SO23	Tôi thấy các môn học thú vị hơn khi có bạn bè học cùng lớp.
SO24	Làm việc theo nhóm có ảnh hưởng tích cực đến giá trị tri thức của tôi.
SO25	Hoạt động xã hội tại trường làm cho việc học của tôi thú vị hơn.

(Nguồn: Tác giả điều chỉnh theo LeBlanc và Nguyen (1999))

Khả năng hấp thu (AC)

Cohen và Levinthal (1990) xây dựng thành công khái niệm khả năng hấp thu (AC) là một quá trình xử lý kiến thức nhờ vào các khả năng: nhận ra giá trị, đồng hóa và áp dụng kiến thức mới. Từ đó, khái niệm này được áp dụng và phát triển nhanh chóng trong nhiều lĩnh vực, cả nghiên cứu lý thuyết và thực chứng (Volberda và cộng sự, 2010). Tùy vào cách thức tiếp cận, AC có thể được định nghĩa và đo lường khác nhau, chẳng hạn như phân tích theo cấp độ (cá nhân, bộ phận, đơn vị, tổ chức, liên tổ chức) thì AC là cấu trúc đa bậc (Flatten và cộng sự, 2011); nếu tiếp cận theo phương pháp tĩnh để xem xét AC, tập trung vào kiến thức liên quan chính yếu và bỏ qua cơ chế bên trong của tổ chức có thể ảnh hưởng đến mức độ AC (như cấu trúc giao tiếp, đặc tính tổ chức, chuyển giao kiến thức chuyên môn) thì phù hợp khi xem AC là cấu trúc đơn hướng (Lane và cộng sự, 2006). Vì cùng bối cảnh và đối tượng nghiên cứu, nên tác giả đã kế thừa thang đo đơn hướng của Tho (2017) được điều chỉnh theo Chang và cộng sự (2012) và Cohen và Levinthal (1990) với bốn biến quan sát đề cập đến bốn khía cạnh của khả năng hấp thu gồm: khả năng nhận ra giá trị của kiến thức bên ngoài, tiếp thu, tích hợp với kiến thức trước đây, và áp dụng vào công việc hiện tại. Thang đo khả năng hấp thu như sau:

Bảng 3.3. Thang đo khái niệm Khả năng hấp thu

Ký hiệu	Biến quan sát (cuối cùng)
AC1	Tôi có khả năng nhận ra kiến thức và kỹ năng mới từ người hướng dẫn mà chúng có thể ứng dụng được cho công việc của tôi.
AC2	Tôi có khả năng tiếp thu kiến thức và kỹ năng mới từ người hướng dẫn của tôi.
AC3	Tôi có khả năng tích hợp các kiến thức và kỹ năng mới được cung cấp bởi người hướng dẫn với những kiến thức trước đây của tôi.
AC4	Tôi có khả năng ứng dụng kiến thức và kỹ năng mới được cung cấp bởi người hướng dẫn vào công việc của tôi.

(Nguồn: Tác giả điều chỉnh theo Tho (2017))

Mục đích cuộc sống (PL)

Có rất nhiều thang đo dùng để đánh giá ý nghĩa và tính thực tiễn của mục đích trong cuộc sống. Một trong những thang đo ra đời từ rất sớm là kiểm tra mục đích cuộc sống (Purpose in life test) bao gồm 20 biến quan sát được dịch ra nhiều thứ tiếng và sử dụng trong nhiều năm qua (Crumbaugh, 1968; Crumbaugh & Henrion, 1988; Nygren và cộng sự, 2005). Kashdan và McKnight (2009) và Reker và Wong (1988) cho rằng mục đích cuộc sống có cấu trúc đa hướng. Trong khi đó, lại có những nghiên cứu khác nhận định đó là cấu trúc đơn hướng (Heather và cộng sự, 1998; Marsh và cộng sự, 2003; Scheier và cộng sự, 2006). Qua tổng kết, tác giả thấy rằng thang đo đơn hướng được sử dụng phổ biến hơn với chỉ số trích dẫn cao, cụ thể như thang đo kiểm tra sự gắn kết cuộc sống (Life Engagement Test - LET) với sáu biến quan sát của Scheier và cộng sự (2006). Với cùng mục tiêu nghiên cứu, nên tác giả cho rằng thang đo này phù hợp để đo lường mức độ cá nhân gắn kết với những hoạt động có giá trị của họ, hay nói cách khác xem xét mục đích cuộc sống của sinh viên khi họ đang trải nghiệm việc học tập tại trường đại học. Thang đo mục đích cuộc sống như sau:

Bảng 3.4. Thang đo khái niệm Mục đích cuộc sống

Ký hiệu	Biến quan sát (cuối cùng)
PL1	Tôi có nhiều mục đích trong cuộc đời mình.
PL2	Với tôi, những điều tôi làm đều đáng giá.
PL3	Hầu hết những gì tôi làm đều quan trọng đối với tôi.
PL4	Tôi đánh giá cao những hoạt động của mình.
PL5	Tôi rất quan tâm đến những điều tôi làm.
PL6	Tôi có nhiều lý do để sống.

(Nguồn: Tác giả điều chỉnh theo Scheier và cộng sự (2006))

Tính bền bỉ (GR)

Khái niệm tính bền bỉ (GR) được phát triển khá mới bởi Duckworth và cộng sự (2007) với hai thành phần, tương ứng mỗi thành phần có sáu biến quan sát thông qua phương pháp tự báo cáo/khảo sát (self-report). Cấu trúc này phù hợp với

lý thuyết về sự bền bỉ như một “hộp chất phức hợp” bao gồm sức chịu đựng trong khía cạnh quan tâm/sở thích và nỗ lực (Duckworth & Quinn, 2009). Tuy nhiên, không hài lòng với chỉ số mô hình CFI = 0,83 và RMSEA = 0,11 của thang đo phiên bản đầu tiên, Duckworth và Quinn (2009) đã xây dựng lại “Thang đo tính bền bỉ ngắn gọn - Short Grit Scale” với mỗi thành phần còn bốn biến quan sát và các chỉ số lúc này là CFI = 0,93 và RMSEA = 0,097. Khái niệm tính bền bỉ nghiên cứu trong luận án được kế thừa từ định nghĩa và thang đo của Duckworth và Quinn (2009), bởi đây chính là các tác giả đã xây dựng khái niệm này; đồng thời, nghiên cứu cũng được trích dẫn rất cao cho các công trình liên quan đến tính bền bỉ. Thang đo tính bền bỉ như sau:

Bảng 3.5. Thang đo khái niệm Tính bền bỉ

Ký hiệu		Biến quan sát (cuối cùng)
<i>Sự kiên định của sở thích (CI)</i>		
CI1		Tôi bị ám ảnh bởi ý tưởng/dự án nào đó trong thời gian ngắn nhưng sau đó lại mất hứng.
CI2		Tôi gặp khó khăn trong việc duy trì sự tập trung vào những dự án kéo dài hơn vài tháng.
CI3		Tôi thường đặt mục tiêu nhưng sau đó lại chọn theo đuổi mục tiêu khác.
CI4		Những dự án và ý tưởng mới dễ làm tôi phân tâm với công việc mà tôi đang thực hiện
<i>Sự kiên trì nỗ lực (PE)</i>		
PE5		Tôi hoàn thành bất cứ điều gì mà tôi bắt tay vào thực hiện.
PE6		Tôi siêng năng.
PE7		Tôi là người làm việc đầy nỗ lực.
PE8		Những thất bại không ngăn cản được tôi.

(Nguồn: Tác giả điều chỉnh theo Duckworth và Quinn (2009))

Cũng cần lưu ý rằng, tính bền bỉ được đo lường bởi hai thành phần là sự kiên định của sở thích (CI), và sự kiên trì nỗ lực (PE), trong đó thành phần CI được sử dụng cách đo ngược (reverse-scored items) nên khi xử lý dữ liệu tác giả sẽ nghịch đảo giá trị thành phần này.

Chất lượng cuộc sống đại học (QL)

Như đã đề cập, nhìn chung có hai xu hướng nghiên cứu về chất lượng cuộc sống phổ biến: (1) nghiên cứu các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng cuộc sống, và (2) nghiên cứu đo lường chính nó. Theo đó, cách đo lường chất lượng cuộc sống cũng khác nhau tùy thuộc vào xu hướng nghiên cứu. Theo Vaez và cộng sự (2004) và Zullig và cộng sự (2009) cho rằng chất lượng cuộc sống là một khái niệm đa hướng. Tuy nhiên, hầu hết các nghiên cứu đo lường chất lượng cuộc sống trong từng lĩnh vực thường đặt câu hỏi cụ thể liên quan đến các thành phần quan trọng nhất của nó. Đây là xu hướng đo lường theo cấu trúc đơn hướng khá phổ biến và được áp dụng trong nhiều khía cạnh của cuộc sống (Nguyen và cộng sự, 2012; Sirgy và cộng sự, 2007; Testa & Simonson, 1996).

Chất lượng cuộc sống đại học là một phần của chất lượng cuộc sống chung, được định nghĩa là sự hài lòng và hạnh phúc của người học với những trải nghiệm giáo dục của họ trong suốt thời gian học tập và sống tại trường (Nguyen và cộng sự, 2012; Sirgy và cộng sự, 2007). Do vậy, tác giả sử dụng và có điều chỉnh theo thang đo đơn hướng của Nguyen và cộng sự (2012) và Sirgy và cộng sự (2007). Để đảm bảo giá trị nội dung (bao phủ nội dung của khái niệm) cũng như an toàn trong việc đánh giá độ tin cậy của thang đo (Cronbach's Alpha), thang đo này từ ba biến quan sát của hai nghiên cứu Sirgy và cộng sự (2007) và Nguyen và cộng sự (2012), đã được tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu kinh nghiệm để điều chỉnh thành bốn biến quan sát. Thang đo chất lượng cuộc sống đại học như sau:

Bảng 3.6. Thang đo khái niệm Chất lượng cuộc sống đại học

Ký hiệu	Biến quan sát (cuối cùng)
QL1	Sự hài lòng của bạn với môi trường học thuật và cuộc sống nói chung tại trường?
QL2	Sự hài lòng của bạn bè và những bạn cùng lớp (mà bạn biết) với môi trường học thuật và cuộc sống nói chung tại trường?
QL3	Mức độ hạnh phúc của bạn với việc học của mình tại trường?
QL4	Mức độ hạnh phúc của bạn bè và những bạn cùng lớp (mà bạn biết) với việc học của họ tại trường?

(Nguồn: Tác giả điều chỉnh theo Sirgy và cộng sự (2007) và Nguyen và cộng sự (2012))

3.2.2.2. Hình thành và điều chỉnh thang đo

Quá trình hình thành và điều chỉnh thang đo cụ thể như sau:

i) Trên cơ sở tra cứu lý thuyết để lựa chọn thang đo, tác giả đã thảo luận với nhà nghiên cứu có kinh nghiệm [trong cùng chủ đề nghiên cứu] để kiểm tra, điều chỉnh thang đo (nếu có) cho các khái niệm, như vậy tác giả đã có bản nháp đầu tiên (phiên bản tiếng Anh), sau đó được chuyển ngữ sang tiếng Việt với sự tham vấn của các dịch giả có chuyên môn trong lĩnh vực kinh tế, kinh doanh.

ii) Tiếp theo, nhằm tiến hành điều chỉnh thang đo nháp đầu tiên, tác giả tiếp tục thảo luận tay đôi với những nhà nghiên cứu có kinh nghiệm cũng là những nhà quản trị đại học để kiểm tra nội dung các biến quan sát bằng ngôn ngữ tiếng Việt, liệu xem chúng đã phù hợp với bối cảnh là giáo dục đại học Việt Nam hay chưa. Sau khi ghi nhận các ý kiến đóng góp, tác giả tiếp tục điều chỉnh thang đo nháp để chuẩn bị cho bước thảo luận nhóm.

iii) Kế đến, tác giả tổ chức thảo luận nhóm với đối tượng nghiên cứu (sinh viên) để hoàn chỉnh thang đo nháp cuối cùng. Bước này là quan trọng bởi vì chính sinh viên sẽ là người trả lời cho khảo sát của tác giả, đồng thời thảo luận nhóm với đối tượng nghiên cứu sẽ tốt hơn trong xây dựng thang đo vì có sự tương tác cao (Nguyễn Đình Thọ, 2013). Tác giả gửi đến nhóm sinh viên thang đo nháp đã có ở bước ii), mỗi sinh viên được đề nghị đọc kỹ, sau đó lần lượt cho ý kiến thảo luận với nhau cũng như với tác giả về những nội dung chưa rõ. Kết thúc bước này tác giả cùng người hướng dẫn khoa học, dựa trên các ý kiến của buổi thảo luận, để tiếp tục điều chỉnh nhằm làm cho nội dung các thang đo dễ hiểu, rõ ràng, truyền tải được nội dung cần đo lường.

Như vậy, kết thúc quá trình hình thành và điều chỉnh thang đo này, tác giả có bản nháp cuối cùng thang đo các khái niệm để chuyển sang giai đoạn đánh giá sơ bộ. Kết quả điều chỉnh qua các bước nghiên cứu kinh nghiệm, thảo luận tay đôi và thảo luận nhóm nói trên và Bảng câu hỏi khảo sát hoàn chỉnh được tác giả trình bày

tại Phụ lục 3.1; danh sách các nhà nghiên cứu có kinh nghiệm, và sinh viên thảo luận nhóm tại Phụ lục 3.2.

3.2.3. *Đánh giá sơ bộ thang đo*

3.2.3.1. *Chọn mẫu*

Các thang đo khái niệm nghiên cứu được tác giả tiến hành kiểm định sơ bộ trước khi thực hiện nghiên cứu chính thức. Việc kiểm định này được thông qua bước nghiên cứu định lượng sơ bộ. Theo Hair và cộng sự (2006) để sử dụng phương pháp phân tích nhân tố, kích thước mẫu tối thiểu phải là 50, tốt hơn là 100 và tỉ lệ quan sát/biến đo lường là 5:1. Với 4 biến độc lập, 2 biến phụ thuộc và 60 biến quan sát trong thang đo, dựa theo cách tính kích thước mẫu đã nêu, bằng phương pháp chọn mẫu thuận tiện là sinh viên tại Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh, tác giả khảo sát được 450 bản, trong đó có 422 bản đạt yêu cầu.

3.2.3.2. *Hệ số tin cậy Cronbach's Alpha*

Công cụ thứ nhất được sử dụng để kiểm định sơ bộ các thang đo nêu trên là đánh giá độ tin cậy thông qua hệ số tương quan biến - tổng và hệ số Cronbach's Alpha. Nếu một biến quan sát có hệ số tương quan biến - tổng $\geq 0,30$ thì biến đó đạt yêu cầu. Bên cạnh đó, nếu Cronbach's Alpha $\geq 0,60$ là thang đo đạt độ tin cậy (Nunnally, 1994; Nguyễn Đình Thọ, 2013). Tuy nhiên, hệ số Cronbach's Alpha không phải là càng cao thì càng tốt. Theo Nguyễn Đình Thọ (2013) nếu Cronbach's Alpha quá lớn ($\geq 0,95$) thì nhiều biến trong thang đo không có khác biệt gì nhau, chúng cùng đo lường một nội dung nào đó của khái niệm nghiên cứu gây ra hiện tượng trùng lặp trong đo lường.

3.2.3.3. *Phân tích nhân tố khám phá - EFA*

Công cụ thứ hai để kiểm định sơ bộ các thang đo là phương pháp phân tích khám phá EFA. EFA được sử dụng để đánh giá giá trị phân biệt và giá trị hội tụ của thang đo. Nghiên cứu sử dụng phương pháp trích yếu tố principal axis factoring cùng với phép quay promax (sẽ phản ánh cấu trúc dữ liệu chính xác hơn dùng

principal components với phép quay varimax) để xem xét các thuộc tính quan trọng bên dưới thỏa mãn yêu cầu:

- Kiểm định KMO (Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy) > 0,50 (Nguyễn Đình Thọ, 2013).

- Tiêu chí eigenvalue để xác định số lượng nhân tố được dừng ở nhân tố có eigenvalue tối thiểu bằng 1 (≥ 1) (Nguyễn Đình Thọ, 2013).

- Số lượng nhân tố trích được phù hợp với giả thuyết ban đầu về số lượng (thang đo đạt giá trị phân biệt) (Nguyễn Đình Thọ, 2013).

- Trọng tải nhân tố của biến quan sát trên nhân tố mà biến đó đo lường phải cao và các trọng tải trên các nhân tố khác mà biến đó không đo lường phải thấp (thang đo đạt giá trị hội tụ). Trọng tải nhân tố $\geq 0,5$ hoặc chênh lệch giữa hai trọng số cùng đo lường một biến quan sát > 0,3 là giá trị được chấp nhận nhưng với mẫu có kích thước lớn hơn 350 thì hệ số tải nhân tố > 0,3 (Nguyễn Đình Thọ, 2013).

- Tổng phương sai trích (TVE) thể hiện thang đo giải thích được bao nhiêu phần trăm sự biến thiên của dữ liệu. TVE $\geq 50\%$, nghĩa là phần chung phải lớn hơn phần riêng và sai số, nếu TVE $\geq 60\%$ là tốt (Nguyễn Đình Thọ, 2013).

3.2.4. Nghiên cứu chính thức

3.2.4.1. Mẫu chính thức

Như đã đề cập ở nội dung của Chương 1 luận án, tác giả xác định phạm vi nghiên cứu là sinh viên các trường đào tạo nhóm ngành kinh tế, kinh doanh của Việt Nam. Do vậy, mẫu chính thức được tác giả khảo sát tại các trường đại học hàng đầu về kinh tế, kinh doanh tại TP. Hồ Chí Minh và Hà Nội gồm: 1) Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh (UEH), 2) Trường Đại học Tài chính - Marketing (UFM), 3) Trường Đại học Kinh tế - Luật thuộc Đại học Quốc gia TP.HCM (UEL), 4) Trường Đại học Kinh tế quốc dân (NEU), và 5) Trường Đại học Ngoại thương (Cơ sở 1 - FTU).

Phương pháp chọn mẫu cho dữ liệu chính thức là phi xác suất, cụ thể tác giả sử dụng phương pháp lấy mẫu định mức kết hợp với thuận tiện, theo các tiêu thức mang thuộc tính có khả năng phân biệt đối tượng nghiên cứu cao, gồm: 1) hình thức đào tạo (tập trung, không tập trung); 2) giới tính (nam, nữ); và 3) vùng miền (TP. Hồ Chí Minh, Hà Nội). Nhằm thu thập đủ số quan sát cần thiết (có thể đại diện cho đám đông), tác giả phân bố mẫu định mức cho mỗi tiêu thức ít nhất là 300 [60*5] để kiểm định mô hình và các giả thuyết đặt ra.

Kế tiếp là lựa chọn dạng phỏng vấn để thu thập dữ liệu, theo Nguyễn Đình Thọ (2013) phỏng vấn trực diện là dạng phỏng vấn mà nhà nghiên cứu (hoặc phỏng vấn viên) trực tiếp phỏng vấn đối tượng nghiên cứu. Cách thức này có nhiều ưu điểm như có thể kích thích sự trả lời, giải thích câu hỏi nếu chưa được hiểu đúng; như vậy, tỷ suất trả lời và hoàn tất của bảng câu hỏi sẽ cao nhất. Do đó, nhằm gia tăng số lượng cũng như chất lượng cho dữ liệu thu thập, trong khoảng thời gian từ tháng 11 đến tháng 12/2018, tác giả đã nỗ lực đến từng lớp học (được khảo sát) của 5 trường đại học nói trên để trao đổi trực tiếp với đáp viên về mục đích, ý nghĩa của nghiên cứu và mong được họ trả lời một cách khách quan nhất; nhờ vậy, số lượng sinh viên tham gia trả lời là khá lớn (1.520 bản). Tuy vậy, tác giả hiểu rằng sai sót trong thu thập dữ liệu là không thể tránh khỏi; do đó, tác giả đã áp dụng kỹ thuật hiệu chỉnh dữ liệu là hiệu chỉnh tại hiện trường và hiệu chỉnh tại trung tâm để hoàn chỉnh, loại bỏ những bản trả lời không hợp lệ; nhờ vậy, kích thước mẫu cuối cùng đạt yêu cầu là 1.435 bản.

Sau khi hoàn tất bước hiệu chỉnh dữ liệu, tác giả tiếp tục thực hiện khâu chuẩn bị dữ liệu bao gồm mã hóa dữ liệu, nhập dữ liệu, làm sạch dữ liệu để có một bộ dữ liệu hoàn chỉnh cho các bước tiếp theo. Ở giai đoạn này, tác giả sử dụng phần mềm SPSS (version 23) làm công cụ xử lý.

3.2.4.2. Phân tích nhân tố khẳng định - CFA

Vì thang đo đã được đánh giá sơ bộ thông qua phương pháp hệ số tin cậy Cronbach's Alpha và phân tích nhân tố khám phá EFA ở giai đoạn nghiên cứu sơ

bộ, nên nghiên cứu chính thức tác giả bỏ qua phần này (Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, 2011).

Kế tiếp, các thang đo khái niệm nghiên cứu được kiểm định bằng phương pháp phân tích nhân tố khẳng định CFA thông qua phần mềm phân tích cấu trúc tuyến tính AMOS (version 20). Phương pháp CFA có nhiều ưu điểm nổi bật trong kiểm định thang đo, vì CFA cho phép kiểm định cấu trúc lý thuyết của các thang đo mà không bị chệch do sai số đo lường như mối quan hệ giữa một khái niệm nghiên cứu với những khái niệm khác (Steenkamp & Van Trijp, 1991). Ngoài ra, giá trị hội tụ và giá trị phân biệt của thang đo có thể được kiểm định thông qua phương pháp CFA mà không cần dùng nhiều nghiên cứu khác nhau (Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, 2011). Như vậy, tác giả đã dùng CFA để:

Thứ nhất, đo lường mức độ phù hợp của mô hình (các thang đo) với thông tin thị trường qua các chỉ tiêu Chi-bình phương (Chi-square: CMIN), Chi-bình phương điều chỉnh theo bậc tự do (CMIN/df), chỉ số GFI (Goodness-of-Fit Index), chỉ số thích hợp so sánh CFI (Comparative Fit Index), chỉ số TLI (Tucker and Lewis Index) và chỉ số RMSEA (Root Mean Square Error Approximation). Mô hình được gọi là phù hợp (tương thích) với dữ liệu của thị trường khi:

- Phép kiểm định Chi-square có giá trị $p > 0,5$, Chi-square/df ≤ 2 (Bentler & Bonett, 1980), một số trường hợp CMIN/df có thể ≤ 3 (McIver & Carmines, 1981). Tuy vậy, chỉ số này còn tùy thuộc vào kích thước mẫu càng lớn chỉ số này càng lớn, nghĩa là nó không phản ánh đúng mức độ phù hợp thực sự của mô hình khi kích thước mẫu lớn Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang (2011).

- Các chỉ số GFI, TLI, CFI $\geq 0,9$ và RMSEA $\leq 0,08$ (Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, 2011). Lưu ý, đôi khi chỉ số GFI $< 0,9$ cũng được chấp nhận trong nhiều nghiên cứu trước đây (Hair và cộng sự, 2010), cụ thể chỉ số này đạt từ 0,8-0,89 là ngưỡng hợp lý để chấp nhận (Deeter-Schmelz & Sojka, 2007; Doll và cộng sự, 1994; Hong và cộng sự, 2017).

Thứ hai, tính toán các chỉ tiêu đánh giá thang đo gồm: i) hệ số tin cậy tổng hợp, ii) tổng phương sai trích được, iii) tính đơn hướng, iv) giá trị hội tụ, v) giá trị phân biệt, và vi) giá trị liên hệ lý thuyết. Theo đó, chỉ tiêu về giá trị liên hệ lý thuyết sẽ được đánh giá trong mô hình lý thuyết (Anderson & Gerbing, 1988) còn các chỉ tiêu 1, 2, 3, 4, và 5 được đánh giá trong mô hình thang đo. Các chỉ tiêu này được xem là đạt yêu cầu như sau:

- Thang đo đạt yêu cầu về độ tin cậy khi hệ số tin cậy tổng hợp (ρ_C), và phương sai trích (ρ_{VC}) $> 0,5$ (Hair và cộng sự, 1998).

- Thang đo đạt giá trị đơn hướng khi không có mối tương quan giữa sai số các biến quan sát (Steenkamp & Van Trijp, 1991).

- Thang đo đạt giá trị hội tụ khi các trọng số chuẩn hóa đều cao $> 0,5$ và có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$; (Anderson & Gerbing, 1988)).

- Thang đo đạt giá trị phân biệt khi hệ số tương quan xét trên tổng thể giữa các khái niệm thật sự khác biệt so với 1 và có ý nghĩa thống kê (Steenkamp & Van Trijp, 1991).

Việc ước lượng tham số trong các mô hình được áp dụng theo phương pháp ước lượng ML (Maximum Likelihood Estimator). Ưu điểm của phân phối trong phương pháp này là lệch ít so với phân phối chuẩn đa biến, các kurtose và skewnesses nằm trong khoảng $[-1,+1]$ khi kiểm định phân phối của các biến quan sát, do vậy, ML là phương pháp ước lượng thích hợp (Muthén & Kaplan, 1985).

3.2.4.3. Phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính - SEM

Tác giả sử dụng phương pháp phân tích cấu trúc tuyến tính để kiểm định các mô hình nghiên cứu. Theo Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang (2011) mô hình cấu trúc tuyến tính được đánh giá có lợi thế hơn các phương pháp truyền thống khác như hồi quy đa biến bởi vì mô hình này có thể tính được sai số đo lường trong mô hình nghiên cứu và kiểm định giả thuyết (các phương pháp phân tích đa biến ở thể hệ thứ nhất thường giả sử các biến độc lập không có sai số trong đo

lượng, trong khi thực tiễn sai số luôn xuất hiện, do vậy giả sử này không có tính hiện thực).

Tương tự với phương pháp CFA, mô hình SEM dùng để đánh giá độ phù hợp với dữ liệu thị trường của mô hình lý thuyết thông qua các tiêu chí: Chi-bình phương (Chi-square: CMIN), chi-bình phương điều chỉnh theo bậc tự do (CMIN/df), chỉ số thích hợp so sánh (CFI), chỉ số Tucker and Lewis (TLI), chỉ số RMSEA. Yêu cầu về các chỉ số này cũng giống như yêu cầu trong mô hình CFA đã được nêu trên.

Phương pháp ước lượng ML cũng được sử dụng để ước lượng các tham số của mô hình. Kết quả ước lượng (chuẩn hóa) của các tham số cho thấy mối quan hệ giữa các biến trong mô hình với mức ý nghĩa thống kê yêu cầu thông thường là $p < 0,05$. Ngoài ra, căn cứ kết quả này, chúng ta có thể kết luận thang đo các khái niệm trong mô hình đạt giá trị liên hệ lý thuyết bởi vì “mỗi một đo lường có mối liên hệ với các đo lường khác như đã kỳ vọng về mặt lý thuyết” (Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, 2011).

3.2.4.4. Phân tích vai trò biến kiểm soát

Theo Nguyễn Đình Thọ (2013), biến kiểm soát là biến chúng ta không tập trung để nghiên cứu. Chúng ta chỉ muốn kiểm soát mức độ giải thích của nó như thế nào cho biến thiên của biến phụ thuộc. Như vậy, về lý thuyết, biến kiểm soát là một giải thích thay thế hay bổ sung (cùng biến độc lập) cho biến thiên của biến phụ thuộc. Về kỹ thuật phân tích, biến kiểm soát là một dạng biến độc lập, chúng ta sẽ phân tích riêng (trước hoặc sau) với những biến độc lập khác để giải thích.

Trong nghiên cứu này, ngoài mục tiêu chính là kiểm định mô hình nghiên cứu với chín giả thuyết về các mối quan hệ giữa biến độc lập và biến phụ thuộc, tác giả còn kiểm định vai trò kiểm soát của giới tính, và vùng miền đối với biến phụ thuộc là chất lượng cuộc sống đại học. Do hai biến kiểm soát này là hai biến định tính, nên tác giả tiến hành mã dummy (hay đối ứng) với giới tính Nam là 1, giới tính Nữ là 2, và TP. Hồ Chí Minh là 1, Hà Nội là 2. Hai biến này được đưa vào mô hình

SEM để tiến hành phân tích sau khi đã phân tích xong tất cả biến độc lập chính của mô hình nghiên cứu.

3.2.4.5. Kiểm định vai trò điều tiết nhóm

Tác giả sử dụng phương pháp phân tích cấu trúc đa nhóm để giải quyết mục tiêu kiểm định sự khác biệt giữa các mô hình nghiên cứu theo hai hình thức đào tạo tập trung và không tập trung. Phương pháp phân tích đa nhóm gồm khả biến và bất biến (từng phần) được sử dụng trong nghiên cứu này. Theo đó, các tham số ước lượng trong từng mô hình của các nhóm không bị ràng buộc đối với mô hình khả biến. Ngược lại, đối với mô hình bất biến (từng phần), trong mô hình nghiên cứu các mối quan hệ giữa các khái niệm được ràng buộc có giá trị như nhau cho tất cả các nhóm, nhưng không bị ràng buộc các thành phần đo lường. Kiểm định Chi-square được sử dụng để so sánh giữa hai mô hình. Quá trình phân tích này được thực hiện qua ba bước: 1) ước lượng mô hình bất biến, 2) ước lượng mô hình khả biến, và 3) so sánh sự khác biệt giữa hai mô hình bằng cách kiểm định giả thuyết sau:

H_0 : Không có sự khác biệt giữa hệ số Chi-square của mô hình bất biến và khả biến.

H_1 : Có sự khác biệt giữa hệ số Chi-square của mô hình bất biến và khả biến.

Căn cứ vào kết quả kiểm định Chi-square, nếu giữa mô hình bất biến và mô hình khả biến không có sự khác biệt ($p\text{-value} > 0,05$), H_0 được chấp nhận tức là mô hình bất biến sẽ được chọn (có bậc tự do cao hơn). Ngược lại, nếu Chi-square khác biệt có ý nghĩa giữa hai mô hình ($p\text{-value} < 0,05$), chấp nhận H_1 , hay nói cách khác mô hình khả biến (có độ tương thích cao hơn) được lựa chọn (Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, 2011).

Sau khi có kết quả kiểm định nói trên để đưa đến sự lựa chọn về mô hình bất biến hoặc khả biến, tác giả tiếp tục thực hiện kiểm định sự khác biệt giữa các tham số với $p = 5\%$ ($t = 1,96$) để kết luận sự khác biệt có ý nghĩa hay không giữa

các mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu của hai nhóm sinh viên tập trung và không tập trung.

3.2.4.6. Ước lượng mô hình lý thuyết bằng Bootstrap

Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang (2011) cho rằng “trong các nghiên cứu định lượng bằng phương pháp lấy mẫu, thông thường chúng ta phải chia mẫu ra làm hai mẫu con. Một nửa dùng để ước lượng các tham số mô hình và một nửa dùng để đánh giá lại. Hoặc là lặp lại nghiên cứu bằng mẫu khác. Hai cách này không thực tế vì phương pháp phân tích cấu trúc tuyến tính thường đòi hỏi mẫu lớn nên việc làm này tốn kém thời gian và chi phí (Anderson & Gerbing, 1988). Trong trường hợp như vậy thì Bootstrap là phương pháp phù hợp để thay thế. Bootstrap là phương pháp lấy mẫu lại có thay thế, trong đó mẫu ban đầu có vai trò là đám đông.”

Tuy vậy, trong một nghiên cứu về áp dụng bootstrapping cho mô hình cấu trúc tuyến tính SEM (phương pháp tham số và phi tham số), Awang-Hashim và cộng sự (2015) cho rằng đối với mô hình CB-SEM (Covariance Based Structural Equation Modeling) không yêu cầu phải bootstrapping bởi vì CB-SEM là phương pháp thống kê tham số (giả định dữ liệu ước lượng phải là phân phối chuẩn) cho nên các kết quả ước lượng đã đạt chuẩn của kỹ thuật thống kê này (đạt độ tin cậy). Trong khi đó, PLS-SEM (Partial Least Square Structural Equation Modeling) là một phương pháp thống kê phi tham số, điều này ảnh hưởng đến những suy luận thống kê; do đó, các nhà nghiên cứu dựa vào bootstrapping (thường sử dụng 5.000 mẫu) để kiểm định lại độ tin cậy của mô hình (Hair và cộng sự, 2017; Reinartz và cộng sự, 2009).

Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng mô hình CB-SEM để giải quyết các mục tiêu nghiên cứu của mình nên không cần phải kiểm định Bootstrap.

3.3. Tóm tắt chương

Chương này trình bày các nội dung về thiết kế nghiên cứu của luận án như quy trình nghiên cứu gồm ba bước là: (1) nghiên cứu lý thuyết để xây dựng thang đo nháp, (2) nghiên cứu sơ bộ để đánh giá độ tin cậy của thang đo qua hệ số

Cronbach's Alpha và EFA, và (3) nghiên cứu chính thức được thực hiện thông qua công cụ CB-SEM để kiểm định mô hình lý thuyết và các giả thuyết nghiên cứu. Trong nghiên cứu chính thức, trước khi kiểm định mô hình lý thuyết và ước lượng tham số cho các mối quan hệ được nêu ra ở phần giả thuyết, tác giả sử dụng phương pháp phân tích nhân tố khẳng định CFA để kiểm định mô hình đo lường cho các khái niệm nghiên cứu, cũng như khẳng định sự phù hợp của dữ liệu thị trường thông qua mô hình tối hạn. Ngoài ra, tác giả cũng đã trình bày cách thức xử lý các biến kiểm soát [giới tính, vùng miền] để xem xét mức độ tác động khác nhau của chúng đối với chất lượng cuộc sống đại học; đồng thời, kiểm định vai trò điều tiết nhóm [hình thức đào tạo] nhằm đi tìm sự khác biệt của các mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu. Cuối cùng, trong chương này, tác giả cũng đã trình bày lý do tại sao không sử dụng kỹ thuật Bootstrap để kiểm định lại một lần nữa độ tin cậy của các ước lượng trong mô hình nghiên cứu.

Chương 4. PHÂN TÍCH DỮ LIỆU VÀ KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Giới thiệu

Nội dung Chương 3 đã mô tả phương pháp và quy trình được thiết kế để thực hiện công trình nghiên cứu trong luận án. Trong Chương 4 này, tác giả sẽ trình bày kết quả phân tích dữ liệu, trên cơ sở đó đưa ra kết quả ở các giai đoạn sơ bộ và chính thức. Vì vậy, nội dung của Chương 4 sẽ bao gồm các mục được trình bày chi tiết như sau: i) Đặc điểm mẫu và kết quả kiểm định thang đo sơ bộ thông qua hệ số Cronbach's Alpha và EFA, ii) Đặc điểm mẫu và kết quả kiểm định thang đo chính thức bằng phân tích CFA, và iii) Kiểm định mô hình lý thuyết và các giả thuyết bằng mô hình cấu trúc tuyến tính SEM.

4.2. Kết quả kiểm định thang đo sơ bộ

4.2.1. Đặc điểm mẫu

Đợt khảo sát thu thập dữ liệu cho giai đoạn nghiên cứu sơ bộ được thực hiện tại Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh trong tháng 10 năm 2018. Tổng cộng có 450 bảng câu hỏi được các sinh viên trả lời, sau đó dữ liệu được hiệu chỉnh thông qua kỹ thuật tại hiện trường và tại trung tâm, kết quả cuối cùng có 422 bảng đạt yêu cầu và được sử dụng để nhập liệu, hoàn chỉnh dữ liệu phục vụ cho phân tích kiểm định sơ bộ thang đo. Theo đó, mẫu này có đặc điểm được trình bày tại Bảng 4.1 như sau:

Bảng 4.1. Đặc điểm mẫu sơ bộ

Đặc điểm mẫu		Số lượng	Tỷ lệ (%)
Hình thức đào tạo	Tập trung	315	74,6%
	Không tập trung	107	25,4%
Giới tính	Nam	104	24,6%
	Nữ	318	75,4%
Tổng số		422	100%

(Nguồn: Tính toán của tác giả)

4.2.2. Kết quả kiểm định thang đo sơ bộ

4.2.2.1. Hệ số tin cậy Cronbach's Alpha

Theo mô hình nghiên cứu đề xuất, có sáu thang đo khái niệm: sự gắn kết của sinh viên (SE), giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV), khả năng hấp thu (AC), mục đích cuộc sống (PL), tính bền bỉ (GR), và chất lượng cuộc sống đại học (QL) cần được đánh giá độ tin cậy. Trong đó, khái niệm giá trị dịch vụ cảm nhận được đo lường bởi sáu khái niệm thành phần gồm: giá trị chức năng về sự hài lòng (FS), giá trị tri thức (EP), giá trị hình ảnh (IM), giá trị cảm xúc (EM), giá trị chức năng về giá cả/chất lượng (FQ), và giá trị xã hội (SO); còn khái niệm sự gắn kết của sinh viên được đo lường bởi hai khái niệm thành phần: gắn kết cảm xúc (EE), và gắn kết nhận thức (CE); khái niệm tính bền bỉ cũng được đo lường bởi hai khái niệm thành phần là sự kiên định của sở thích (CI), và sự kiên trì nỗ lực (PE). Do đó, tất cả có mười ba khái niệm được đo lường bởi tổng cộng 60 biến quan sát cần được đánh giá độ tin cậy bằng các hệ số tương quan biến-tổng và Cronbach's Alpha.

Kết quả phân tích được trình bày chi tiết tại Phụ lục 4.1; theo đó, trong tổng số 60 biến quan sát, có một biến quan sát thuộc khái niệm thành phần giá trị chức năng về sự thỏa mãn (FS6 “*Sau khi tốt nghiệp trung học, học lên cao nữa thì tốt hơn là đi làm ngay*”) và một biến quan sát thuộc khái niệm thành phần giá trị tri thức (EP9 “*Sĩ số sinh viên trong lớp ảnh hưởng đến giá trị tri thức mà tôi nhận được*”) bị loại do không đạt yêu cầu vì hệ số tương quan biến-tổng $< 0,3$. Như vậy, còn lại 58 biến quan sát, và tất cả chúng đều có hệ số tương quan biến-tổng từ 0,318 đến 0,889 ($> 0,3$) nên đạt yêu cầu chấp nhận. Sau khi đã loại bỏ hai biến quan sát nêu trên, hệ số tin cậy Cronbach's Alpha các thang đo của mười ba khái niệm có giá trị từ 0,708 đến 0,916 đều $> 0,6$; do đó, kết luận mười ba thang đo này đạt yêu cầu về độ tin cậy.

4.2.2.2. Phân tích nhân tố khám phá EFA

Kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA (Principal Axis Factoring với phép quay Promax) được trình bày chi tiết tại Phụ lục 4.2. Theo đó, độ tin cậy của

các thang đo đạt yêu cầu với hệ số KMO (91,1%) > 50%, p-value < 0,05 và phương sai trích (TVE = 58,06%) > 50% cho mười ba nhân tố tại điểm dừng eigenvalue = 1,019; như vậy số lượng nhân tố trích phù hợp với giả thuyết. Để đạt kết quả nói trên, đã có ba biến trong thành phần sự gắn kết nhận thức (CE6 “*Tôi tập trung chú ý trong lớp học*”; CE7 “*Tôi hoàn thành bài tập đúng hạn*”; CE12 “*Nếu tôi không hiểu những gì tôi đọc, tôi quay lại đọc thêm lần nữa*”) bị loại do chênh lệch trọng số nhân tố < 0,3 và việc loại này không ảnh hưởng giá trị nội dung của thang đo (Nguyễn Đình Thọ, 2013). Đồng thời, thành phần giá trị tri thức có một biến quan sát có hệ số tải nhân tố xấp xỉ bằng 0,3 (EP11 “*Tôi học hỏi được những điều mới từ nhiều môn học trong chương trình*”); một biến quan sát của thành phần giá trị hình ảnh (IM12 “*Tôi có nghe những nhận xét tích cực về trường mình theo học*”), một biến quan sát thuộc thành phần giá trị xã hội (SO25 “*Hoạt động xã hội tại trường làm cho việc học của tôi thú vị hơn*”), và một biến quan sát thuộc thành phần sự kiên trì nỗ lực (PE8 “*Những thất bại không ngăn cản được tôi*”) có độ lệch giữa hai hệ số tải nhân tố lớn nhất < 0,3 nhưng được giữ lại để đảm bảo giá trị nội dung đo lường khái niệm và độ an toàn với số lượng biến quan sát tối thiểu (Hair và cộng sự, 1998; Merenda, 1997; Nguyễn Đình Thọ, 2013). Tác giả sẽ xem xét lại các trọng số này một lần nữa ở giai đoạn chính thức. Vì vậy, kết thúc giai đoạn kiểm định sơ bộ, các thang đo còn tổng cộng 55 biến quan sát tiếp tục được sử dụng cho nghiên cứu chính thức.

4.3. Kết quả kiểm định thang đo chính thức

4.3.1. Đặc điểm mẫu

Đợt khảo sát thu thập dữ liệu chính thức được thực hiện tại năm trường đại học ở TP. Hồ Chí Minh và Hà Nội, trong khoảng thời gian từ tháng 11 đến tháng 12/2018. Tổng cộng có 1.520 bảng câu hỏi được sinh viên trả lời, sau đó dữ liệu được hiệu chỉnh thông qua kỹ thuật tại hiện trường và tại trung tâm, kết quả cuối cùng có 1.435 bảng đạt yêu cầu và được sử dụng trong nghiên cứu chính thức. Theo đó, mẫu có đặc điểm được trình bày tại Bảng 4.2 như sau:

Bảng 4.2. Đặc điểm mẫu chính thức

	Đặc điểm mẫu	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Hình thức đào tạo	Tập trung	690	48,1%
	Không tập trung	745	51,9%
Giới tính	Nam	490	34,1%
	Nữ	945	65,9%
Vùng miền	Hà Nội	581	40,5%
	TP. Hồ Chí Minh	854	59,5%
Trường	NEU	271	18,9%
	FTU	310	21,6%
	UEH	323	22,5%
	UEL	252	17,6%
	UFM	279	19,4%
Tổng số		1.435	100%

(Nguồn: Tính toán của tác giả)

Trong tổng thể mẫu thu thập được có 48,1% sinh viên hình thức đào tạo tập trung và 51,9% sinh viên hình thức đào tạo không tập trung. Về giới tính, có 34,1% sinh viên nam và 65,9% sinh viên nữ tham gia phỏng vấn trực tiếp tại các trường đại học. Họ là những người đang tham gia học tập tại các trường đại học ở Hà Nội (Kinh tế Quốc dân, và Ngoại thương - Cơ sở I) chiếm 40,5% và ở TP. Hồ Chí Minh (Kinh tế TP. Hồ Chí Minh, Kinh tế - Luật, và Tài chính - Marketing) chiếm 59,5%.

4.3.2. Kiểm định thang đo bằng phân tích nhân tố khẳng định - CFA

Phân tích CFA cho phép chúng ta có thể thực hiện cho từng khái niệm, một số khái niệm hoặc kết hợp tất cả các khái niệm có trong mô hình đề xuất (được gọi là mô hình tối hạn). Trong luận án này, tác giả sẽ thực hiện phân tích CFA lần lượt cho ba khái niệm đa hướng (giá trị dịch vụ cảm nhận, sự gắn kết của sinh viên, và

tính bền bỉ); sau đó liên kết với ba khái niệm đơn hướng (khả năng hấp thu, mục đích cuộc sống, và chất lượng cuộc sống đại học) để hình thành nên mô hình tới hạn và tiến hành phân tích CFA cho mô hình này.

4.3.2.1. Kết quả CFA các khái niệm đa hướng

Giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV)

Sau khi thực hiện CFA mô hình đo lường sáu thành phần của PSV, kết quả được trình bày trong Hình 4.1 (chi tiết tại Phụ lục 4.3). Mô hình này có 213 bậc tự do phù hợp với dữ liệu thị trường bởi vì $CMIN = 1436,986$ ($p = 0,000$); $GFI = 0,913$, $TLI = 0,909$, $CFI = 0,923$ ($\geq 0,9$) và $RMSEA = 0,063$ ($< 0,08$). Các trọng số chuẩn hóa của biến quan sát đo lường trong khoảng từ 0,509 đến 0,951 ($> 0,5$) và $p\text{-value} = 0,000$ ($< 0,05$). Trong đó, trọng số của biến quan sát $EM18 = 0,412$ và $SO25 = 0,465$ $< 0,5$ nhưng tác giả giữ lại vì cân nhắc ý nghĩa về nội dung. Các trọng số chuẩn hóa này cho thấy các thang đo đạt giá trị hội tụ, bốn khái niệm thành phần đạt tính đơn hướng, ngoại trừ FS, SO do các sai số có tương quan với nhau. Kết quả kiểm định thể hiện tại Bảng 4.3 cũng cho thấy hệ số tự tương quan giữa các khái niệm thành phần có giá trị $p\text{-value} = 0,000 < 0,05$ nên các thang đo đạt giá trị phân biệt.

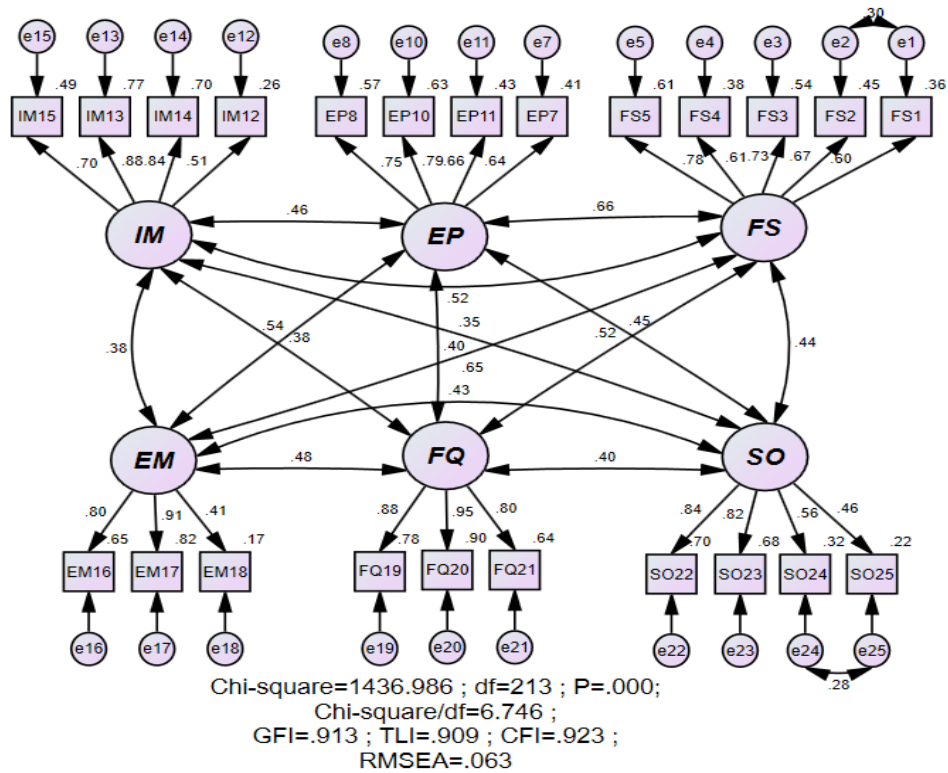
Bảng 4.3. Kết quả kiểm định giá trị phân biệt các khái niệm thành phần của PSV

Tương quan giữa các biến tiềm ẩn			r	se	cr	p-value
IM	↔	EM	0,377	0,024	25,462	0,000
EM	↔	FQ	0,480	0,023	22,439	0,000
FQ	↔	SO	0,398	0,024	24,841	0,000
FS	↔	SO	0,445	0,024	23,460	0,000
EP	↔	FQ	0,403	0,024	24,693	0,000
EP	↔	IM	0,457	0,023	23,110	0,000
EP	↔	FS	0,665	0,020	16,980	0,000
FS	↔	IM	0,515	0,023	21,418	0,000

Tương quan giữa các biến tiềm ẩn			r	se	cr	p-value
IM	↔	FQ	0,380	0,024	25,373	0,000
FS	↔	FQ	0,521	0,023	21,244	0,000
EP	↔	EM	0,535	0,022	20,835	0,000
FS	↔	EM	0,649	0,020	17,465	0,000
EP	↔	SO	0,448	0,024	23,373	0,000
IM	↔	SO	0,353	0,025	26,177	0,000
EM	↔	SO	0,431	0,024	27,870	0,000

Ghi chú: r: hệ số tương quan; se: sai số chuẩn; cr: giá trị tới hạn; p-value: mức ý nghĩa

(Nguồn: Tính toán của tác giả)



Hình 4.1. Kết quả CFA giá trị dịch vụ cảm nhận (chuẩn hóa)

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu của tác giả)

Bảng 4.4 thể hiện độ tin cậy tổng hợp và phương sai trích của sáu thang đo khái niệm thành phần thuộc PSV. Theo đó, các giá trị này của bốn thành phần gồm

EP, IM, EM, FQ đều > 0,5; còn lại hai thành phần FS và SO có phương sai trích ở mức xấp xỉ 0,5 (đã lớn hơn nhiều so với 0,3) do vậy vẫn đạt tính tin cậy cần thiết (Nguyễn Đình Thọ, 2011).

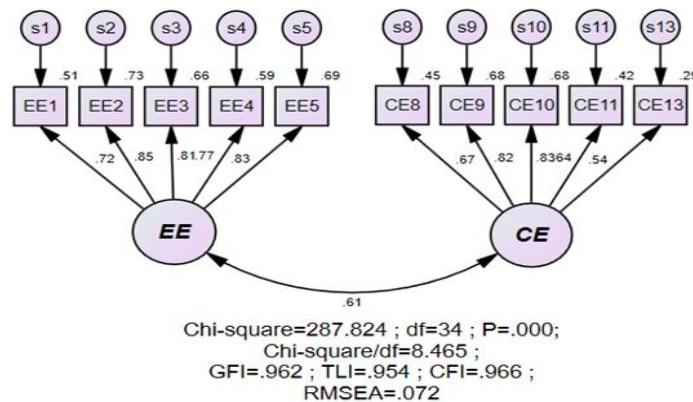
Bảng 4.4. Kết quả đánh giá độ tin cậy các thang đo trong mô hình PSV

Thành phần	Độ tin cậy tổng hợp	Phương sai trích
	ρ_c	ρ_{vc}
FS	0,812	47%
EP	0,804	51%
IM	0,828	56%
EM	0,768	55%
FQ	0,910	77%
SO	0,775	48%

(Nguồn: Tính toán của tác giả)

Sự gắn kết của sinh viên (SE)

Kết quả phân tích CFA được trình bày tại Hình 4.2. (chi tiết tại Phụ lục 4.4). Theo đó, mô hình đo lường có 34 bậc tự do phù hợp với dữ liệu thị trường bởi vì CMIN = 287,824 (p = 0,000); GFI = 0,962, TLI = 0,954, CFI = 0,966 (> 0,9) và RMSEA = 0,072 (< 0,08). Các trọng số của biến quan sát có giá trị trong khoảng từ 0,541 đến 0,854 (> 0,5) và có p-value = 0,000 (< 0,001). Điều này khẳng định giá trị hội tụ và tính đơn hướng của thang đo.



Hình 4.2. Kết quả CFA sự gắn kết của sinh viên (chuẩn hóa)

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu của tác giả)

Hệ số tương quan giữa hai khái niệm này có $p\text{-value} = 0,000 < 0,05$ nên đạt giá trị phân biệt (Bảng 4.5). Kết quả tính toán cho thấy thành phần EE có độ tin cậy tổng hợp (0,898) > 0,5 và phương sai trích (64%) > 50% nên đạt yêu cầu về độ tin cậy; đồng thời, thành phần CE cũng có độ tin cậy tổng hợp (0,831) > 0,5 và phương sai trích (50%) nên cả hai đạt yêu cầu về độ tin cậy.

Bảng 4.5. Kết quả kiểm định giá trị phân biệt giữa các khái niệm thành phần của SE

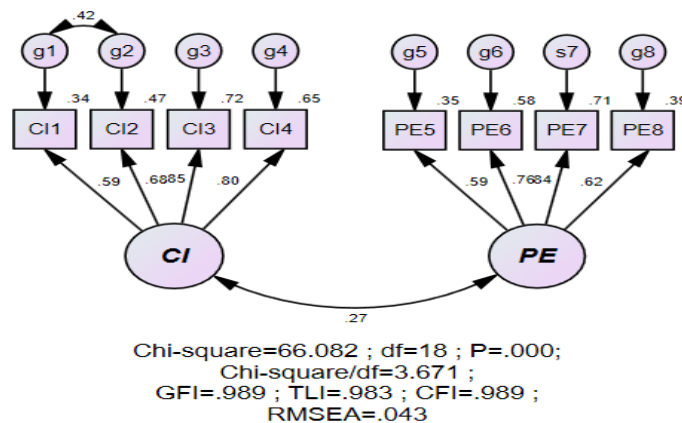
Tương quan giữa các biến tiềm ẩn	r	se	cr	p-value
EE ↔ CE	0,608	0,021	18,691	0,000

Ghi chú: r: hệ số tương quan; se: sai lệch chuẩn; cr: giá trị tới hạn, p-value: mức ý nghĩa

(Nguồn: Tính toán của tác giả)

Tính bền bỉ (GR)

Kết quả phân tích CFA tại Hình 4.3 (chi tiết tại Phụ lục 4.5) cho thấy mô hình phù hợp với dữ liệu thị trường do $CMIN = 66,082$ ($p = 0,000$, $df = 18$); $GFI = 0,989$, $TLI = 0,983$; $CFI = 0,989$ (> 0,9) và $RMSEA = 0,043$ (< 0,08). Trọng số ước lượng các biến quan sát trong mô hình dao động từ 0,586 đến 0,846 (> 0,5) và $p\text{-value} < 0,001$ nên thang đo đạt giá trị hội tụ. Thành phần PE đạt tính đơn hướng nhưng thành phần CI chưa đạt yêu cầu do hai sai số tương quan với nhau.



Hình 4.3. Kết quả CFA tính bền bỉ (chuẩn hóa)

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu của tác giả)

Đồng thời, qua kết quả tại Bảng 4.6, hệ số tương quan giữa hai khái niệm có p -value $< 0,05$, vì vậy, chúng đạt giá trị phân biệt. Thành phần CI có độ tin cậy tổng hợp ($0,823$) $> 0,5$ và phương sai trích (54%) $> 50\%$, và thành phần PE ($0,800$) $> 0,5$ và phương sai trích (51%) $> 50\%$ nên cả hai đều đạt yêu cầu về độ tin cậy.

Bảng 4.6. Kết quả kiểm định giá trị phân biệt các khái niệm thành phần của GR

Tương quan giữa các biến tiềm ẩn		r	se	cr	p-value
CI	↔ PE	0,268	0,025	28,762	0,000

Ghi chú: r: hệ số tương quan; se: sai số chuẩn; cr: giá trị tới hạn; p-value: mức ý nghĩa

(Nguồn: Tính toán của tác giả)

4.3.2.2. Kết quả CFA các khái niệm đơn hướng

Thang đo khả năng hấp thu, mục đích cuộc sống và chất lượng cuộc sống đại học là các thang đo đơn hướng. Các thang đo này được đánh giá thông qua mô hình tới hạn để đánh giá giá trị phân biệt giữa các khái niệm.

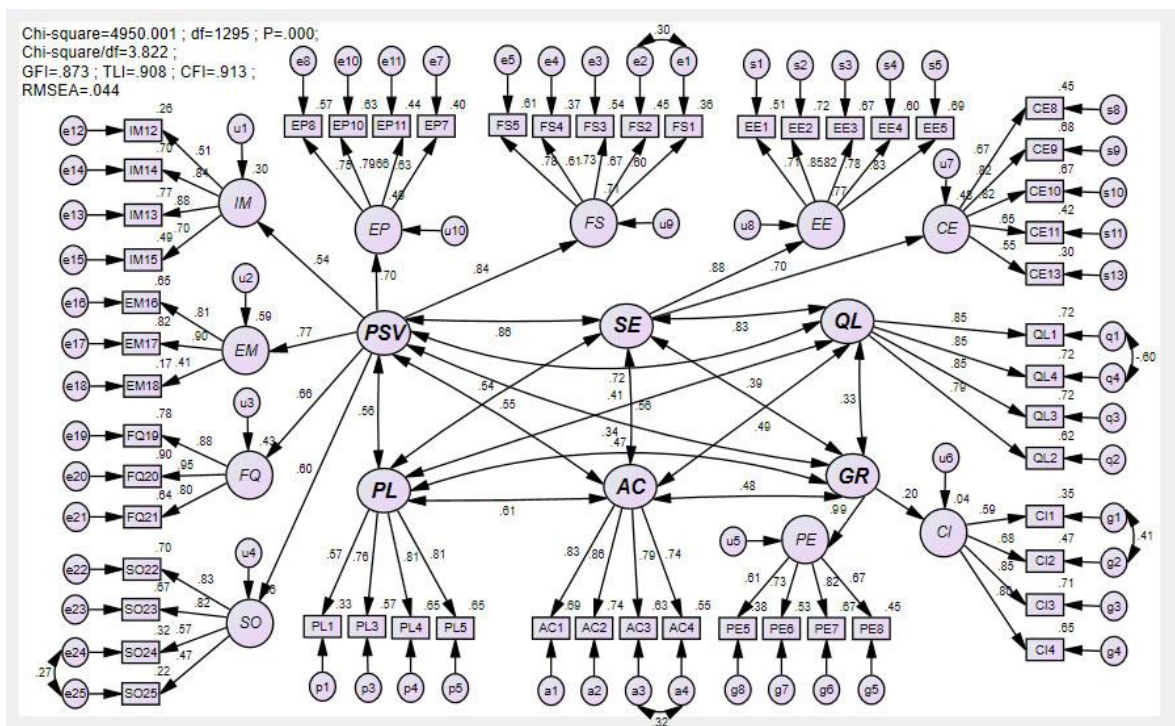
4.3.2.3. Kết quả CFA mô hình tới hạn

Mô hình tới hạn được hình thành có tổng cộng 13 thành phần thuộc sáu khái niệm: (1) giá trị dịch vụ cảm nhận, (2) sự gắn kết của sinh viên, (3) tính bền bỉ, (4) mục đích cuộc sống, (5) khả năng hấp thu, và (6) chất lượng cuộc sống đại học. Mô hình tới hạn là mô hình mà trong đó các khái niệm nghiên cứu được tự do quan hệ với nhau, vì vậy nó có bậc tự do thấp nhất (Nguyễn Đình Thọ 2013).

Kết quả của phân tích cấu trúc tuyến tính cho thấy mô hình này có giá trị thống kê $CMIN = 4950,001$ với 1.295 bậc tự do ($p = 0,000$) và khi tính tương đối theo bậc tự do $CMIN/df = 3,822$, đạt yêu cầu độ tương thích. Hơn nữa các chỉ tiêu khác gồm $GFI = 0,873$, $TLI = 0,908$, $CFI = 0,913$ và $RMSEA = 0,044$ cũng đạt yêu cầu. Vì vậy, chúng ta có thể kết luận mô hình tới hạn đạt được độ tương thích với dữ liệu thị trường (Hình 4.4).

Khi đó ba khái niệm đơn hướng gồm khả năng hấp thu (AC), mục đích cuộc sống (PL), chất lượng cuộc sống đại học (QL) đều có trọng số của các biến

quan sát trong khoảng từ 0,573 đến 0,861 > 0,5 và có p-value = 0,000 (< 0,001) cho thấy thang đo các khái niệm đạt giá trị hội tụ (xem chi tiết tại Phụ lục 4.6). Tuy vậy, cũng lưu ý thêm rằng trong thang đo mục đích cuộc sống có hai biến quan sát là PL2 “Với tôi những điều tôi làm đều đáng giá” và PL6 “Tôi có nhiều lý do để sống” có sai số tương quan cao với sai số của các biến quan sát khác; do vậy, tác giả loại hai biến quan sát này để cải thiện chỉ số tương thích của mô hình đo lường nhưng vẫn đảm bảo đạt yêu cầu về giá trị và độ tin cậy thang đo, cụ thể tại Bảng 4.8.



Hình 4.4. Kết quả CFA mô hình tối hạn (chuẩn hóa)

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu của tác giả)

Kết quả phân tích cho thấy mối quan hệ giữa các khái niệm nghiên cứu đều có mức ý nghĩa p-value = 0,000 < 0,05 (Bảng 4.7). Như vậy, các khái niệm giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV), sự gắn kết của sinh viên (SE), tính bền bỉ (GR), mục đích cuộc sống (PL), khả năng hấp thu (AC), và chất lượng cuộc sống đại học (QL) đạt giá trị phân biệt.

Bảng 4.7. Kết quả kiểm định giá trị phân biệt các khái niệm trong mô hình tới hạn

Tương quan giữa các biến tiềm ẩn			r	se	cr	p-value
PSV	↔	SE	0,865	0,013	10,185	0,000
PL	↔	PSV	0,561	0,022	20,075	0,000
AC	↔	PSV	0,551	0,022	20,368	0,000
QL	↔	PSV	0,717	0,018	15,368	0,000
GR	↔	PSV	0,344	0,025	26,447	0,000
PL	↔	SE	0,536	0,022	20,806	0,000
AC	↔	SE	0,557	0,022	20,192	0,000
GR	↔	SE	0,392	0,024	25,018	0,000
QL	↔	SE	0,830	0,015	11,538	0,000
QL	↔	GR	0,329	0,025	26,898	0,000
QL	↔	AC	0,486	0,023	22,264	0,000
QL	↔	PL	0,414	0,024	24,370	0,000
GR	↔	AC	0,478	0,023	22,497	0,000
GR	↔	PL	0,470	0,023	22,730	0,000
AC	↔	PL	0,611	0,021	18,602	0,000

Ghi chú: r: hệ số tương quan; se: sai số chuẩn; cr: giá trị tới hạn; p-value: mức ý nghĩa

(Nguồn: Tính toán của tác giả)

Tóm lại, sau khi phân tích CFA cho mô hình tới hạn, kết quả cho thấy mô hình phù hợp với dữ liệu thị trường, thang đo các khái niệm nghiên cứu đều đạt yêu cầu chuẩn mực khi đánh giá, cụ thể về các giá trị gồm: hội tụ, phân biệt, và độ tin cậy thể hiện qua Hình 4.4, Bảng 4.7 và Bảng 4.8. Kết quả này là cơ sở để tác giả tiếp tục kiểm định mô hình lý thuyết được đề xuất ở Chương 2.

Bảng 4.8. Tóm tắt kết quả kiểm định thang đo các khái niệm

Khái niệm	Thành phần	Số biến quan sát	Độ tin cậy		Phương sai trích	Giá trị
			Cronbach's Alpha	Tổng hợp		
PSV	FS	5	0,825	0,812	47%	Đạt yêu cầu
	EP	4	0,795	0,804	51%	
	IM	4	0,817	0,828	55%	
	EM	3	0,737	0,769	55%	
	FQ	3	0,905	0,911	77%	
	SO	4	0,775	0,776	48%	
SE	EE	5	0,896	0,898	64%	
	CE	5	0,824	0,832	50%	
GR	CI	4	0,842	0,823	54%	
	PE	4	0,795	0,803	51%	
PL		4	0,817	0,829	55%	
AC		4	0,888	0,882	65%	
QL		4	0,887	0,901	69%	

(Nguồn: Tính toán của tác giả)

4.4. Kiểm định mô hình lý thuyết và các giả thuyết nghiên cứu

4.4.1. Cách thức kiểm định mô hình lý thuyết

Như đã trình bày ở các Chương 2 và 3, tác giả xây dựng mô hình lý thuyết gồm có: bốn biến độc lập là giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV), khả năng hấp thu (AC), mục đích cuộc sống (PL), và tính bền bỉ (GR); biến sự gắn kết của sinh viên (SE) là biến trung tâm của nghiên cứu với vai trò vừa là biến phụ thuộc vừa là biến độc lập; và cuối cùng, chất lượng cuộc sống đại học (QL) là biến phụ thuộc dự báo kết quả đầu ra. Với mô hình này tác giả đã đặt ra chín giả thuyết, trong đó đặc biệt chú ý

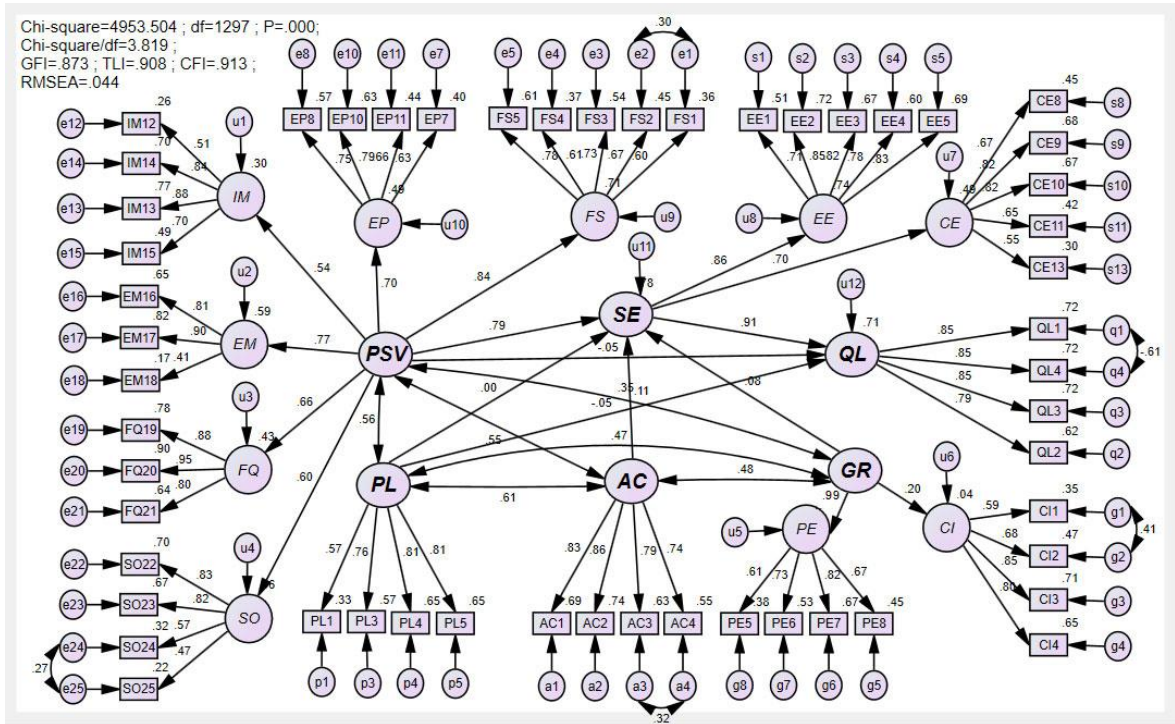
đến H_3 và H_5 với giả thuyết rằng khả năng hấp thu (AC) và mục đích cuộc sống (PL) đóng vai trò là biến điều tiết trong mô hình. Do vậy, để xử lý mô hình lý thuyết này, về kỹ thuật phân tích, nhằm tránh hiện tượng đa cộng tuyến xuất hiện (nếu phân tích đồng thời hai biến điều tiết) tác giả sẽ phân tích mô hình chính (không bao gồm giả thiết H_3 và H_5) trước để báo cáo các chỉ số đánh giá độ tương thích với dữ liệu thị trường và kết quả kiểm định các giả thuyết có trong mô hình; sau đó tác giả sẽ lần lượt phân tích mô hình với biến điều tiết là AC và PL cũng nhằm kiểm tra độ phù hợp của mô hình, và kiểm định các giả thuyết H_3 và H_5 .

4.4.2. *Kết quả kiểm định mô hình chính cùng các giả thuyết nghiên cứu*

Mô hình chính có 1.297 bậc tự do (Hình 4.5). Kết quả SEM cho thấy mô hình này đạt độ tương thích với dữ liệu thị trường thông qua các chỉ số đạt yêu cầu gồm CMIN = 4953,504 ($p = 0,000$); GFI = 0,873, TLI = 0,908, CFI = 0,913; và RMSEA = 0,044.

Kết quả ước lượng chưa chuẩn hóa của các tham số chính được trình bày ở Bảng 4.9 (chi tiết tại Phụ lục 4.7). Theo đó, kết quả phân tích cho thấy mối quan hệ tích cực giữa giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV) và sự gắn kết của sinh viên (SE) có mức ý nghĩa $p\text{-value} = 0,000 < 0,001$ và $\beta = 0,786$ nên giả thuyết H_1 được chấp nhận. Tiếp theo, H_2 giả thuyết mối quan hệ dương giữa khả năng hấp thu (AC) và sự gắn kết của sinh viên (SE) cũng được chấp nhận với $\beta = 0,113$ và $p\text{-value} = 0,000 < 0,001$. Tuy nhiên, mục đích cuộc sống (PL) tác động cùng chiều với sự gắn kết của sinh viên (SE) có $\beta = -0,004$ và mức ý nghĩa $p\text{-value} = 0,907 > 0,05$ nên tác giả bác bỏ giả thuyết H_4 . Kế đến, mối quan hệ tích cực giữa tính bền bỉ (GR) và sự gắn kết của sinh viên (SE) có $\beta = 0,080$ và $p\text{-value} = 0,000 < 0,001$, kết quả này ủng hộ giả thuyết H_6 . Tiếp sau đó, giả thuyết H_7 cho rằng sự gắn kết của sinh viên (SE) có tác động dương đến chất lượng cuộc sống đại học (QL) có kết quả $\beta = 0,915$ và $p\text{-value} = 0,000 < 0,001$ nên giả thuyết này được chấp nhận. Tuy vậy, mối quan hệ dương giữa giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV) và chất lượng cuộc sống đại học (QL) không được ủng hộ vì $p\text{-value} = 0,560 > 0,05$ và $\beta = -0,054$ do đó giả thuyết H_8 bị

bác bỏ. Cuối cùng, giả thuyết H₉ cho rằng mục đích cuộc sống (PL) tác động cùng chiều đến chất lượng cuộc sống đại học (QL) không được chấp nhận khi có $\beta = -0,052$ và $p\text{-value} = 0,093 > 0,05$.



Hình 4.5. Kết quả SEM mô hình chính (chuẩn hóa)

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu của tác giả)

Bảng 4.9. Hệ số hồi quy (chưa chuẩn hóa) của các mối quan hệ trong mô hình

Giả thuyết	Mối quan hệ	β	se	cr	p-value
H ₁	PSV → SE	0,628	0,043	14,731	0,000
H ₂	AC → SE	0,090	0,026	3,497	0,000
H ₄	PL → SE	-0,004	0,034	-0,116	0,907
H ₆	GR → SE	0,282	0,074	3,818	0,000
H ₇	SE → QL	1,337	0,157	8,528	0,000
H ₈	PSV → QL	-0,063	0,108	-0,583	0,560
H ₉	PL → QL	-0,071	0,042	-1,681	0,093

Ghi chú: β : hệ số hồi quy, se: sai lệch chuẩn, cr: giá trị tới hạn, p-value: mức ý nghĩa

(Nguồn: Tính toán của tác giả)

Tóm lại, kết quả SEM kiểm định các mối quan hệ trong mô hình chính cho thấy có bốn giả thuyết H_1 , H_2 , H_6 , và H_7 được chấp nhận ở mức ý nghĩa 0,1%; đồng thời, có ba giả thuyết H_4 , H_8 và H_9 không chấp nhận vì p -value > 5%.

4.5. Kiểm định mô hình với biến điều tiết

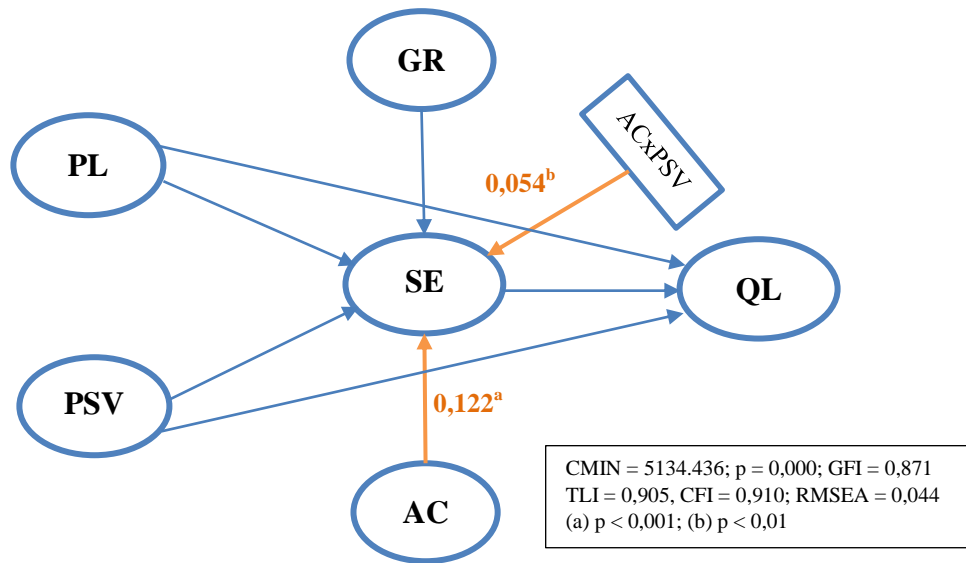
Như đã nêu trên, tác giả tiếp tục lần lượt kiểm định mô hình lý thuyết có sự xuất hiện của biến điều tiết là khả năng hấp thu (AC) và mục đích cuộc sống (PL) nhằm xem xét vai trò của chúng trong mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV) và sự gắn kết của sinh viên (SE).

Theo Nguyễn Đình Thọ (2013), biến điều tiết là biến làm thay đổi độ mạnh và dạng của mối quan hệ giữa biến độc lập và phụ thuộc. Nếu một biến có quan hệ với biến phụ thuộc và/hay độc lập, và cũng có quan hệ hỗ tương với biến độc lập thì biến này là biến điều tiết hỗn hợp (mixed/quasi moderator). Nếu một biến không có quan hệ với biến phụ thuộc hay biến độc lập nhưng có quan hệ tương hỗ với biến độc lập thì biến này là biến điều tiết thuần túy (pure moderator). Như vậy, để đánh giá chính xác khả năng hấp thu (AC) và mục đích cuộc sống (PL) giữ vai trò cụ thể về dạng điều tiết nào, tác giả sẽ xem xét lại đồng thời mối quan hệ ở các giả thuyết H_2 và H_3 , H_4 và H_5 .

Về phương diện xử lý kỹ thuật, để xem xét mối quan hệ hỗ tương giữa AC và PSV, biến hỗ tương ACxPSV được tính bằng cách lấy tích số biến chuẩn trung bình của AC nhân với PSV. Tương tự với PL, ta có biến hỗ tương PLxPSV. Cần lưu ý thêm, biến chuẩn trung bình là hiệu số giữa biến đại diện và trung bình (theo mẫu) của nó. Tuy nhiên, PSV là một khái niệm đa hướng nên quá trình xác định biến đại diện phức tạp hơn, được thực hiện qua 2 bước: 1) tính biến trung bình cho từng thành phần, 2) lấy biến trung bình của từng thành phần nhân với trọng số ước lượng chuẩn hóa của nó và cộng chúng lại với nhau để xác định được biến đại diện cho giá trị dịch vụ cảm nhận. Sau khi đã hình thành các biến hỗ tương ACxPSV và PLxPSV, tác giả sẽ cho các biến này tác động vào biến phụ thuộc là sự gắn kết của sinh viên (SE). Kết quả được trình bày lần lượt sau đây:

4.5.1. Mô hình với biến điều tiết là khả năng hấp thu (AC)

Kết quả SEM cho vai trò biến điều tiết của khả năng hấp thu (AC) đối với mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV) và sự gắn kết của sinh viên (SE) (giả thuyết H₃) trong mô hình lý thuyết (gọi là mô hình 1) cho thấy mô hình này có 1.349 bậc tự do đạt được mức độ tương thích với dữ liệu thị trường thể hiện qua các chỉ số CMIN = 5134,436 (p = 0,000); GFI = 0,871, TLI = 0,905, CFI = 0,910 và RMSEA = 0,044 (Hình 4.6, chi tiết tại Phụ lục 4.8).



Hình 4.6. Kết quả SEM mô hình 1 (chuẩn hóa)

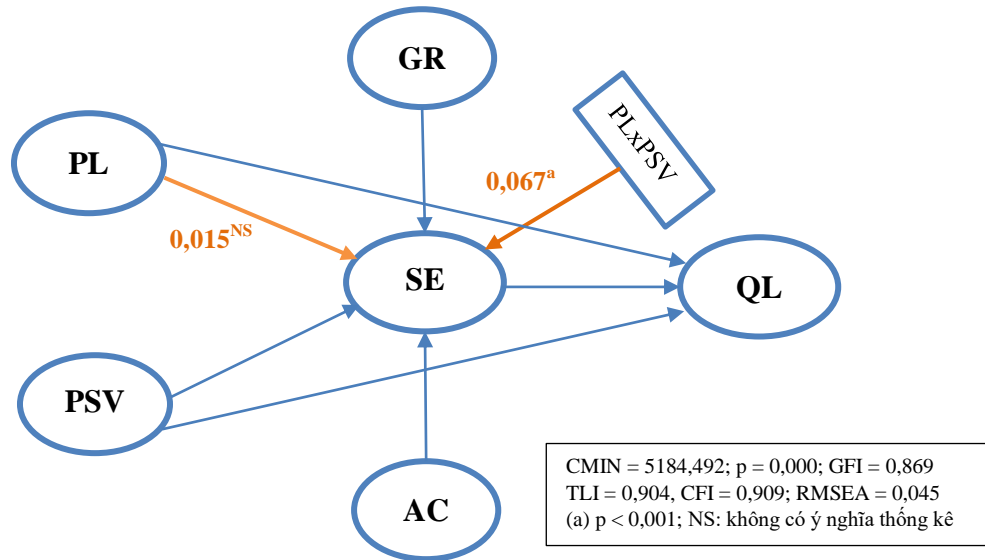
(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu của tác giả)

Cũng theo kết quả phân tích, giả thuyết H₃ cho rằng khả năng hấp thu (AC) có tác động tích cực đến mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV) và sự gắn kết của sinh viên (SE) được chấp nhận vì có $\beta = 0,054$ và p-value = $0,004 < 0,01$ (se = 0,003, cr = 2,889). Như vậy, giả thuyết H₃ được chấp nhận đồng nghĩa với việc khả năng hấp thu (AC) là biến điều tiết. Đồng thời, ta tiếp tục xem xét mối quan hệ giữa khả năng hấp thu (AC) và biến phụ thuộc sự gắn kết của sinh viên (SE), giả thuyết H₂ giả định cho mối quan hệ này cũng được ủng hộ khi có $\beta = 0,122$ và p-value = $0,000 < 0,001$ (đồng nhất với kết quả kiểm định trong mô hình chính). Kết

hợp kết quả hai giả thuyết H_3 và H_2 , ta có thể kết luận khả năng hấp thu (AC) là biến điều tiết hỗn hợp.

4.5.2. Mô hình với biến điều tiết là mục đích cuộc sống (PL)

Kết quả SEM cho vai trò biến điều tiết của mục đích cuộc sống (PL) đối với mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV) và sự gắn kết của sinh viên (SE) (giả thuyết H_5) trong mô hình lý thuyết (gọi là mô hình 2) cho thấy mô hình này có 1.349 bậc tự do, đạt được mức độ tương thích với dữ liệu thị trường qua các chỉ số CMIN = 5184,492 ($p = 0,000$); GFI = 0,869, TLI = 0,904, CFI = 0,909 và RMSEA = 0,045 (Hình 4.7, chi tiết tại Phụ lục 4.9).



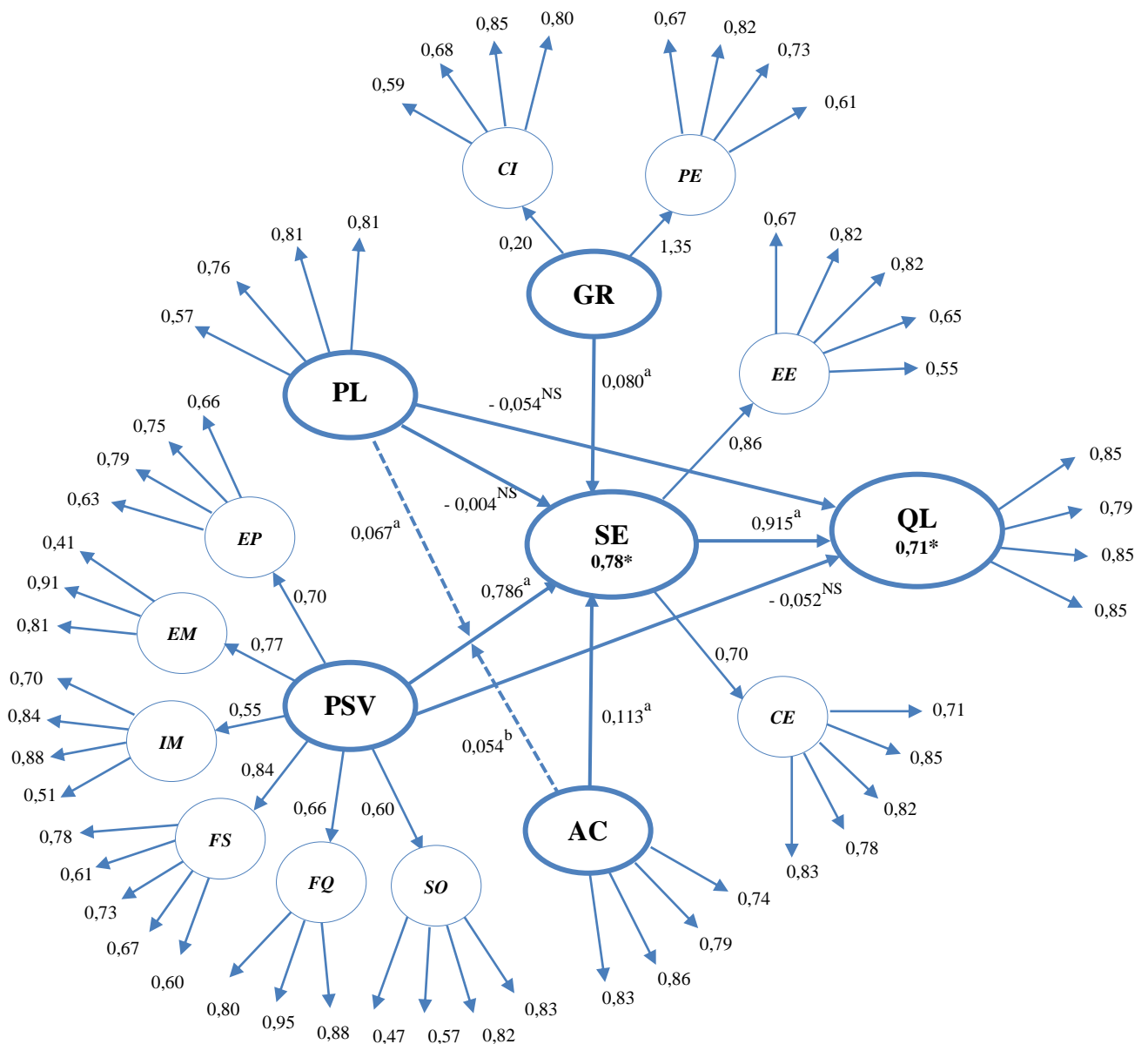
Hình 4.7. Kết quả SEM mô hình 2 (chuẩn hóa)

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu của tác giả)

Như vậy, sự tác động tích cực của mục đích cuộc sống (PL) đến mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV) và sự gắn kết của sinh viên (SE) có $\beta = 0,067$ và $p\text{-value} = 0,000 < 0,001$ ($se = 0,003$, $cr = 3,511$) nên giả thuyết H_5 được chấp nhận và PL là biến điều tiết. Song song đó, kết quả cũng cho thấy mối quan hệ giữa mục đích cuộc sống (PL) và biến phụ thuộc sự gắn kết của sinh viên (SE) không có ý nghĩa vì $\beta = 0,015$ và $p\text{-value} = 0,675 > 0,05$; vậy nên PL không có tác động đến sự gắn kết của sinh viên (SE) (đồng nhất với kết quả kiểm định trong mô

hình chính). Do đó, mục đích cuộc sống (PL) chỉ đóng vai trò là biến điều tiết thuần túy trong mô hình 2.

Tóm lại, tổng hợp kết quả kiểm định chỉ số mô hình và các giả thuyết nghiên cứu ở trên, ta có mô hình kết quả cuối cùng được trình bày theo Hình 4.8 dưới đây. Kết quả cuối cùng có năm giả thuyết H₁, H₂, H₅, H₆ và H₇ được chấp nhận ở mức ý nghĩa 0,1%; giả thuyết H₃ cũng được chấp nhận với mức ý nghĩa 1%; ngoài sáu giả thuyết nêu trên, có ba giả thuyết H₄, H₈ và H₉ không được chấp nhận vì p-value > 5%.



CMIN = 4953,504; p = 0,000; GFI = 0,873; TLI = 0,908; CFI = 0,913; RMSEA = 0,044; (a) p < 0,001; (b) p < 0,01; NS: không có ý nghĩa thống kê; (*) hệ số xác định R²

Hình 4.8. Mô hình SEM kết quả tổng hợp (chuẩn hóa)

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu của tác giả)

Đồng thời, kết quả này cũng cho chúng ta kết luận rằng các thang đo lường của những khái niệm trong mô hình đạt giá trị lý thuyết vì mỗi một đo lường có mối quan hệ với các đo lường khác như đã kỳ vọng về mặt lý thuyết (Nguyễn Đình Thọ, 2013).

4.6. Kết quả phân tích biến kiểm soát

Trong nghiên cứu này, tác giả muốn tìm hiểu sự khác biệt của giới tính và vùng miền như thế nào đối với biến phụ thuộc là chất lượng cuộc sống đại học thông qua kỹ thuật phân tích biến kiểm soát. Đây là các biến mà tác giả không tập trung nghiên cứu nên không đề cập trong mô hình nghiên cứu chính, chúng sẽ được phân tích sau những biến độc lập khác để xem xét vai trò kiểm soát. Theo đó, tác giả thu được kết quả như sau:

Mô hình SEM cho thấy có 1.402 bậc tự do và đạt được độ tương thích với dữ liệu thị trường, các chỉ số đạt yêu cầu gồm CMIN = 5359,689 ($p = 0,000$); GFI = 0,868, TLI = 0,901, CFI = 0,907; và RMSEA = 0,044.

Bảng 4.10. Mối quan hệ giữa các khái niệm trong mô hình có biến kiểm soát

Mối quan hệ			β	m	Se	cr	p
Giới tính	→	QL	-0,003	-0,001	0,039	-0,076	0,940
Vùng miền	→	QL	-0,001	-0,049	0,038	-2,683	0,007

Biến phụ thuộc: Chất lượng cuộc sống đại học

Ghi chú: β : hệ số tương quan chưa chuẩn hóa, m : hệ số tương quan chuẩn hóa, se : sai lệch chuẩn, cr : giá trị tới hạn, p : mức ý nghĩa

(Nguồn: Tính toán của tác giả)

Kết quả trên cho thấy biến kiểm soát giới tính không có ý nghĩa thống kê với $p\text{-value} = 0,940 > 0,05$, nghĩa là nó không giải thích sự biến thiên của chất lượng cuộc sống đại học. Hay nói cách khác, việc phân biệt giới tính nam và nữ không ảnh hưởng đến chất lượng cuộc sống đại học của sinh viên.

Đồng thời, kết quả được trình bày tại Bảng 4.10 đã cho thấy biến kiểm soát vùng miền có ý nghĩa thống kê $p\text{-value} = 0,007 < 0,01$, có nghĩa là nó giải thích được sự biến thiên chất lượng cuộc sống đại học của sinh viên. Hay nói cách khác, việc phân biệt giữa nhóm sinh viên học tại Hà Nội và TP. Hồ Chí Minh có ảnh hưởng đến chất lượng cuộc sống đại học của họ.

4.7. Kết quả phân tích biến điều tiết nhóm

Phương pháp phân tích cấu trúc đa nhóm được sử dụng để xem xét liệu có sự khác biệt trong các mối quan hệ được giả thuyết trong mô hình nghiên cứu giữa các nhóm sinh viên có chung đặc điểm về hình thức đào tạo hay không. Như đã đề cập, theo hình thức đào tạo có hai nhóm gồm tập trung và không tập trung. Kết quả kiểm định đa nhóm khả biến và bất biến từng phần theo hình thức đào tạo được trình bày ở Hình 4.9. Theo đó, giá trị khác biệt Chi-square của hai mô hình (khả biến và bất biến từng phần) là 23,910 (6939,443 – 6915,533) với 7 (2603 – 2596) bậc tự do cho thấy kiểm định Chi-square về hình thức học có $p\text{-value} = 0,001 < 0,05$ nên mô hình khả biến được chấp nhận (Bảng 4.11).

Bảng 4.11. Sự khác biệt các chỉ tiêu tương thích (bất biến và khả biến từng phần theo hình thức đào tạo)

Mô hình	CMIN	Df	P	GFI	TLI	CFI	RMSEA
Bất biến	6939,443	2603	0,000	0,836	0,892	0,898	0,034
Khả biến	6915,533	2596	0,000	0,837	0,892	0,898	0,034
Sai biệt	23,910	7	0,001	0,000	0,000	0,001	0,000

(Nguồn: Tính toán của tác giả)

Bảng 4.12. Mối quan hệ giữa các khái niệm (khả biến và bất biến từng phần theo hình thức đào tạo)

Mối quan hệ	Khả biến								Bất biến từng phần			
	Tập trung				Không tập trung				Tập trung và không tập trung			
	γ	se	cr	p	γ	se	cr	p	γ	se	cr	p
PSV → SE	0,59	0,064	9,15	0,000	0,63	0,056	11,08	0,000	0,61	0,042	14,38	0,000
AC → SE	0,00	0,04	0,01	0,996	0,11	0,035	3,24	0,001	0,08	0,026	2,86	0,004

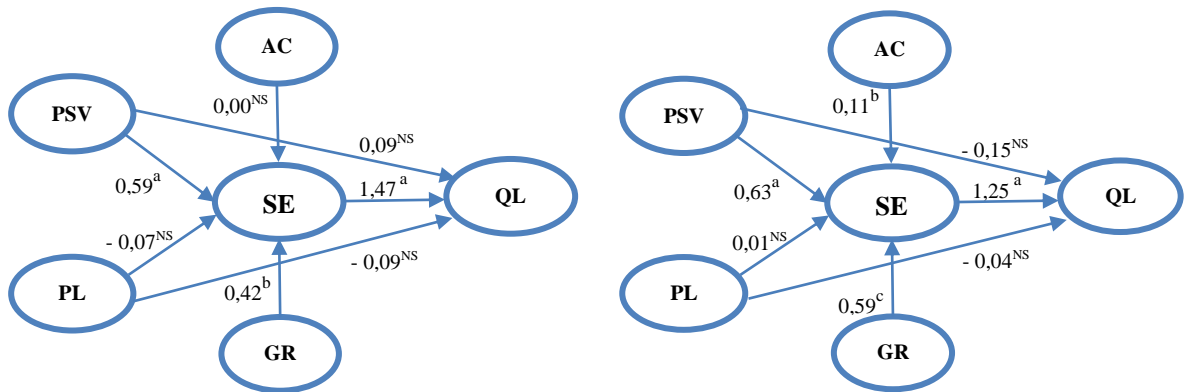
Mối quan hệ	Khả biến								Bất biến từng phần			
	Tập trung				Không tập trung				Tập trung và không tập trung			
	γ	se	cr	p	γ	se	cr	p	γ	se	cr	p
PL → SE	-0,07	0,048	-1,53	0,127	0,01	0,052	0,13	0,899	-0,04	0,035	-1,03	0,305
GR → SE	0,42	0,147	2,86	0,004	0,59	0,27	2,16	0,031	0,46	0,129	3,51	0,000
SE → QL	1,47	0,254	5,80	0,000	1,25	0,199	6,29	0,000	1,36	0,158	8,62	0,000
PSV → QL	0,09	0,162	0,56	0,574	-0,15	0,138	-1,05	0,295	-0,06	0,106	-0,60	0,56
PL → QL	-0,09	0,057	-1,63	0,104	-0,04	0,063	-0,63	0,526	-0,06	0,042	-1,48	0,139

Ghi chú: γ : hệ số tương quan (chưa chuẩn hóa), se : sai lệch chuẩn, cr : giá trị tới hạn, p : mức ý nghĩa

(Nguồn: Tính toán của tác giả)

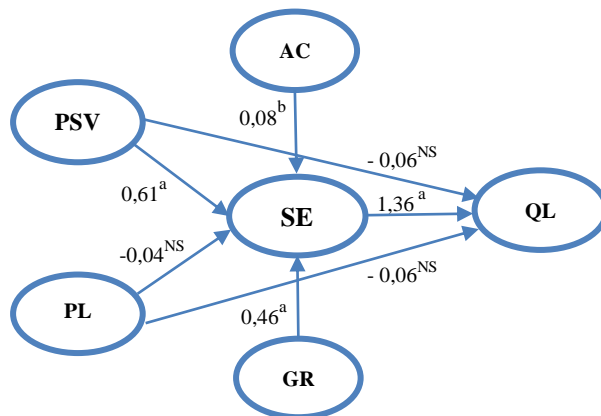
KHẢ BIẾN: Tập trung

KHẢ BIẾN: Không tập trung



CMIND (2596) = 6915,533 (p = 0,000); GFI = 0,837, TLI = 0,892, CFI = 0,898; RMSEA = 0,034
 (a): p < 0,001; (b): p < 0,01; (c) < 0,05; NS: không có ý nghĩa thống kê

BẤT BIẾN TỪNG PHẦN: Tập trung và Không tập trung



CMIND (2603) = 6939,443 (p = 0,000); GFI = 0,837, TLI = 0,892, CFI = 0,899; RMSEA = 0,034
 (a): p < 0,001; (b): p < 0,01; (c) < 0,05; NS: không có ý nghĩa thống kê

Hình 4.9. Kết quả kiểm định điều tiết nhóm [tập trung/không tập trung]

(Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu của tác giả)

Kết quả thể hiện tại Bảng 4.12 đã cho thấy hình thức đào tạo làm thay đổi các mối quan hệ giữa: i) giá trị dịch vụ cảm nhận và sự gắn kết, ii) khả năng hấp thu và sự gắn kết, iii) mục đích cuộc sống và sự gắn kết, iv) tính bền bỉ và sự gắn kết, v) sự gắn kết và chất lượng cuộc sống đại học, vi) giá trị dịch vụ cảm nhận và chất lượng cuộc sống đại học, và vii) mục đích cuộc sống và chất lượng cuộc sống đại học.

Vì kết quả của mô hình chính tìm thấy bốn mối quan hệ có ý nghĩa [H_1 , H_2 , H_6 , H_7], nên ở bước này tác giả chỉ tiến hành kiểm định bốn kỳ vọng tương ứng với các mối quan hệ trên [P_1 , P_2 , P_3 , P_5]. Theo kết quả thể hiện ở Bảng 4.13, chỉ có kỳ vọng P_2 được chấp nhận ($t = 2,027 > 2$), cụ thể là khả năng hấp thu của nhóm sinh viên tập trung không tác động dương đến sự gắn kết ($p = 0,996 > 0,05$), nhưng nhóm sinh viên không tập trung thì ngược lại ($p = 0,001 < 0,01$). Các kỳ vọng còn lại [P_1 , P_3 , P_5] đều không được chấp nhận; mặc dù, có sự khác biệt giữa ba mối quan hệ này đối với nhóm sinh viên tập trung và không tập trung nhưng chúng lại không có ý nghĩa. Cụ thể, mức độ tác động của giá trị dịch vụ cảm nhận đối với sự gắn kết của nhóm sinh viên tập trung là $\gamma = 0,59$ ($p < 0,001$) và nhóm sinh viên không tập trung là $\gamma = 0,63$ ($p < 0,001$); tương tự, sự khác nhau của mối quan hệ giữa tính bền bỉ với sự gắn kết của nhóm sinh viên tập trung là $\gamma = 0,42$ ($p < 0,01$) và nhóm sinh viên không tập trung là $\gamma = 0,59$ ($p < 0,05$); sự khác nhau của mối quan hệ giữa sự gắn kết với chất lượng cuộc sống đại học của nhóm sinh viên tập trung là $\gamma = 1,47$ ($p < 0,001$) và nhóm sinh viên không tập trung là $\gamma = 1,25$ ($p < 0,001$).

Bảng 4.13. Kết quả kiểm định kỳ vọng

Kỳ vọng	Quan hệ	t	Kết luận
P_1	Mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV) với sự gắn kết (SE) của nhóm sinh viên tập trung yếu hơn nhóm sinh viên không tập trung.	0,422	Bác bỏ
P_2	Mối quan hệ giữa khả năng hấp thu (AC) với sự gắn kết (SE) của nhóm sinh viên tập trung yếu hơn nhóm sinh viên không tập trung.	2,027	Chấp nhận
P_3	Mối quan hệ giữa tính bền bỉ (GR) với sự gắn kết (SE)	0,535	Bác bỏ

	của nhóm sinh viên tập trung yếu hơn nhóm sinh viên không tập trung.		
P₅	Mối quan hệ giữa sự gắn kết (SE) với chất lượng cuộc sống đại học (QL) của nhóm sinh viên tập trung mạnh hơn nhóm sinh viên không tập trung.	-0,679	Bác bỏ

(Nguồn: Tính toán của tác giả)

4.8. Tóm tắt chương

Chương này trình bày kết quả kiểm định các thang đo và mô hình nghiên cứu. Các thang đo được kiểm định sơ bộ bằng phương pháp độ tin cậy Cronbach's Alpha và phân tích nhân tố khám phá EFA. Sau khi điều chỉnh, kết quả cho thấy các thang đo đạt được yêu cầu và sẵn sàng cho nghiên cứu định lượng chính thức. Tiếp sau phần mô tả mẫu nghiên cứu chính thức, phương pháp phân tích nhân tố khẳng định CFA được sử dụng để kiểm định chính thức thang đo sáu khái niệm nghiên cứu. Ở giai đoạn này, tác giả đã cân nhắc loại thêm hai biến quan sát là PL2 và PL6 để gia tăng độ tương thích của mô hình đo lường. Sau khi hoàn tất phần kiểm định chính thức các thang đo, tác giả sử dụng mô hình cấu trúc tuyến tính để kiểm định mô hình lý thuyết và các giả thuyết được xây dựng ở Chương 2. Kết quả cho thấy, mô hình lý thuyết phù hợp với dữ liệu thị trường, có 5/9 giả thuyết được chấp nhận với mức ý nghĩa 0,1%, 1/9 giả thuyết được chấp nhận với mức ý nghĩa 1%, và 3/9 giả thuyết không có ý nghĩa thống kê với $p > 5\%$. Nội dung cuối cùng của Chương 4 trình bày kết quả cho thấy giới tính (nam/nữ) không giữ vai trò kiểm soát đối với chất lượng cuộc sống đại học, còn vùng miền (TP. Hồ Chí Minh/Hà Nội) thì ngược lại. Ở vai trò điều tiết nhóm, nghiên cứu nhận được kết quả rất thú vị khi hai nhóm sinh viên tập trung và không tập trung tạo nên sự khác biệt trong mối quan hệ giữa khả năng hấp thu với sự gắn kết của sinh viên.

Chương 5. KẾT LUẬN VÀ Ý NGHĨA CỦA NGHIÊN CỨU

5.1. Giới thiệu chương

Chương 5 sẽ trình bày những nội dung quan trọng như tóm tắt lại kết quả chính và đưa ra những kết luận, ý nghĩa từ nghiên cứu được thể hiện chi tiết qua các nội dung chính: i) tóm tắt kết quả chủ yếu, qua đó nêu lên những đóng góp về phương pháp nghiên cứu cũng như về lý thuyết, ii) ý nghĩa của những đóng góp này không chỉ ở khía cạnh học thuật mà còn đối với công tác quản trị đại học, và (iii) hạn chế của nghiên cứu và các ý tưởng có thể tiếp tục thực hiện trong tương lai.

5.2. Tóm lược quá trình nghiên cứu

Phần này sẽ tóm lược quá trình tác giả thực hiện công trình nghiên cứu của mình. Đầu tiên, ý tưởng nghiên cứu khởi nguồn khi tác giả nhận ra tầm quan trọng về sự gắn kết của sinh viên ở trường đại học. Từ đây, tác giả tiến hành tổng quan các nghiên cứu thực chứng để hiểu rõ khái niệm “sự gắn kết của sinh viên” đã và đang được nghiên cứu như thế nào. Quá trình này cùng với việc lược khảo lý thuyết làm nền tảng là cơ sở để xây dựng nên mô hình nghiên cứu gồm sáu khái niệm: sự gắn kết của sinh viên, giá trị dịch vụ cảm nhận, khả năng hấp thu, mục đích cuộc sống, tính bền bỉ, và chất lượng cuộc sống đại học. Thang đo cho sáu khái niệm này tác giả lựa chọn từ những nghiên cứu gốc, được điều chỉnh theo ý kiến của bốn chuyên gia và tám sinh viên (đối tượng khảo sát) tại các phiên thảo luận tay đôi và nhóm. Kết thúc công đoạn này, tác giả đã có thang đo nháp với tổng cộng 60 biến quan sát để tiến hành kiểm định thang đo sơ bộ với cỡ mẫu $n = 422$.

Hệ số Cronbach's Alpha và phương pháp phân tích nhân tố khám phá EFA được sử dụng để kiểm định độ tin cậy và giá trị của thang đo. Kết quả ở giai đoạn này, có 58 biến quan sát đạt yêu cầu về hệ số tương quan biến-tổng, tất cả 13 khái niệm thành phần đều đạt yêu cầu về hệ số tin cậy Cronbach's Alpha; kết quả EFA cũng thỏa các điều kiện về độ tin cậy, phương sai trích và số lượng nhân tố trích

phù hợp với lý thuyết. Với kết quả kiểm định sơ bộ như vậy, tác giả chuyển sang giai đoạn nghiên cứu định lượng chính thức với cỡ mẫu $n = 1.435$.

Ở giai đoạn này, tác giả thực hiện việc kiểm định lại các mô hình đo lường bằng phương pháp phân tích nhân tố khẳng định CFA, mô hình đo lường các khái niệm đa hướng [sự gắn kết của sinh viên, giá trị dịch vụ cảm nhận, tính bền bỉ] được kiểm định riêng trước khi tiến hành đánh giá đồng thời tất cả chúng trong mô hình tới hạn. Kết quả phân tích cho thấy tất cả các mô hình đo lường phù hợp với dữ liệu thị trường, các chỉ tiêu đánh giá thang đo đều đạt yêu cầu.

Đến đây, tác giả tiếp tục thực hiện kiểm định mô hình nghiên cứu và 9 giả thuyết chính bằng mô hình cấu trúc tuyến tính SEM. Kết quả khẳng định mô hình nghiên cứu phù hợp với dữ liệu thị trường. Mô hình có 6/9 giả thuyết được chấp nhận và 3/9 giả thuyết bị bác bỏ; cụ thể: giá trị dịch vụ cảm nhận, khả năng hấp thu, tính bền bỉ tác động tích cực đến sự gắn kết của sinh viên; khả năng hấp thu điều tiết hỗn hợp, mục đích cuộc sống điều tiết thuận tụy mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận và sự gắn kết của sinh viên; trong khi đó, mục đích cuộc sống không tác động đến sự gắn kết của sinh viên; cuối cùng, chất lượng cuộc sống đại học chỉ chịu tác động bởi sự gắn kết của sinh viên, và không chịu tác động bởi giá trị dịch vụ cảm nhận và mục đích cuộc sống. Ngoài ra, tác giả còn kiểm định vai trò điều tiết nhóm của hình thức đào tạo [tập trung, không tập trung] để xem xét sự khác biệt giữa các mối quan hệ trong mô hình; xem xét vai trò kiểm soát của giới tính và vùng miền để kiểm tra sự khác biệt của các nhóm sinh viên có cùng đặc tính này đối với chất lượng cuộc sống đại học. Theo đó, kết quả tìm thấy có sự khác biệt trong mối quan hệ giữa khả năng hấp thu với sự gắn kết của hai nhóm sinh viên tập trung và không tập trung; chất lượng cuộc sống đại học không khác nhau giữa hai nhóm sinh viên nam và nữ, nhưng khác nhau giữa hai nhóm sinh viên học tại TP. Hồ Chí Minh và Hà Nội.

Tiếp theo kết quả được tìm thấy, tác giả tiến hành thảo luận với những nghiên cứu trước đây để chỉ ra đóng góp của luận án ở hai khía cạnh lý thuyết và

thực tiễn. Ở khía cạnh lý thuyết, tác giả thảo luận sâu về giá trị mang lại từ mối quan hệ giữa các khái niệm đã tìm thấy trong bối cảnh giáo dục đại học - điều mà ít được tìm thấy qua những công bố trước đây, đó là mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận, khả năng hấp thu với sự gắn kết của sinh viên; đặc biệt là vai trò điều tiết hỗn hợp của khả năng hấp thu, và vai trò điều tiết thuần túy của mục đích cuộc sống đối với mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận và sự gắn kết của sinh viên. Ngoài ra, đối với mối quan hệ giữa tính bền bỉ và sự gắn kết, tuy có đồng thuận với một số nghiên cứu trước nhưng kết quả của tác giả đóng góp ở một khía cạnh khác về sự gắn kết, đó là sự gắn kết về cảm xúc và nhận thức. Cũng rất thú vị khi sự tác động của mục đích cuộc sống với sự gắn kết và chất lượng cuộc sống đại học, hay giá trị dịch vụ cảm nhận với chất lượng cuộc sống đại học lại cho kết quả ngược lại với lập luận đến từ lý thuyết và một số nghiên cứu thực chứng trong quá khứ. Bên cạnh đó, vai trò điều tiết nhóm của hình thức đào tạo đối với một mối quan hệ trong mô hình, cũng như vai trò kiểm soát của vùng miền đối với chất lượng cuộc sống đại học là những đóng góp thêm cho nghiên cứu này. Song song với đóng góp về học thuật vừa nêu, tác giả còn chỉ ra một số điểm nổi bật về phương pháp nghiên cứu trong luận án của mình.

Đi cùng những đóng góp về lý thuyết, dưới góc nhìn của một cá nhân có nhiều kinh nghiệm quản trị trong lĩnh vực giáo dục đại học, tác giả đã đề xuất các hàm ý quản trị có liên quan đến kết quả nghiên cứu với mong muốn đóng góp một phần vào sự phát triển của các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam trong bối cảnh cạnh tranh khốc liệt và hội nhập sâu rộng như hiện nay. Nội dung cuối cùng không thể thiếu chính là phần trình bày về những hạn chế của công trình nghiên cứu và kèm theo những ý tưởng có thể thực hiện trong tương lai.

5.3. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Như đã biện luận ở Chương 2, mô hình nghiên cứu được xây dựng với chín giả thuyết và kiểm định thông qua phương pháp phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính được trình bày trong Chương 3. Qua quá trình phân tích dữ liệu tại Chương 4,

tác giả sẽ thảo luận kết quả nghiên cứu - trên cơ sở bám sát mục tiêu và câu hỏi nghiên cứu đã được xác định từ Chương 1 - theo bốn nội dung chính như sau:

Thứ nhất, liên quan đến việc xem xét bốn yếu tố thuộc nhận thức (cảm nhận) và đặc điểm (tính cách) cá nhân ảnh hưởng như thế nào đến sự gắn kết của sinh viên ở trường đại học, có sáu giả thuyết được kiểm định:

Với giả thuyết **H₁** [Giá trị dịch vụ cảm nhận tác động tích cực đến sự gắn kết của sinh viên], kết quả phân tích cho thấy tồn tại mối quan hệ dương giữa hai biến này, giả thuyết H₁ được chấp nhận với mức ý nghĩa $p < 0,001$. Điều này khẳng định giá trị dịch vụ cảm nhận là một trong những yếu tố tạo nên sự gắn kết của sinh viên. Nghĩa là một sinh viên càng đánh giá cao những giá trị của dịch vụ giáo dục do trường đại học cung cấp/họ được thụ hưởng, thì họ càng có xu hướng gắn kết về nhận thức và cảm xúc đối với các hoạt động xoay quanh nhiệm vụ học tập tại trường.

Hơn nữa, trọng số hồi quy của mối quan hệ này rất cao ($\beta = 0,786$), nhấn mạnh vai trò của sự cảm nhận về giá trị dịch vụ mà sinh viên nhận được (so với những gì bỏ ra), có tác động mạnh mẽ đến nhận thức và cảm xúc của sinh viên trong quá trình trải nghiệm các dịch vụ do nhà trường cung cấp, hay nói cách khác, giá trị dịch vụ cảm nhận có sự ảnh hưởng lớn đến mức độ gắn kết của sinh viên đối với ngôi trường mà họ theo học. Kết quả này được xem là một nghiên cứu thực chứng ứng dụng Lý thuyết tự quyết của Ryan và Deci (2017), điều mà chưa được tìm thấy trong các nghiên cứu trước đây. Do vậy, có thể xem đây là một khe hồng tiềm năng, nên được quan tâm nghiên cứu trong bối cảnh giáo dục đại học.

Với giả thuyết **H₂** [Khả năng hấp thu của sinh viên tác động tích cực đến sự gắn kết ở trường của họ], kết quả phân tích cho thấy giả thuyết này được chấp nhận với mức ý nghĩa là $p < 0,001$ và trọng số $\beta = 0,113$. Như vậy, khả năng hấp thu đóng vai trò tích cực tạo nên sự gắn kết của sinh viên xoay quanh các hoạt động học tập tại trường. Hay nói cách khác, sinh viên có khả năng hấp thu càng cao thì càng gắn kết với trường hơn. Đồng thời, với mức ý nghĩa $p < 0,01$, **H₃** được chấp nhận khi giả thuyết rằng khả năng hấp thu có quan hệ hỗ tương với giá trị dịch vụ cảm

nhận. Như vậy, khả năng hấp thu làm gia tăng mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận và sự gắn kết ($\beta = 0,054$). Điều này nghĩa là một sinh viên có khả năng hấp thu càng cao thì tác động giữa giá trị dịch vụ cảm nhận vào sự gắn kết của sinh viên ở trường càng cao. Kết quả này là một bằng chứng tìm thấy khả năng hấp thu không chỉ là tiền tố của sự gắn kết ở trường đại học mà còn đóng vai trò làm gia tăng mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận với sự gắn kết của sinh viên; hay nói cách khác, khả năng hấp thu đã đóng giữ vai trò điều tiết hỗn hợp, điều mà chưa được tìm thấy trong bối cảnh giáo dục đại học ở các nghiên cứu trước đây.

Với giả thuyết **H₄** [mục đích cuộc sống tác động tích cực đến sự gắn kết của sinh viên], kết quả phân tích cho thấy với dữ liệu thị trường hiện có, giả thuyết này không được chấp nhận ($p > 0,05$). Như vậy, sinh viên càng có mục đích trong cuộc sống thì không thể khẳng định càng có nhiều sự gắn kết với việc học tập ở trường. Vấn đề này có thể được lý giải như sau: i) xem xét ở khía cạnh mục đích cuộc sống, người học có thể có rất nhiều mục tiêu khác nhau được cho là có giá trị đối với bản thân để họ theo đuổi, do vậy mục tiêu học tập, sở hữu bằng cấp không tác động đủ mạnh để họ nhận thức cần phải gắn kết ở trường nhiều hơn; ngoài ra, trong bối cảnh ngày nay, sẽ dễ dàng tìm thấy từ các khảo sát được công bố, rằng có một bộ phận không nhỏ giới trẻ không có mục đích cuộc sống cho mình, họ thường sống theo bản năng cùng với sự nuông chiều hoặc sắp đặt của cha mẹ, khi đó vấn đề học hành chỉ là việc cần/phải làm chứ không xuất phát từ nhu cầu hoặc khát khao gia tăng giá trị bản thân; và ii) xem xét ở khía cạnh sự gắn kết, có rất nhiều yếu tố tác động đến sự gắn kết của sinh viên ở trường đại học (như đã trình bày ở Chương 1 và 2), tiêu biểu trong số đó là thầy cô, bạn bè, cấu trúc lớp học - những nhân tố có ảnh hưởng nổi bật đã được khẳng định qua các nghiên cứu trước đây; vì thế, nếu người học không hài lòng với những yếu tố quan trọng này sẽ ảnh hưởng ngay đến nhận thức, cảm xúc của họ trong việc gắn kết ở trường, mặc dù mục đích cuộc sống của họ vẫn hiện hữu. Điều thú vị là kết quả nghiên cứu tại thị trường Việt Nam này không đồng thuận với nghiên cứu của Greenway (2006) và Awang-Hashim và cộng sự (2015). Theo đó, Greenway (2006) và Awang-Hashim và cộng sự (2015) đều khẳng định

mục đích cuộc sống có tác động đến sự gắn kết của sinh viên, học sinh. Trong nghiên cứu của Greenway (2006), mục đích cuộc sống được định nghĩa là sự nhận thức về ý nghĩa cuộc sống được tạo nên bởi những điều có giá trị đối với cá nhân, được đo lường qua thang đo MLQ của (Steger và cộng sự, 2006) với 10 biến quan sát; còn khái niệm sự gắn kết - khác với tác giả - Greenway (2006) chỉ xem xét trên khía cạnh gắn kết học thuật với thang đo AEI của Schreiner (2004). Trong khi đó, khái niệm mục đích cuộc sống trong nghiên cứu của Awang-Hashim và cộng sự (2015) là tư duy có mục đích trong tương lai của một người theo đuổi những lý tưởng và mục tiêu có giá trị đối với cá nhân họ và được đo lường cơ bản tương đồng với nghiên cứu của tác giả qua ba thành phần gắn kết hành vi, tâm lý và nhận thức (có tổng cộng 29 biến quan sát). Sự khác biệt giữa các kết quả nghiên cứu này góp phần làm phong phú thêm bằng chứng thực nghiệm về mối quan hệ giữa mục đích cuộc sống và sự gắn kết của sinh viên.

Tuy dữ liệu thị trường đã cho thấy mục đích cuộc sống không ảnh hưởng tích cực đến sự gắn kết của sinh viên, hay nói cách khác, mục đích cuộc sống không giữ vai trò là tiền tố của sự gắn kết, nhưng nó lại giữ vai trò điều tiết trong mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận với sự gắn kết bởi giả thuyết H_5 được chấp nhận với mức ý nghĩa $p < 0,001$ và trọng số hồi quy $\beta = 0,067$. Theo đó, mục đích cuộc sống tác động làm gia tăng mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận và sự gắn kết của sinh viên. Như vậy, sinh viên có mục đích cuộc sống cao trong bối cảnh nghiên cứu này nghĩa là sinh viên đánh giá cao giá trị của việc học tập mà họ đang theo đuổi; khi họ càng cảm nhận tốt về giá trị dịch vụ đang trải nghiệm thì họ càng gắn kết hơn trong các hoạt động nhằm đạt được mục tiêu có giá trị này.

Với giả thuyết H_6 [Tính bền bỉ tác động tích cực đến sự gắn kết của sinh viên], kết quả phân tích cho thấy mối quan hệ dương giữa tính bền bỉ và giá trị dịch vụ cảm nhận được chấp nhận với mức ý nghĩa $p < 0,001$. Theo đó, tính bền bỉ là một nhân tố tạo nên sự gắn kết của sinh viên, tuy nhiên trọng số tác động không bằng giá trị dịch vụ cảm nhận hay khả năng hấp thu ($\beta = 0,080$). Về cơ bản, kết quả

này đồng thuận với ý tưởng nghiên cứu của Muenks và cộng sự (2017), Hodge và cộng sự (2018), Robinson (2015) khi tìm thấy tính bền bỉ có tác động đến sự gắn kết của sinh viên trong bối cảnh giáo dục đại học. Tuy nhiên, điểm khác biệt giữa các tác giả nêu trên là thang đo được sử dụng để đo lường khái niệm sự gắn kết. Cụ thể, Muenks và cộng sự (2017) chỉ xem xét sự gắn kết ở khía cạnh hành vi và sử dụng thang đo của Skinner và cộng sự (2009b) với năm biến quan sát; còn Hodge và cộng sự (2017) lại chú trọng đến yếu tố gắn kết về cảm xúc đối với việc học tập ở trường khi điều chỉnh thang đo gồm bốn biến quan sát của Schaufeli và Bakker (2003); trong khi đó, Robinson (2015) xem xét một cách toàn diện về sự gắn kết qua rất nhiều thành phần gồm kỹ năng, cảm xúc, sự tham gia/tương tác và kết quả học tập. Trong nghiên cứu của mình, tác giả xem xét mối quan hệ giữa tính bền bỉ với sự gắn kết qua hai thành phần nhận thức và cảm xúc dựa trên các nghiên cứu của Fredricks và cộng sự (2005) và Yusof và cộng sự (2017). Như vậy, kết quả này có thể đóng góp vào sự đa dạng về bằng chứng thực nghiệm ở các quốc gia/thị trường khác nhau, với các thang đo lường khác nhau.

Thứ hai, liên quan đến việc xem xét biến phụ thuộc [chất lượng cuộc sống đại học] là kết quả của mô hình, có ba giả thuyết được kiểm định:

H₇ được xem là quan trọng với giả thuyết về kết quả của nghiên cứu đó là sự gắn kết của sinh viên tác động tích cực đến chất lượng cuộc sống đại học. Kết quả nghiên cứu cho thấy tồn tại mối quan hệ dương giữa sự gắn kết và chất lượng cuộc sống đại học của sinh viên với mức ý nghĩa $p < 0,001$. Trọng số hồi quy $\beta = 0,915$ rất cao thể hiện vai trò quan trọng của sự gắn kết tạo nên chất lượng cuộc sống đại học. Nghĩa là sinh viên càng gắn kết nhận thức và cảm xúc xoay quanh các nhiệm vụ học tập ở trường thì càng thúc đẩy gia tăng chất lượng cuộc sống đại học của họ. Kết quả này là một nghiên cứu thực chứng cho Lý thuyết tự quyết của Ryan và Deci (2017) trong bối cảnh giáo dục đại học bên cạnh bằng chứng thực nghiệm ở những lĩnh vực nghiên cứu khác như nghiên cứu của Deci và cộng sự (2001). Đồng thời, kết quả này góp phần củng cố kết quả tổng hợp lý thuyết về sự gắn kết ở

trường và sự thành công của sinh viên trong nghiên cứu của Kahu (2013) và Kahu và Nelson (2018). Vấn đề này theo tác giả là đặc biệt quan trọng, cần/nên được quan tâm bởi các nhà nghiên cứu, bởi lẽ học tập là sự kết hợp và là trải nghiệm tương tác bị ảnh hưởng bởi sinh viên cũng như tổ chức giáo dục. Nhiệm vụ cần thực hiện của cả sinh viên và tổ chức giáo dục là tạo điều kiện kết hợp làm việc để học hỏi lẫn nhau và rút ra những điểm mạnh của cả hai (Kahu & Nelson, 2018).

Với giả thuyết H_8 [giá trị dịch vụ cảm nhận tác động tích cực đến chất lượng cuộc sống đại học] chưa có cơ sở để khẳng định sự tồn tại của mối quan hệ này (qua kết quả phân tích dữ liệu thị trường) bởi mức ý nghĩa để chấp nhận giả thuyết H_8 không đạt yêu cầu ($p > 0,1$). Điều này có thể hiểu rằng, sinh viên dù có đánh giá cao giá trị dịch vụ giáo dục mà họ đang trải nghiệm, thì cũng chưa chắc họ có chất lượng cuộc sống đại học cao.

Kết hợp hai giả thuyết H_7 và H_8 cho thấy một kết quả khá thú vị. Đó là giá trị dịch vụ cảm nhận tác động rất mạnh đến sự gắn kết của sinh viên nhưng lại không ảnh hưởng tích cực lên chất lượng cuộc sống đại học. Kết quả này khác biệt với một số nghiên cứu trước đây. Cụ thể như Ledden và cộng sự (2007) nghiên cứu về mối quan hệ giữa giá trị cá nhân và giá trị cảm nhận trong giáo dục, cho thấy giá trị cảm nhận bị tác động bởi giá trị cá nhân và đến lượt nó lại tác động đến sự hài lòng của khách hàng (một phần của chất lượng cuộc sống đại học). Công trình của Hu và cộng sự (2009) cũng cho kết quả tương tự với Ledden và cộng sự (2007) khi mối quan hệ dương giữa giá trị cảm nhận và sự hài lòng của khách hàng được tìm thấy qua bối cảnh chất lượng dịch vụ khách sạn. Một kết quả nghiên cứu tương tự đến từ công bố của Kheng và cộng sự (2010) kiểm tra vai trò trung gian sự thỏa mãn của khách hàng sử dụng dịch vụ ngân hàng đối với chất lượng dịch vụ cảm nhận và lòng trung thành. Như vậy, với sự đa dạng của kết quả nghiên cứu về mối quan hệ giá trị cảm nhận - sự hài lòng, kết quả này của tác giả có thể là một bằng chứng hữu ích cho những ai quan tâm nghiên cứu trong bối cảnh giáo dục đại học.

Với mức ý nghĩa thống kê $p > 0,05$ giả thuyết H_0 bị bác bỏ khi cho rằng mục đích cuộc sống tác động tích cực đến chất lượng cuộc sống đại học. Như vậy, với dữ liệu thị trường này, chưa tìm thấy mục đích cuộc sống góp phần tạo nên chất lượng cuộc sống đại học. Nghĩa là một sinh viên có mục đích trong cuộc sống cao, hay cụ thể hơn sinh viên này càng đánh giá cao giá trị của việc học tập mà họ đang theo đuổi thì chưa thể cho rằng họ càng có chất lượng cuộc sống đại học cao. Kết quả này là một bằng chứng thực nghiệm đáng quan tâm khi nghiên cứu mối quan hệ giữa mục đích cuộc sống với chất lượng cuộc sống đại học, điều mà ít được tìm thấy trong các nghiên cứu trước đây. Ở một phạm vi nghiên cứu lớn hơn, Sarvimäki và Stenbock-Hult (2000) cho rằng mục đích cuộc sống là một thành phần của chất lượng cuộc sống nói chung bên cạnh hai thành phần còn lại là sự hạnh phúc và giá trị, điều này xét ở một khía cạnh nào đó là có khác biệt với nghiên cứu của tác giả.

Xem xét vấn đề này trên phương diện thực tiễn, kết quả cho thấy khi sinh viên có mục đích trong cuộc sống, họ biết điều gì có giá trị đối với bản thân mình, hiểu rằng mình cần phải làm gì để theo đuổi mục tiêu; cụ thể việc học tập ở trường được xác định là có giá trị cao với bản thân họ và họ phải nỗ lực nhiều thứ để theo đuổi việc hoàn thành mục tiêu học tập này. Nếu như mọi việc diễn ra suôn sẻ, họ sẽ cảm thấy hài lòng và hạnh phúc; nhưng tiếc là quá trình thực hiện mục tiêu không phải lúc nào cũng như hoạch định và kỳ vọng. Trong quá trình ấy, luôn xuất hiện những khó khăn, vướng mắc mà họ không thể tránh né và lờ đi, họ buộc phải đối diện và giải quyết chúng; kết quả của việc giải quyết mới chỉ làm cho cuộc sống của sinh viên có thêm ý nghĩa, chứ nó chưa đủ để mang lại cho họ hạnh phúc.

Thứ ba, kết quả việc xem xét vai trò kiểm soát của giới tính và vùng miền đối với chất lượng cuộc sống đại học:

Sự khác biệt theo giới tính: Nam và nữ

Kết quả phân tích chỉ ra rằng chất lượng cuộc sống đại học không thay đổi theo nhóm sinh viên nam và nữ. Kết quả này đồng thuận với Tho (2019) nghiên cứu về vai trò sức chịu đựng của sinh viên với chất lượng cuộc sống đại học, và Sirgy và

cộng sự (2010) nghiên cứu vai trò của chất lượng cuộc sống đại học trong việc đo lường sự hạnh phúc. Theo đó, giới tính không đóng vai trò kiểm soát đối với chất lượng cuộc sống đại học của sinh viên. Kết quả một lần nữa đưa đến ý nghĩa tích cực về giới, rõ ràng những quan điểm cổ hủ, những định kiến về giới đã không còn đúng trong trường hợp này. Thật vậy, nhà tâm lý học Hyde (2005) khám phá ra “thuyết về những sự giống nhau trong giới tính”, rằng nam và nữ từ thơ bé cho đến trưởng thành thường giống nhau hơn khác nhau ở hầu hết các mặt thay đổi tâm lý. Quan sát qua rất nhiều nghiên cứu, Hyde đã kiên định cho rằng sự khác biệt về giới tính có rất ít hoặc không có ảnh hưởng gì đến phương diện tính cách, nhận thức, thậm chí kể cả khả năng lãnh đạo.

Sự khác biệt theo vùng miền: TP. Hồ Chí Minh và Hà Nội

Kết quả phân tích cho thấy chất lượng cuộc sống đại học có sự khác biệt giữa hai nhóm sinh viên học tại TP. Hồ Chí Minh và Hà Nội. Đối chiếu với các nghiên cứu trước đây về vấn đề này, tác giả tìm thấy có bằng chứng liên quan. Cụ thể, Karatzias và cộng sự (2001) đã nhận ra sự khác biệt trong chất lượng cuộc sống ở trường học thông qua yếu tố đa văn hóa giữa hai quốc gia Hy Lạp và Scotland. Gần hơn với bối cảnh nghiên cứu của tác giả, nhà nghiên cứu giáo dục giàu kinh nghiệm Vương Trí Nhân (2014) cũng đã phân tích và chỉ ra nhiều sự khác biệt giữa giáo dục miền Bắc và miền Nam, nổi bật nhất là “tính khai phóng”. Như vậy, các nghiên cứu trên đã cơ bản phù hợp với kết quả của tác giả khi tìm thấy biến vùng miền đóng vai trò kiểm soát chất lượng cuộc sống đại học của sinh viên. Tuy nhiên, đây mới là một kết quả mang tính khám phá, có thể được xem xét sâu hơn cho những nghiên cứu tiếp theo.

Cuối cùng, kết quả kiểm định kỳ vọng về sự khác biệt của hình thức đào tạo như sau:

Ở góc độ lý thuyết, tác giả đã đặt bảy kỳ vọng cho sự khác nhau của bảy mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu giữa hai nhóm sinh viên tập trung và không tập trung. Tuy vậy, như đã trình bày ở nội dung kiểm định vai trò điều tiết nhóm của

hình thức đào tạo tại Chương 4, kết quả của mô hình chính có bốn mối quan hệ có ý nghĩa nên tác giả chỉ tiến hành kiểm định bốn kỳ vọng tương ứng với các mối quan hệ này [H_1 , H_2 , H_6 , H_7]. Cụ thể, giá trị dịch vụ cảm nhận tác động đến sự gắn kết của nhóm sinh viên tập trung không khác biệt với nhóm sinh viên không tập trung [P_1], như vậy giá trị dịch vụ cảm nhận đóng vai trò quan trọng như nhau đối với sự gắn kết của cả hai nhóm sinh viên. Tương tự vậy, mối quan hệ giữa tính bền bỉ với sự gắn kết của hai nhóm sinh viên cũng không như kỳ vọng P_3 , cho dù sinh viên tập trung hay không tập trung thì vai trò của tính bền bỉ là giống nhau đối với sự gắn kết của họ ở trường đại học. Thêm vào đó, mối quan hệ giữa sự gắn kết của sinh viên với chất lượng cuộc sống đại học của nhóm sinh viên tập trung cũng không khác với nhóm sinh viên không tập trung [P_5], trong khi Waller và Tietjen-Smith (2009) đã tìm thấy tỷ lệ duy trì của sinh viên theo học hình thức không tập trung thấp hơn so với sinh viên tập trung. Mặc dù các nghiên cứu trước đây đã tìm thấy bằng chứng cho rằng hai nhóm sinh viên tập trung và không tập trung tồn tại nhiều sự khác biệt như hiệu suất học tập, việc làm, chỉ số cảm xúc, các đặc điểm nhân khẩu học (Darolia, 2014; Jackling & Anderson, 1998; Waller và Tietjen-Smith, 2009; Yunus và cộng sự, 2015) nhưng với nghiên cứu này, tác giả không tìm thấy sự khác biệt với ba kỳ vọng đã nêu.

Một sự khác biệt duy nhất cho thấy vai trò điều tiết nhóm của hình thức đào tạo là sự tác động của khả năng hấp thu đến sự gắn kết của nhóm sinh viên tập trung yếu hơn nhóm sinh viên không tập trung [P_2]. Kết quả này đúng như kỳ vọng, khẳng định vai trò của khả năng hấp thu đối với sự gắn kết của sinh viên ở trường đại học nói chung, đặc biệt là đối với sinh viên được đào tạo theo hình thức không tập trung. Do chưa tìm thấy có nghiên cứu nào về mối quan hệ giữa khả năng hấp thu với sự gắn kết của sinh viên, cũng như sự khác biệt của mối quan hệ này theo hai hình thức đào tạo tập trung và không tập trung tại Việt Nam và cả những quốc gia khác; vì vậy, chưa thể so sánh kết quả trên với các kết quả đã có. Có thể lý giải cho sự khác biệt này là sinh viên theo học ở hình thức không tập trung là những người trưởng thành hơn, đa số đã qua đào tạo, và vừa đi làm vừa đi học; do vậy, khả

năng nhận ra kiến thức, kỹ năng mới; tiếp thu những kiến thức, kỹ năng này; tích hợp với kiến thức trước đây; và áp dụng chúng vào công việc của họ sẽ cao hơn đối với sinh viên theo học hình thức tập trung, vốn là những người vừa tốt nghiệp phổ thông trung học, dành phần lớn thời gian để học tập và chưa có việc làm toàn thời gian. Do đó, khả năng hấp thu càng cao sẽ càng tác động tích cực đến sự gắn kết của họ ở trường đại học.

Tóm lại, kết quả phân tích đa nhóm đã tìm thấy sự khác biệt trong mối quan hệ giữa khả năng hấp thu với sự gắn kết của nhóm sinh viên tập trung và không tập trung. Như vậy, yếu tố về hình thức học tập giữ vai trò điều tiết nhóm trong mô hình nghiên cứu của tác giả, điều này có thể là gợi ý cho những nghiên cứu khẳng định tiếp theo.

5.4. Ý nghĩa của nghiên cứu

5.4.1. Ý nghĩa về lý thuyết

5.4.1.1. Ý nghĩa về học thuật

Mô hình nghiên cứu được xây dựng với trọng tâm là sự gắn kết của sinh viên, thông qua chín giả thuyết về mối quan hệ giữa các yếu tố thuộc nhận thức [giá trị dịch vụ cảm nhận] và đặc điểm cá nhân [khả năng hấp thu, mục đích cuộc sống, tính bền bỉ] đối với sự gắn kết, và mối quan hệ giữa sự gắn kết cũng như giá trị dịch vụ cảm nhận, mục đích cuộc sống đối với chất lượng cuộc sống đại học của sinh viên. Kết quả của nghiên cứu là một bằng chứng thực nghiệm để khẳng định vai trò, ý nghĩa của lý thuyết tự quyết, lý thuyết khả năng hấp thu trong việc giải thích quy luật của hiện tượng khoa học về sự gắn kết của sinh viên tại trường đại học. Kết quả đem đến một số đóng góp mới về học thuật, cụ thể như sau:

Thứ nhất, nghiên cứu đã chỉ ra mức độ tác động của bốn yếu tố thuộc nhận thức và đặc điểm cá nhân ảnh hưởng đến sự gắn kết của sinh viên ở trường đại học. Đó là: i) Giá trị dịch vụ cảm nhận, và khả năng hấp thu tác động tích cực đến sự gắn kết của sinh viên là hai mối quan hệ chưa được tìm thấy trước đây trong bối cảnh giáo dục đại học; ii) Với mục đích cuộc sống, nếu như các nghiên cứu trước đây cho

rằng tác động đến sự gắn kết của sinh viên, thì kết quả nghiên cứu của tác giả lại không tìm thấy sự tồn tại của mối quan hệ này; và iii) Tác giả tìm thấy tính bền bỉ tác động tích cực đến sự gắn kết của sinh viên tương tự với kết quả của một số nghiên cứu trước đây, nhưng khác nhau ở cách thức đo lường sự gắn kết.

Thứ hai, nghiên cứu đã phát hiện vai trò điều tiết hỗn hợp của khả năng hấp thu và vai trò điều tiết thuần túy của mục đích cuộc sống đối với mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận và sự gắn kết của sinh viên. Các phát hiện này rất có ý nghĩa bởi chúng chưa được tìm thấy trong các công bố trước đây.

Thứ ba, về kết quả của mô hình nghiên cứu, việc chỉ ra tác động rất lớn của sự gắn kết đối với chất lượng cuộc sống đại học là một bằng chứng thực nghiệm ứng dụng Lý thuyết tự quyết trong bối cảnh giáo dục đại học, bên cạnh bằng chứng ở những lĩnh vực khác.

Thứ tư, việc chứng minh hình thức đào tạo giữ vai trò điều tiết nhóm, khi tìm thấy sự khác biệt trong mối quan hệ giữa khả năng hấp thu với sự gắn kết giữa hai nhóm sinh viên tập trung và không tập trung, là một kết quả mang tính khám phá, có thể đưa đến gợi ý cho các nghiên cứu tiếp sau.

Và cuối cùng, kết quả phân tích một lần nữa khẳng định sự đồng thuận với các nghiên cứu trước đây khi giới tính bị bác bỏ vai trò kiểm soát đối với chất lượng cuộc sống đại học. Trong khi đó, vùng miền được chấp nhận là biến kiểm soát khi tìm thấy có sự khác biệt trong chất lượng cuộc sống giữa nhóm sinh viên học tại TP. Hồ Chí Minh và nhóm sinh viên học tại Hà Nội. Phát hiện này cũng là một gợi ý để có thể nghiên cứu khẳng định trong tương lai.

5.4.1.2. Ý nghĩa về phương pháp nghiên cứu

Trong công trình này, để đo lường cho sáu khái niệm nghiên cứu gồm: giá trị dịch vụ cảm nhận, khả năng hấp thu, mục đích cuộc sống, tính bền bỉ, sự gắn kết của sinh viên và chất lượng cuộc sống đại học; tác giả sử dụng các thang đo đã được thiết kế và kiểm định trong nhiều môi trường khác nhau ở các quốc gia trên thế giới.

Khi áp dụng vào thị trường Việt Nam chúng đã được điều chỉnh cho phù hợp, tất cả đều đạt được độ tin cậy và giá trị cho phép. Kết quả này đưa đến những ý nghĩa như sau:

Thứ nhất, kết quả kiểm định thang đo bổ sung vào hệ thống thang đo lường các khái niệm giá trị dịch vụ cảm nhận, khả năng hấp thu, mục đích cuộc sống, tính bền bỉ, sự gắn kết của sinh viên và chất lượng cuộc sống đại học một bối cảnh nghiên cứu mới, đó là thị trường Việt Nam. Do vậy, điều này có thể hỗ trợ các nhà nghiên cứu hàn lâm và ứng dụng trong lĩnh vực marketing giáo dục tại Việt Nam; đồng thời, cộng đồng khoa học thế giới có thêm hệ thống thang đo đáng tin cậy phản ánh thị trường Việt Nam. Bên cạnh đó, kết quả kiểm định thang đo này có thể giải quyết tình trạng thiếu hụt hệ thống thang đo cơ sở tại từng quốc gia, đóng góp vào sự khác biệt của hệ thống thang đo ở các bối cảnh nghiên cứu khác nhau; đồng thời, tạo cơ sở xây dựng hệ thống thang đo thống nhất trong các nghiên cứu đa quốc gia.

Thứ hai, kết quả kiểm định thang đo cũng là tài liệu tham khảo đối với các nhà nghiên cứu trong lĩnh vực tiếp thị giáo dục đại học. Quan trọng hơn, kết quả nghiên cứu một lần nữa cho thấy không nên đo lường các khái niệm tiềm ẩn bằng chính chúng. Lý do là mỗi đối tượng nghiên cứu có thể hiểu các biến tiềm ẩn theo nhiều cách khác nhau (Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, 2011). Cụ thể trong nghiên cứu này, khái niệm giá trị dịch vụ cảm nhận vẫn được đo qua sáu thành phần như LeBlanc & Nguyen (1999) nhưng số lượng biến quan sát của mỗi thành phần đã có sự thay đổi từ 25 biến còn 23 biến; tương tự với khái niệm sự gắn kết của sinh viên, cũng với hai thành phần nhưng số lượng biến quan sát giờ đây là 10 thay vì 13; biến tiềm ẩn khả năng hấp thu và tính bền bỉ được khẳng định lại lần lượt với bốn và tám biến quan sát như các nghiên cứu trước; thang đo khái niệm mục đích cuộc sống đã thay đổi còn bốn biến quan sát; và cuối cùng biến tiềm ẩn chất lượng cuộc sống đại học được điều chỉnh tăng từ ba thành bốn biến quan sát. Ý nghĩa của việc đo lường khái niệm tiềm ẩn bằng nhiều biến quan sát là để gia tăng giá trị và độ tin cậy của thang đo. Tuy vậy, cũng cần lưu ý thêm, các nhà nghiên cứu

tiếp sau không nhất thiết phải áp dụng đo lường đúng số biến quan sát được sử dụng trong nghiên cứu này, cũng có thể điều chỉnh, bổ sung cho phù hợp với bối cảnh và mục tiêu nghiên cứu riêng (Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, 2011).

Thứ ba, kết quả kiểm định mô hình đo lường trong nghiên cứu này có thể góp phần kích thích các nhà nghiên cứu về marketing giáo dục nói riêng và các nhà khoa học hành vi nói chung trong các nghiên cứu cần phải đánh giá tính giá trị và độ tin cậy của thang đo, khi dùng chúng để đo lường nhằm đảm bảo giá trị của kết quả nghiên cứu.

Cuối cùng, bên cạnh việc phân tích dữ liệu theo mô hình cấu trúc tuyến tính để kiểm định mô hình và các giả thuyết nghiên cứu, tác giả còn sử dụng kỹ thuật phân tích đa nhóm để đi tìm sự khác biệt giữa các mô hình theo từng nhóm đối tượng khác nhau; thêm vào đó, kỹ thuật tìm thấy sự tồn tại của các biến điều tiết thuần túy và hỗn hợp cũng là một điểm nhấn về phương pháp trong nghiên cứu này. Do vậy, công trình nghiên cứu của tác giả có thể là tài liệu tham khảo trong kỹ thuật phân tích và đo lường đối với những ai quan tâm.

5.4.2. Ý nghĩa về thực tiễn

Trong chiến lược quản trị đại học, việc không ngừng gia tăng sự gắn kết của sinh viên là vô cùng cần thiết. Từ góc độ đại học, mọi nhà quản trị đều theo đuổi việc phát triển nhà trường bền vững; tuy vậy, phát triển bền vững trong giáo dục đại học vẫn còn đối mặt với nhiều thách thức, mà một trong số đó có liên quan đến việc thiếu sự gắn kết của sinh viên. Việc nhận diện rõ mối quan hệ của từng yếu tố đối với sự gắn kết và chất lượng cuộc sống đại học sẽ giúp nhà quản trị đại học xác định các giải pháp cụ thể để tạo ra môi trường học tập gắn kết hơn, thông qua việc nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục cũng như cải thiện các yếu tố thuộc về đặc điểm cá nhân của sinh viên. Ở chiều ngược lại, các giải pháp này cũng sẽ giúp sinh viên phát huy giá trị bản thân và nâng cao chất lượng cuộc sống đại học của họ.

5.4.2.1. Hàm ý quản trị để nâng cao sự gắn kết của sinh viên

Từ kết quả nghiên cứu, có thể thấy, bốn yếu tố thuộc về nhận thức và đặc điểm cá nhân sinh viên đều đóng vai trò tích cực đối với sự gắn kết của họ ở trường đại học; như vậy, thông điệp gửi đến các nhà quản trị đại học sẽ là:

Trước tiên, giá trị dịch vụ cảm nhận và sự gắn kết rất có ý nghĩa đối với nhà quản trị trong việc nâng chất lượng mối quan hệ giữa nhà cung cấp dịch vụ với khách hàng. Vì vậy, từ lăng kính cảm nhận của khách hàng thông qua các giá trị về tri thức, cảm xúc, hình ảnh và xã hội mà họ nhận được, cũng như qua sự hài lòng khi đánh giá giữa chi phí và chất lượng đào tạo; các nhà quản trị đại học cần có giải pháp để gia tăng giá trị dịch vụ do nhà trường cung cấp. Cụ thể trong trường hợp này, nhà quản trị cần có các hoạt động truyền thông marketing hiệu quả để người học (khách hàng) có sự cảm nhận rõ ràng và sâu sắc về những giá trị mà họ nhận được ở trường tương xứng với những gì họ đã bỏ ra. Chẳng hạn đầu tư có chất lượng cho những diễn đàn trao đổi thông tin trực tiếp với người học (sinh hoạt đầu khóa/chuyên ngành, hoạt động cố vấn học tập...), quảng bá dịch vụ giáo dục trên các phương tiện truyền thông của nhà trường (cổng thông tin, mạng xã hội, các ấn phẩm truyền thông...).

Kế đến, mối quan hệ tích cực giữa khả năng hấp thu và sự gắn kết của sinh viên hàm ý rằng các nhà quản trị đại học cần giúp khách hàng của mình gia tăng khả năng này thông qua việc nâng cao chất lượng/giá trị kiến thức cũng như kỹ năng mới mà họ nhận được; khi đó, sinh viên sẽ tích hợp và áp dụng chúng trong những hoạt động học thuật tại trường, điều này làm gia tăng sự gắn kết đối với trường mà họ đang theo học. Một lý do quan trọng hơn nữa mà các nhà quản trị đại học cần lưu tâm, đó chính là vai trò điều tiết của khả năng hấp thu trong mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận và sự gắn kết của sinh viên, bởi ý nghĩa mà nó đem lại cho hoạt động truyền thông marketing với mục tiêu gia tăng cảm nhận tích cực của sinh viên về giá trị dịch vụ mà họ nhận được. Như vậy, giải pháp gia tăng khả

năng hấp thu cần được thực hiện đồng thời với giải pháp nâng cao giá trị dịch vụ để nhà trường có được sự gắn kết nhiều hơn từ khách hàng.

Thứ nữa, tuy kết quả phân tích cho thấy mục đích cuộc sống không trực tiếp tác động đến sự gắn kết của sinh viên nhưng lại đóng vai trò điều tiết mối quan hệ giữa giá trị dịch vụ cảm nhận và sự gắn kết; vì vậy, thông điệp được gửi đến các nhà quản trị đại học là cần có giải pháp giúp sinh viên nhận diện rõ mục đích cuộc sống của họ trong quá trình theo học tại trường, đặc biệt đối với sinh viên mới. Giải pháp này có thể thực hiện thông qua các hoạt động bên trong (đào tạo, huấn luyện, sinh hoạt chuyên đề...), và các hoạt động bên ngoài (ngoại khóa, tình nguyện, vì cộng đồng...). Bởi lẽ, khi sinh viên càng nhận ra những điều có ý nghĩa mà bản thân theo đuổi thì càng cảm nhận tốt hơn về giá trị dịch vụ mà họ nhận được, từ đó họ sẽ gắn kết nhiều hơn đối với quá trình học tập ở trường.

Và cuối cùng, kết quả nghiên cứu cho thấy, tính bền bỉ thật sự hữu ích cho sinh viên trong quá trình thực hiện nhiệm vụ chính yếu của họ là học tập. Bởi tính bền bỉ càng cao thì càng giúp người học có những trải nghiệm học tập, gắn kết với nhà trường nhiều hơn. Quá trình đồng hành nhằm giúp cho sinh viên duy trì và gia tăng tính bền bỉ sẽ là thách thức nhưng cũng là cơ hội cho nhà cung cấp dịch vụ trong việc tạo dựng sự gắn kết với khách hàng suốt một thời gian dài. Bởi vì, để giúp người học duy trì và gia tăng tính bền bỉ trong chặng đường từ 2 đến 4 năm, nhằm nâng cao sự gắn kết, mà không cảm thấy chán nản, thì các nhà quản trị đại học cần có những chương trình/cách thức đào tạo khơi gợi niềm đam mê, kích thích tương tác, phản hồi, và truyền cảm hứng để sinh viên liên tục nỗ lực vì những mục tiêu dài hạn. Cụ thể, bên cạnh việc đổi mới chương trình đào tạo, nâng cao chất lượng giảng viên, công nghệ hóa phương pháp dạy và học... cần có những hoạt động hỗ trợ khác như hỗ trợ học tập, học bổng, giải thưởng, học kỳ doanh nghiệp, phát triển kỹ năng... Ngoài ra, các cơ sở giáo dục đại học cũng cần theo đuổi phương thức quản trị hiện đại theo hướng cá thể hóa - nhận diện, tập trung vào từng đối tượng để giúp họ cải thiện các đặc tính cá nhân.

5.4.2.2. Hàm ý quản trị để nâng cao chất lượng cuộc sống đại học

Dưới góc nhìn quản trị, làm thế nào để gia tăng sự gắn kết của sinh viên, từ đó nâng cao chất lượng cuộc sống đại học của họ, rõ ràng là vấn đề rất quan trọng và nên được các nhà lãnh đạo đại học ưu tiên thực hiện, bên cạnh những vấn đề quan trọng khác trong câu chuyện quản trị nhà trường. Quá trình xem xét trải nghiệm của người học thông qua tương tác trong đào tạo chính là quá trình theo đuổi triết lý phát triển then chốt trong giáo dục đại học: xem người học là đối tác (Kahu & Nelson, 2018). Hơn nữa, trong mô thức giáo dục đại học phi lợi nhuận, điều này sẽ khuyến khích sinh viên tham gia tích cực hơn vào các hoạt động có liên quan đến trường đại học, cũng như duy trì việc cải thiện uy tín của nhà trường.

Vì thế, sự gắn kết của sinh viên tác động tích cực đến chất lượng cuộc sống đại học có ý nghĩa quan trọng đối với các trường, nơi cung cấp dịch vụ đào tạo cho khách hàng. Theo đó, bên cạnh việc thực hiện các giải pháp để gia tăng sự gắn kết của sinh viên như đã nêu trên, nhà trường còn nên chú trọng vào quá trình đồng hành với khách hàng của mình trong suốt thời gian học tập tại trường, để kịp thời tháo gỡ những khó khăn, vướng mắc mà rất có thể họ sẽ gặp phải và có nguy cơ giải quyết chúng một mình. Một khi quá trình thực hiện mục tiêu học tập được đảm bảo, sinh viên sẽ cảm thấy hài lòng và hạnh phúc, từ đó sẽ cải thiện đáng kể chất lượng cuộc sống của họ ở trường đại học. Thật vậy, theo Arnett và cộng sự (2003) sự hài lòng ảnh hưởng gián tiếp đến hành vi hỗ trợ bằng việc tăng tính nổi bật của sự nhận dạng liên quan; cụ thể, khi cựu sinh viên - những người đã hài lòng với trải nghiệm đại học, thì họ có khả năng/xu hướng đề cao bản sắc một trường đại học trong hệ thống phân cấp sự lựa chọn của họ. Tất cả những yếu tố này đều liên quan đến việc xây dựng một bản sắc của trường đại học và/hoặc khuyến khích sinh viên phát triển nó, từ đó thúc đẩy họ quảng bá và quyên góp cho trường đại học trong tương lai.

Ở chiều ngược lại, sinh viên đang theo học tại các trường đại học cũng được kết quả nghiên cứu này chuyển tải thông điệp rằng, họ nên rèn luyện và phát huy những đặc tính cá nhân của bản thân (khả năng hấp thu, mục đích cuộc sống, và

tính bền bỉ) thông qua việc tham gia tích cực tất cả hoạt động ở trường, bởi chúng sẽ giúp họ thêm phần gắn kết để có được sự hài lòng và hạnh phúc trong cuộc sống đại học.

5.4.2.3. Hàm ý quản trị về sự khác biệt giữa các nhóm sinh viên

Kết quả phân tích đa nhóm đã chỉ ra sự khác biệt về sự tác động của khả năng hấp thu đến sự gắn kết giữa hai nhóm sinh viên tập trung và không tập trung, cụ thể, sự tác động này chỉ có ý nghĩa đối với nhóm sinh viên không tập trung. Như vậy, những hàm ý chính sách nhằm gia tăng khả năng hấp thu có lẽ cần chú trọng hơn với nhóm sinh viên không tập trung, bởi bản chất của hình thức đào tạo này là người học chỉ dành một phần thời gian nhất định vào việc học để có thể vừa đi học vừa đi làm. Do đó, việc gia tăng khả năng hấp thu sẽ giúp nhóm sinh viên không tập trung học tập hiệu quả hơn ở trường và áp dụng ngay kiến thức mà họ vừa có được vào công việc; thúc đẩy sự gắn kết của họ với nhà trường tiếp tục tăng lên.

5.5. Hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo

5.5.1. Hạn chế

Trong khuôn khổ của một luận án tiến sĩ kinh tế, nghiên cứu này còn một số hạn chế như sau:

Thứ nhất, ở phần phạm vi nghiên cứu, tác giả đã giới hạn dữ liệu thu thập trong khuôn khổ các trường đại học công lập thuộc lĩnh vực kinh tế, kinh doanh; do vậy, kết quả chưa phản ánh được sự phù hợp của mô hình đối với sinh viên khối các trường kỹ thuật (bách khoa, xây dựng), khoa học tự nhiên, sức khỏe hay các trường ngoài công lập.

Thứ hai, mô hình chỉ kiểm định với dữ liệu năm trường đại học đào tạo nhóm ngành kinh tế, kinh doanh tại TP. Hồ Chí Minh và Hà Nội, do đó, cần kiểm định thêm ở những tỉnh/thành khác có nhiều trường đại học đào tạo cùng nhóm ngành như Đà Nẵng và Cần Thơ để tăng tính tổng quát hóa kết quả nghiên cứu.

Thứ ba, quá trình thu thập dữ liệu diễn ra trong khoảng thời gian tương đối ngắn (từ tháng 11 đến tháng 12/2018), cũng như phương pháp chọn mẫu được sử dụng là chọn mẫu thuận tiện, nên kết quả rất có thể chưa phản ánh một cách đầy đủ nhất.

5.5.2. *Hướng nghiên cứu tiếp theo*

Các nghiên cứu tiếp theo có thể kiểm định mô hình đề xuất của tác giả với dữ liệu từ khối các trường kỹ thuật, khoa học tự nhiên, sức khỏe hay các trường ngoài công lập để xem xét liệu có sự khác biệt trong các mối quan hệ được xác định hay không. Bên cạnh đó, với dữ liệu thị trường khác, các nhà nghiên cứu cũng có thể kiểm tra vai trò trung gian (bán phần) của sự gắn kết đối với các biến độc lập là giá trị dịch vụ cảm nhận, khả năng hấp thu, mục đích cuộc sống, tính bền bỉ và biến phụ thuộc là chất lượng cuộc sống đại học. Ngoài ra, kết quả phân tích về vai trò điều tiết nhóm của hình thức đào tạo và vai trò kiểm soát của vùng miền trong nghiên cứu này là phát hiện mang tính khám phá, điều này cần được xem xét sâu hơn để tiếp tục khẳng định trong tương lai./-

**DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU CỦA TÁC GIẢ
ĐÃ CÔNG BỐ CÓ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN**

1. Nguyễn Thị Đoan Trân (2019). Sự gắn kết của sinh viên và chất lượng cuộc sống đại học: Nghiên cứu thông qua giá trị dịch vụ cảm nhận và mục đích cuộc sống. *Tạp chí Nghiên cứu Kinh tế và Kinh doanh Châu Á*, 30(2), 44-66.

2. Nguyễn Thị Đoan Trân (2019). Mối quan hệ giữa khả năng hấp thu và sự gắn kết của sinh viên: Vai trò điều tiết của tính bền bỉ. *Tạp chí Nghiên cứu Kinh tế và Kinh doanh Châu Á*, 30(3), 68-88.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tài liệu tham khảo tiếng Việt

- Diệp Thanh Tùng, Võ Thị Ngọc Yến (2017). Các nhân tố tác động đến sự hài lòng và gắn kết của sinh viên thông qua việc đánh giá chất lượng dịch vụ đào tạo Trường Đại học Trà Vinh. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Trà Vinh*, 22(7/2017), 1-9.
- Nguyễn Đình Bắc (2018). Phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao ở nước ta trước tác động của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư. *Tạp chí Cộng sản* (Nghiên cứu - trao đổi).
- Nguyễn Đình Thọ (2013). *Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh*. Hà Nội: Nhà xuất bản Tài chính.
- Nguyễn Đình Thọ, Nguyễn Thị Mai Trang (2011). *Nghiên cứu khoa học marketing - Ứng dụng mô hình cấu trúc tuyến tính SEM* (Vol. Lần 2). Hà Nội: Nhà xuất bản Lao động.
- Nguyễn Khánh Duy (2009). *Thực hành mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM) với phần mềm AMOS* (Lưu hành nội bộ): Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh.
- Nguyễn Thị Anh Thư (2017). Thúc đẩy sự tham gia của sinh viên trong giảng dạy môn nghiên cứu ASEAN bằng phương pháp học tập dựa trên nhiệm vụ. *Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài*, 33(3), 105-119.
- Vương Trí Nhân (2014). Mấy cảm nhận về sự khác biệt giữa giáo dục miền Nam và giáo dục miền Bắc. *Tạp chí Nghiên cứu và Phát triển*, 114-115(7-8), 259-267.

Tài liệu tham khảo tiếng Anh

- Agostino, D., & Arnaboldi, M. (2017). Social media data used in the measurement of public services effectiveness: Empirical evidence from Twitter in higher education institutions. *Public Policy and Administration*, 32(4), 296-322.
- Agrey, L., & Lampadan, N. (2014). Determinant factors contributing to student choice in selecting a university. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), 391-404.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445.
- Araujo, U. F. d., Arantes, V. A., Klein, A. M., & Grandino, P. J. (2014). Youth purpose and life goals of students engaged in community and social activities. *Revista Internacional d'Humanitats, 119-128*.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health, 79*(9), 408-415.
- Ariani, D. W. (2015). Relationship model of personality, communication, student engagement, and learning satisfaction. *Business, Management and Education, 13*(2), 175-202.
- Arnett, D. B., German, S. D., & Hunt, S. D. (2003). The identity salience model of relationship marketing success: The case of nonprofit marketing. *Journal of Marketing, 67*(2), 89-105.
- Arshad, M., Shahzadi, E., & Mahmood, A. (2016). Parents Involvement at University Level Education: Students Perception in Under Developing Country. *European Scientific Journal, 12*(22), 294-304.
- Askham, P. (2008). Context and identity: Exploring adult learners' experiences of higher education. *Journal of Further and Higher Education, 32*(1), 85-97.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited* (Vol. 9). San Francisco: Jossey-bass.
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective: Applied Research Branch, Human Resources Development Canada Hull, QC*.
- Awang-Hashim, R., Kaur, A., & Noman, M. (2015). The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents. *Journal of Adolescence, 45*, 214-224.
- Ball, I., & Perry, C. (2011). Differences in student engagement: Investigating the role of the dominant cognitive processes preferred by engineering and education students. *Education Research International, 2011*, 1-8. doi: 10.1155/2011/414068
- Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A Critical and PostStructuralist Approach*. Buckingham: Open University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-125.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175-1184.

- Bandura, A. (1996). Failures in self-regulation: Energy depletion or selective disengagement? *Psychological Inquiry*, 7(1), 20-24.
- Bashant, J. (2014). Developing Grit in Our Students: Why Grit is such a desirable trait, and practical strategies for teachers and schools. *Journal for Leadership and Instruction*, 13(2), 14-17.
- Basirion, Z., Majid, R. A., & Jelas, Z. M. (2014). Big Five personality factors, perceived parenting styles, and perfectionism among academically gifted students. *Asian Social Science*, 10(4), 8-15.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York: Guilford Press.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bejerholm, U., & Eklund, M. (2007). Occupational engagement in persons with schizophrenia: Relationships to self-related variables, psychopathology, and quality of life. *The American Journal of Occupational Therapy*, 61(1), 21-32.
- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 315-342). New York: Springer.
- Ben-Eliyahu, A., Moore, D., Dorph, R., & Schunn, C. D. (2018). Investigating the multidimensionality of engagement: Affective, behavioral, and cognitive engagement across science activities and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 53 (2018), 87-105.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Bevans, K., Fitzpatrick, L.-A., Sanchez, B., & Forrest, C. B. (2010). Individual and instructional determinants of student engagement in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 399-416.
- Bindman, S. W., Pomerantz, E. M., & Roisman, G. I. (2015). Do children's executive functions account for associations between early autonomy-supportive parenting and achievement through high school? *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 756-770.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bolton, R. N., & Lemon, K. N. (1999). A dynamic model of customers' usage of services: Usage as an antecedent and consequence of satisfaction. *Journal of Marketing Research*, Vol. XXXVI (May 1999), 171-186.
- Bono, T. (2011). *What good is engagement? Predicting academic performance and college satisfaction from personality, social support, and student*

- engagement*. (All Theses and Dissertations (ETDs)), Washington University, St. Louis.
- Borthwick-Duffy, S. A. (1992). Quality of life and quality of care in mental retardation. In *Mental retardation in the year 2000* (pp. 52-66). New York: Springer.
- Braskamp, L. A., Braskamp, D. C., & Merrill, K. (2009). Assessing progress in global learning and development of students with education abroad experiences. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 101-118.
- Bronk, K. C. (2013). *Purpose in life: A critical component of optimal youth development*. New York: Springer.
- Bryson, C., & Hardy, C. (2009). *An investigation of students' engagement throughout the first year in university*. Paper presented at UK National Transition. Conference, in London.
- Bryson, C., & Hardy, C. (2010). *Reaching a common understanding of the meaning of student engagement*. Paper presented at Society of Research into Higher Education. Conference, in Wales.
- Burrow, A. L., Sumner, R., & Ong, A. D. (2014). Perceived change in life satisfaction and daily negative affect: The moderating role of purpose in life. *Journal of Happiness Studies*, 15(3), 579-592.
- Champney, T. F., & Dzurec, L. C. (1992). Involvement in productive activities and satisfaction with living situation among severely mentally disabled adults. *Psychiatric Services*, 43(9), 899-903.
- Chan, P. S., Krupa, T., Lawson, J. S., & Eastabrook, S. (2005). An outcome in need of clarity: Building a predictive model of subjective quality of life for persons with severe mental illness living in the community. *The American Journal of Occupational Therapy*, 59(2), 181-190.
- Chang, Y.-Y., Gong, Y., & Peng, M. W. (2012). Expatriate knowledge transfer, subsidiary absorptive capacity, and subsidiary performance. *Academy of Management Journal*, 55(4), 927-948.
- Chapman, E. (2003). *Assessing Student Engagement Rates*. ERIC Digest. Retrieved Dec. 6, 2018, from: <http://www.ericdigests.org/2005-2/engagement.html>
- Chau, S., & Cheung, C. (2018). Academic satisfaction with hospitality and tourism education in Macao: the influence of active learning, academic motivation, and student engagement. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(4), 473-487.
- Chen, Y.-C. (2016). The drive behind international student loyalty in higher-educational institutions: A structural equation model. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(2), 315-323.

- Christenson, S. L., & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review, 31*(3), 378-393.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science, 13*(1), 36-39.
- Christiansen, C., Baum, C. M., Bass-Haugen, J., & Bass, J. D. (2005). *Occupational therapy: Performance, participation, and well-being*. Thorofare, NY: Slack.
- Coates, H. (2006). *Student engagement in campus-based and online education: University connections*. London: Routledge.
- Coates, H. (2010). Development of the Australasian survey of student engagement (AUSSE). *Higher Education, 60*(1), 1-17.
- Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly, 35*(1), 128-152.
- Cole, M. S., Feild, H. S., & Harris, S. G. (2004). Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reactions to a management class. *Academy of Management Learning & Education, 3*(1), 64-85.
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23). Chicago: University of Chicago Press
- Cookson Jr, P. W. (1995). *School choice: The struggle for the soul of American education*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist, 18*(2), 88-108.
- National Research Council (2003). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: National Academies Press.
- Cozzolino, P. J., Staples, A. D., Meyers, L. S., & Samboceti, J. (2004). Greed, death, and values: From terror management to transcendence management theory. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(3), 278-292.
- Crumbaugh, J. C. (1968). Cross-validation of purpose-in-life test based on Frankl's concepts. *Journal of Individual Psychology, 24*(1), 74-81.

- Crumbaugh, J. C., & Henrion, R. (1988). *The PIL Test: Administration, interpretation, uses theory and critique*. Paper presented at the International Forum for Logotherapy, 11: 76–88.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Cummins, R. A., McCabe, M. P., Romeo, Y., & Gullone, E. (1994). The Comprehensive Quality-of-Life Scale (COMQOL)-Instrument Development and Psychometric Evaluation on College Staff and Students. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 372-382.
- Damon, W., Menon, J., & Cotton Bronk, K. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119-128.
- Dao, M. T. N., & Thorpe, A. (2015). What factors influence Vietnamese students' choice of university? *International Journal of Educational Management*, 29(5), 666-681.
- Darolia, R. (2014). Working (and studying) day and night: Heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. *Economics of Education Review*, 38(2014), 38-50.
- Darr, C., Ferral, H., & Stephanou, A. (2008). *The development of a scale to measure student engagement*. Paper presented at the Third International Rasch Measurement Conference. Perth, Western Australia.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer.
- Deci, E. L., Cascio, W. F., & Krusell, J. (1975). Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Staw critique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(1), 81-85.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.

- Deci, E. L., Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2006). *Is meaning a basic need: Viewing it from the self-determination theory perspective*. Paper presented at the annual conference of the Society for Personality and Social Psychology, CA.
- Deeter-Schmelz, D. R., & Sojka, J. Z. (2007). Personality traits and sales performance: Exploring differential effects of need for cognition and self-monitoring. *Journal of Marketing Theory and Practice*, *15*(2), 145-157.
- Di Domenico, S. I., Fournier, M. A., Ayaz, H., & Ruocco, A. C. (2013). In search of integrative processes: Basic psychological need satisfaction predicts medial prefrontal activation during decisional conflict. *Journal of Experimental Psychology: General*, *142*(3), 967-978.
- Do, V. H. T. (2018). A study of student engagement in classroom activities at quy nhon university. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Quy Nhơn*, *4*(12), 101-109.
- Doll, W. J., Xia, W., & Torkzadeh, G. (1994). A confirmatory factor analysis of the end-user computing satisfaction instrument. *MIS Quarterly*, *18*(4), 453-461.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*(6), 1087-1101.
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of Personality Assessment*, *91*(2), 166-174.
- Durkin, K., Star, J. R., & Rittle-Johnson, B. (2017). Using comparison of multiple strategies in the mathematics classroom: Lessons learned and next steps. *ZDM*, *49*(4), 585-597.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*(10), 1040-1048.
- Eccles, J., & Wang, M.-T. (2012). Part I commentary: So what is student engagement anyway? In *Handbook of research on student engagement* (pp. 133-145). New York: Springer.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. III, pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Eklund, M., & Bäckström, M. (2005). A model of subjective quality of life for outpatients with schizophrenia and other psychoses. *Quality of Life Research*, *14*(4), 1157-1168.
- Emerson, E. B. (1985). Evaluating the impact of deinstitutionalization on the lives of mentally retarded people. *American Journal of Mental Deficiency*, *90*(3), 277-288.

- Engelen, A., Kube, H., Schmidt, S., & Flatten, T. C. (2014). Entrepreneurial orientation in turbulent environments: The moderating role of absorptive capacity. *Research Policy*, 43(8), 1353-1369.
- Fall, A.-M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798.
- Falls, M. L. (2008). *A small learning community intervention targeting sense of belonging: Impacts on student engagement and staff perception and the influence of autonomy*: University of California, Los Angeles.
- Fang, W., & Wang, S. (2014). Chinese students' choice of transnational higher education in a globalized higher education market: A case study of W University. *Journal of Studies in International Education*, 18(5), 475-494.
- Fazey, D. M., & Fazey, J. A. (2001). The potential for autonomy in learning: Perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in Higher Education*, 26(3), 345-361.
- Felce, D., & Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16(1), 51-74.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D., & Owings, J. (2006). The Adult Lives of At-Risk Students: The Roles of Attainment and Engagement in High School. Statistical Analysis Report. NCES 2006-328. *National Center for Education Statistics*.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). New York: Springer.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Flatten, T. C., Engelen, A., Zahra, S. A., & Brettel, M. (2011). A measure of absorptive capacity: Scale development and validation. *European Management Journal*, 29(2), 98-116.
- Forgas, J. P. (2001). *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Foskett, N., & Hemsley-Brown, J. (2002). *Choosing futures*. London: Routledge.
- Frankl, V. E. (1963). Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 33(2), 390-390.

- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). Boston, MA: Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In *What do children need to flourish?* (pp. 305-321). New York: Springer.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*(5), 1045.
- Frenzen, J., & Nakamoto, K. (1993). Structure, cooperation, and the flow of market information. *Journal of Consumer Research, 20*(3), 360-375.
- Fryer, L. K., Ginns, P., & Walker, R. (2014). Between students' instrumental goals and how they learn: Goal content is the gap to mind. *British Journal of Educational Psychology, 84*(4), 612-630.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist, 8*(1), 99-113.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2014). The History of Self-Determination Theory in Psychology. In *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (Vol. 1). New York, NY, United States: Oxford University.
- Galan, M., Lawley, M., & Clements, M. (2015). Social media's use in postgraduate students' decision-making journey: an exploratory study. *Journal of Marketing for Higher Education, 25*(2), 287-312.
- Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Goldberg, B., Brintnell, E. S., & Goldberg, J. (2002). The relationship between engagement in meaningful activities and quality of life in persons disabled by mental illness. *Occupational Therapy in Mental Health, 18*(2), 17-44.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": the big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(6), 1216-1229.
- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G., & Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and

- engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European journal of Psychology of Education*, 22(1), 23-40.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Gorard, S. (1999). Well. That about wraps it up for school choice research: a state of the art review. *School Leadership & Management*, 19(1), 25-47.
- Greenway, K. A. (2006). The role of spirituality in purpose in life and academic engagement. *Journal of College and Character*, 7(6), 01-05.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Gvaramadze, I. (2011). Student engagement in the Scottish quality enhancement framework. *Quality in Higher Education*, 17(1), 19-36.
- Hair, J. F., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5th ed.). NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Babin, B. J., & Black, W. C. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (Vol. 7). In: Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. In: Upper Saddle River. NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hair Jr, J. F., Matthews, L. M., Matthews, R. L., & Sarstedt, M. (2017). PLS-SEM or CB-SEM: updated guidelines on which method to use. *International Journal of Multivariate Data Analysis*, 1(2), 107-123.
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54(2016), 170-179.
- Handayani, S., Anggraeni, A. I., & Rahardja, E. (2017). Analysis of Antecedent and Consequence of Employee Engagement in Small and Medium-Sized Enterprises in Central Java, Indonesia. *European Research Studies*, 20(3A), 500-510.
- Hapsari, R., Clemes, M. D., & Dean, D. (2017). The impact of service quality, customer engagement and selected marketing constructs on airline passenger loyalty. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 9(1), 21-40.
- Harvey, G., Jas, P., & Walshe, K. (2015). Analysing organisational context: Case studies on the contribution of absorptive capacity theory to understanding inter-organisational variation in performance improvement. *BMJ Qual Saf*, 24(1), 48-55.

- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*. In York: Higher Education Academy.
- Heather, N., Booth, P., & Luce, A. (1998). Impaired control scale: cross-validation and relationships with treatment outcome. *Addiction*, *93*(5), 761-771.
- Hennessey, B., Moran, S., Altringer, B., & Amabile, T. M. (2015). Extrinsic and intrinsic motivation. *Blackwell Encyclopedic Dictionary of Organizational Behavior*, *1*(1), 3-23.
- Henriques, P. L., Matos, P. V., Jerónimo, H. M., Mosquera, P., da Silva, F. P., & Bacalhau, J. (2018). University or polytechnic? A fuzzy-set approach of prospective students' choice and its implications for higher education institutions' managers. *Journal of Business Research*, *89*, 435-441.
- Herr, P. M., Kardes, F. R., & Kim, J. (1991). Effects of word-of-mouth and product-attribute information on persuasion: An accessibility-diagnostics perspective. *Journal of consumer research*, *17*(4), 454-462.
- Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2018). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in Higher Education*, *59*(4), 448-460.
- Holbrook, M. B. (1994). The nature of customer value: an axiology of services in the consumption experience. *Service quality: New directions in theory and practice*, *21*(1), 21-71.
- Hong, J.-C., Lin, P.-H., & Hsieh, P.-C. (2017). The effect of consumer innovativeness on perceived value and continuance intention to use smartwatch. *Computers in Human Behavior*, *67*, 264-272.
- Hu, H.-H., Kandampully, J., & Juwaheer, T. D. (2009). Relationships and impacts of service quality, perceived value, customer satisfaction, and image: an empirical study. *The Service Industries Journal*, *29*(2), 111-125.
- Huang, B., Hew, K. F., & Lo, C. K. (2019). Investigating the effects of gamification-enhanced flipped learning on undergraduate students' behavioral and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, *27*(8), 1106-1126.
- Huang, F., & Rice, J. (2009). The role of absorptive capacity in facilitating "open innovation" outcomes: a study of Australian SMEs in the manufacturing sector. *International Journal of Innovation Management*, *13*(02), 201-220.
- Huber, F., Herrmann, A., & Morgan, R. E. (2001). Gaining competitive advantage through customer value oriented management. *Journal of Consumer Marketing*, *18*(1), 41-53.
- Huong, T. L. K., Nghia, T. L. H., & Yen, P. H. (2018). Teachers' experience with using teaching techniques to promote children's motivation and engagement

- in a non-formal english educational setting. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(4), 39-58
- Hutchinson, J., Lai, F., & Wang, Y. (2009). Understanding the relationships of quality, value, equity, satisfaction, and behavioral intentions among golf travelers. *Tourism Management*, 30(2), 298-308.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.
- Jackling, B., & Anderson, A. (1998). Study mode, general ability and performance in accounting: a research note. *Accounting Education*, 7(1), 65-73.
- Jansen, J. J., Van Den Bosch, F. A., & Volberda, H. W. (2005). Managing potential and realized absorptive capacity: How do organizational antecedents matter? *Academy of Management Journal*, 48(6), 999-1015.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. *Handbook of Personality: Theory and Research*, 2(1999), 102-138.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71.
- Kalafatis, S., & Ledden, L. (2013). Carry-over effects in perceptions of educational value. *Studies in Higher Education*, 38(10), 1540-1561.
- Kaliterna, L. L., Prizmic, L. Z., & Zganec, N. (2004). Quality of life, life satisfaction and happiness in shift-and non-shiftworkers. *Revista de Saúde Pública*, 38, 3-10.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K., & Swanson, V. (2001). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36(1), 91-105.
- Kashdan, T. B., & McKnight, P. E. (2009). Origins of purpose in life: Refining our understanding of a life well lived. *Psihologijske teme*, 18(2), 303-313.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. *Life*

goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving, 1, 116-131.

- Katz, E., & Lazarsfeld, P. (1955). *Personal Influence* The Free Press. *Glencoe, IL.*
- Kedia, B. L., & Bhagat, R. S. (1988). Cultural constraints on transfer of technology across nations: Implications for research in international and comparative management. *Academy of Management Review, 13*(4), 559-571.
- Kheng, L., Mahamad, O., Ramayan, T., & Mosahab, R. (2010). The impact of service quality on customer satisfaction. A study of banks in penang, Malaysia. *International Journal of Marketing Studies, 2*(2), 58-66.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 262-273.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality, 52*(3), 233-248.
- Koszembar-Wiklik, M. (2016). Public relations and relationship marketing of higher education facilities in the time of new media. *Handel Wewnętrzny, 363*(4), 77-87.
- Kuh, G. (2002). From promise to progress: How colleges and universities are using student engagement results to improve collegiate quality. *Bloomington, In Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning.*
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning, 35*(2), 24-32.
- Kuh, G. D. (2009a). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research, 2009*(141), 5-20.
- Kuh, G. D. (2009b). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development, 50*(6), 683-706.
- Kumar, S. (2016). Career choice and college students: Parental influence on career choice traditionalism among college students in selected cities in Ethiopia. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 3*(3), 23-30.
- Kusumawati, A., Perera, N., & Yanamandram, V. (2019). Modelling trade-offs in students' choice set when determining universities. *International Journal of Educational Management, 33*(5), 979-989.

- Laird, T. F. N., Shoup, R., Kuh, G. D., & Schwarz, M. J. (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education, 49*(6), 469-494.
- Laliberte-Rudman, D., Hoffman, L., Scott, E., & Renwick, R. (2004). Quality of life for individuals with schizophrenia: Validating an assessment that addresses client concerns and occupational issues. *OTJR: Occupation, Participation and Health, 24*(1), 13-21.
- Lamborn, S., Newmann, F., & Wehlage, G. (1992). The significance and sources of student engagement. *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* (11-39). NY: Teachers College Press.
- Landesman, S. (1986). Quality of life and personal life satisfaction: Definition and measurement issues. *Mental Retardation, 24*(3), 141-143.
- Lane, P. J., Koka, B. R., & Pathak, S. (2006). The reification of absorptive capacity: A critical review and rejuvenation of the construct. *Academy of Management Review, 31*(4), 833-863.
- Lau, S., & Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 15-29.
- Lauder, H., & Hughes, D. (1999). *Trading in Futures: Why Education Markets Don't Work*. In: Open University Press, Buckingham, UK.
- LeBlanc, G., & Nguyen, N. (1999). Listening to the customer's voice: examining perceived service value among business college students. *International Journal of Educational Management, 13*(4), 187-198.
- Ledden, L., Kalafatis, S. P., & Samouel, P. (2007). The relationship between personal values and perceived value of education. *Journal of Business Research, 60*(9), 965-974.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology, 14*(1), 319-338.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(3), 249-262.
- Li, Y., Bebiroglu, N., Phelps, E., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2008). Out-of-school time activity participation, school engagement and positive youth development: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Youth Development, 3*(3), 22.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health, 74*(7), 274-283.

- Lichtenthaler, U. (2009). Absorptive capacity, environmental turbulence, and the complementarity of organizational learning processes. *Academy of Management Journal*, 52(4), 822-846.
- Liu, Y. (2006). Word of mouth for movies: Its dynamics and impact on box office revenue. *Journal of Marketing*, 70(3), 74-89.
- Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23(1), 825-841.
- Luckner, A., Englund, M., Coffey, T., & Nuno, A. (2006). *Validation of a global measure of school engagement in early and middle adolescence*. Paper presented at the MM Englund (Chair.), Adolescent engagement in school: Issues of definition and measurement symposium conducted at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, San Francisco, CA.
- Luthans, K. W., Luthans, B. C., & Chaffin, T. D. (2019). Refining Grit in Academic Performance: The Mediational Role of Psychological Capital. *Journal of Management Education*, 43(1), 35-61.
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7-19.
- Mariano, S., & Walter, C. (2015). The construct of absorptive capacity in knowledge management and intellectual capital research: content and text analyses. *Journal of Knowledge Management*, 19(2), 372-400.
- Maringe, F. (2006). University and course choice: Implications for positioning, recruitment and marketing. *International Journal of Educational management*, 20(6), 466-479.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Marsh, A., Smith, L., Piek, J., & Saunders, B. (2003). The purpose in life scale: Psychometric properties for social drinkers and drinkers in alcohol treatment. *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 859-871.
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D., & Claux, M. (2018). Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: The squeaky wheel gets the grease. *The Journal of Experimental Education*, 86(4), 579-596.
- McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1989). The role of affective variables in autonomous learning. *Educational Psychologist*, 24(3), 277-306.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81.

- McInnis, C. (2001). *Signs of Disengagement? The Changing Undergraduate Experience in Australian Universities: Inaugural Professorial Lecture*. Melbourne, Australia: Centre for the Study of Higher Education.
- McIver, J., & Carmines, E. G. (1981). *Unidimensional scaling*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 514.
- Merenda, P. F. (1997). Methods, plainly speaking: A guide to the proper use of factor analysis in the conduct and reporting of research: Pitfalls to avoid. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 30*(3), 156.
- Miller, K., McAdam, R., Moffett, S., Alexander, A., & Puthusserry, P. (2016). Knowledge transfer in university quadruple helix ecosystems: An absorptive capacity perspective. *R&D Management, 46*(2), 383-399.
- Milne, C., & Otieno, T. (2007). Understanding engagement: Science demonstrations and emotional energy. *Science Education, 91*(4), 523-553.
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *RMLE online, 31*(10), 1-11.
- Mohsen, Y., Hussein, H. M., & Mahrous, A. A. (2018). Perceived service value, customer engagement and brand loyalty in health care centres in Egypt. *Marketing and Management of Innovations, 3*, 95-108.
- Mokhtaran, M., Fakharyan, M., Jalilvand, M. R., & Mohebi, M. (2015). The effect of service climate on perceived service value and behavioral intentions: The mediating role of service quality. *Asia Pacific Journal of Tourism Research, 20*(4), 472-486.
- Monroe, K. B. (1990). *Pricing: Making Profitable Decisions*. New York: McGraw-Hill.
- Mosher, R., & MacGowan, B. (1985). *Assessing Student Engagement in Secondary Schools: Alternative Conceptions, Strategies of Assessing, and Instruments*. University of Wisconsin, Research and Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 272812).
- Muenks, K., Wigfield, A., Yang, J. S., & O'Neal, C. R. (2017). How true is grit? Assessing its relations to high school and college students' personality characteristics, self-regulation, engagement, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 109*(5), 599.
- Muthén, B., & Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 38*(2), 171-189.

- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2003). The construction of meaning through vital engagement. *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*, (pp. 83-104). Washington, DC: American Psychological Association.
- Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools. *Journal of Research and Development in Education*, 17(4), 14-24.
- Ng, I. C., & Forbes, J. (2009). Education as service: The understanding of university experience through the service logic. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19(1), 38-64.
- Nguyen, T. D., Cannata, M., & Miller, J. (2018). Understanding student behavioral engagement: Importance of student interaction with peers and teachers. *The Journal of Educational Research*, 111(2), 163-174.
- Nguyen, Q., Klopper, C., & Smith, C. (2016). Affordances, barriers, and motivations: engagement in research activity by academics at the research-oriented university in Vietnam. *Open Review of Educational Research*, 3(1), 68-84.
- Nguyen, Q. T., Naguib, R. N., Das, A. K., Papatomas, M., Vallar, E. A., Wickramasinghe, N., Nguyen, V. A. (2018). Primary education in Vietnam and pupil online engagement. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 71-83.
- Nguyen, T. D., Shultz, C. J., & Westbrook, M. D. (2012). Psychological hardiness in learning and quality of college life of business students: Evidence from Vietnam. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1091-1103.
- Nicolescu, L. (2009). Applying marketing to higher education: Scope and limits. *Management & Marketing*, 4(2), 35-44.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29(5), 761-775.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144.
- Nunnally, J. C., Bernstein IH. (1994). *Psychometric Theory* (Vol. 3rd ed). NewYork: McGraw-Hill.
- Nygren, B., Aléx, L., Jonsén, E., Gustafson, Y., Norberg, A., & Lundman, B. (2005). Resilience, sense of coherence, purpose in life and self-transcendence in relation to perceived physical and mental health among the oldest old. *Aging & Mental Health*, 9(4), 354-362.

- O'Connor, K., & Chamberlain, K. (1996). Dimensions of life meaning: A qualitative investigation at mid-life. *British Journal of Psychology*, 87(3), 461-477.
- Oliver, R. L., & DeSarbo, W. S. (1988). Response determinants in satisfaction judgments. *Journal of Consumer Research*, 14(4), 495-507.
- Oplatka, I., & Hemsley-Brown, J. (2012). The research on school marketing: current issues and future directions—an updated version. In *The management and leadership of educational marketing: Research, practice and applications* (pp. 3-35): Emerald Group Publishing Limited.
- Pace, C. R. (1982). *Achievement and the Quality of Student Effort: Report prepared for the National Commission on Excellence in Education*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California at Los Angeles.
- Parasuraman, A., & Grewal, D. (2000). The impact of technology on the quality-value-loyalty chain: a research agenda. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 28(1), 168-174.
- Parsons, S. A., Malloy, J. A., Parsons, A. W., Peters-Burton, E. E., & Burrowbridge, S. C. (2018). Sixth-grade students' engagement in academic tasks. *The Journal of Educational Research*, 111(2), 232-245.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). New York: Springer.
- Pelletier, L. G., Dion, S., Tuson, K., & Green-Demers, I. (1999). Why Do People Fail to Adopt Environmental Protective Behaviors? Toward a Taxonomy of Environmental Amotivation 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(12), 2481-2504.
- Peruta, A., & Shields, A. B. (2018). Marketing your university on social media: a content analysis of Facebook post types and formats. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(2), 175-191.
- Petrick, J. F. (2002). Development of a multi-dimensional scale for measuring the perceived value of a service. *Journal of Leisure Research*, 34(2), 119-134.
- Pike, G. R. (2013). NSSE benchmarks and institutional outcomes: A note on the importance of considering the intended uses of a measure in validity studies. *Research in Higher Education*, 54(2), 149-170.

- Powers, J. M., & Cookson Jr, P. W. (1999). The politics of school choice research: Fact, fiction, and statistics. *Educational Policy*, 13(1), 104-122.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York: Springer.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Reinartz, W., Haenlein, M., & Henseler, J. (2009). An empirical comparison of the efficacy of covariance-based and variance-based SEM. *International Journal of Research in Marketing*, 26(4), 332-344.
- Reker, G. T., & Wong, P. T. (1988). Aging as an individual process: Toward a theory of personal meaning. In J. E. Birren & V. L. Bengtson (Eds.), *Emergent theories of aging* (pp. 214 –246). New York: Springer.
- Renwick, R. E., Brown, I. E., & Nagler, M. E. (1996). *Quality of life in health promotion and rehabilitation: Conceptual approaches, issues, and applications*: Sage Publications, Inc.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27(5), 276-292.
- Rezaei-Zadeh, M., & Darwish, T. K. (2016). Antecedents of absorptive capacity: A new model for developing learning processes. *The Learning Organization*, 23(1), 77-91.
- Richardson, M. D., Brinson, S. G., & Lemoine, P. A. (2018). Using social media to facilitate instruction and increase marketing in global higher education. In *Marketing Initiatives for Sustainable Educational Development* (pp. 226-245): IGI Global.
- Riggs, E. G., & Gholar, C. R. (2008). *Strategies that promote student engagement: Unleashing the desire to learn*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Robinson, W. L. (2015). *Grit and demographic characteristics associated with nursing student course engagement* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://scholarworks.iupui.edu/>
- Rossi, R. J. (1994). *Schools and Students At Risk. Context and Framework for Positive Change*. New York: Teachers College Press.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project*, 15, 1-3.

- Russell, V. J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). *Schooling issues digest: Student motivation and engagement*. Australia: Department of Education, Science and Training, Australian Government.
- Ryan, R., Legate, N., Niemiec, C., & Deci, E. (2012). Beyond illusions and defense: Exploring the possibilities and limits of human autonomy and responsibility through self-determination theory. In P. R. Shaver & M. Mikulincer (Eds.), *Meaning, mortality, and choice* (pp. 215–233). Washington, DC: American Psychological Association
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. *Developmental psychopathology*, 1-54.
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 7–26). New York: Guilford.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The role of purpose in life and personal growth in positive human health. In P. T. P. Wong, & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 213-235). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How Motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252-267.

- Sarvimäki, A., & Stenbock-Hult, B. (2000). Quality of life in old age described as a sense of well-being, meaning and value. *Journal of advanced nursing*, 32(4), 1025-1033.
- Sayles, M. L. (1995). *Adolescents' purpose in life and engagement in risky behaviors: Differences by gender and ethnicity* (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). *Utrecht work engagement scale (UWES) preliminary manual* [Version 1, November 2003]. Utrecht University: Occupational Health Psychology Unit.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Scheier, M. F., Wrosch, C., Baum, A., Cohen, S., Martire, L. M., Matthews, K. A., Zdzaniuk, B. (2006). The life engagement test: Assessing purpose in life. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(3), 291.
- Schreiner, L. (2004). *Academic engagement index*. (Available from the Azusa Pacific University, Department of Doctoral Studies and Education, 901 East Alost Avenue, Azusa, CA 91702)
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). New York: Springer.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. *Big Theories Revisited*, 4, 115-138.
- Sheth, J. N., Newman, B. I., & Gross, B. L. (1991). Why we buy what we buy: A theory of consumption values. *Journal of Business Research*, 22(2), 159-170.
- Shulman, L. S. (2002). Making differences: A table of learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 34(6), 36-44.
- Sillick, W. J., & Cathcart, S. (2014). The relationship between religious orientation and happiness: The mediating role of purpose in life. *Mental Health, Religion & Culture*, 17(5), 494-507.
- Singh, K., Chang, M., & Dika, S. (2010). Ethnicity, self-concept, and school belonging: Effects on school engagement. *Educational Research for Policy and Practice*, 9(3), 159-175.
- Sirgy, M. J., Grzeskowiak, S., & Rahtz, D. (2007). Quality of college life (QCL) of students: Developing and validating a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 80(2), 343-360.
- Sirgy, M. J., Lee, D.-J., Grzeskowiak, S., Grace, B. Y., Webb, D., El-Hasan, K., . . . Krishen, A. (2010). Quality of college life (QCL) of students: Further

- validation of a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 99(3), 375-390.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009a). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. *Handbook of motivation at school* (pp.223-245). Mahwah, NY: Erlbaum.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009b). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22.
- Smith, R. (2007). An overview of research on student support: helping students to achieve or achieving institutional targets? Nurture or de-nature? *Teaching in Higher Education*, 12(5-6), 683-695.
- Spilker, B. (1990). *Quality of life assessments in clinical trials*. New York: Raven Press.
- Steenkamp, J.-B. E., & Van Trijp, H. C. (1991). The use of LISREL in validating marketing constructs. *International Journal of Research in Marketing*, 8(4), 283-299.
- Steger, M. F. (2013). Experiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of well-being, psychopathology, and spirituality. In *The human quest for meaning* (pp. 211-230). London: Routledge.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, *111*(3), 712-749.
- Sun, J. C.-Y., & Hsieh, P.-H. (2018). Application of a Gamified Interactive Response System to Enhance the Intrinsic and Extrinsic Motivation, Student Engagement, and Attention of English Learners. *Journal of Educational Technology & Society*, *21*(3), 104-116.
- Taecharungroj, V. (2017). Higher education social media marketing: 12 content types universities post on Facebook. *International Journal of Management in Education*, *11*(2), 111-127.
- Tas, Y. (2016). The contribution of perceived classroom learning environment and motivation to student engagement in science. *European Journal of Psychology of Education*, *31*(4), 557-577.
- Testa, M. A., & Simonson, D. C. (1996). Assessment of quality-of-life outcomes. *New England Journal of Medicine*, *334*(13), 835-840.
- Thanh, V. H., & Binh, L. D. (2015). Study of student engagement levels in class activities. *Journal of Science and Technology*, *97*(12), 48-53.
- Tho, N. D. (2017). Knowledge transfer from business schools to business organizations: the roles absorptive capacity, learning motivation, acquired knowledge and job autonomy. *Journal of Knowledge Management*, *21*(5), 1240-1253.
- Tho, N. D. (2019). Business students' hardiness and its role in quality of university life, quality of life, and learning performance. *Education+ Training*, *61*(3), 374-386.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, *17*(4), 423-442.
- Todorova, G., & Durisin, B. (2007). Absorptive capacity: Valuing a reconceptualization. *Academy of Management Review*, *32*(3), 774-786.
- Tran, N. (2016). The Relationship between University Students' Beliefs, Engagement and Achievements of Oral Presentation Skills: A Case Study in Vietnam. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *15*(11), 52-70.
- Tran, L. H. N. (2017). Developing employability skills via extra-curricular activities in Vietnamese universities: student engagement and inhibitors of their engagement. *Journal of Education and Work*, *30*(8), 854-867.
- Trinh, A. N., & Conner, L. (2019). Student Engagement in Internationalization of the Curriculum: Vietnamese Domestic Students' Perspectives. *Journal of Studies in International Education*, *23*(1), 154-170.

- Trowler, P., & Trowler, V. (2010). *Student engagement evidence summary*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Tupes, E. C., & Christal, R. E. (1992). Recurrent personality factors based on trait ratings. *Journal of Personality, 60*(2), 225-251.
- Vaez, M., Kristenson, M., & Laflamme, L. (2004). Perceived quality of life and self-rated health among first-year university students. *Social Indicators Research, 68*(2), 221-234.
- Van Den Bosch, F. A., Van Wijk, R., & Volberda, H. W. (2003). Absorptive capacity: Antecedents, models and outcomes. M. Easterby-Smith, M.A. Lyles, eds. *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management* (pp.278-301). Malden: Blackwell.
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(1), 1-12.
- Vandermerwe, S. (2003). Customer-minded growth through services. *Managing Service Quality: An International Journal, 13*(4), 262-266.
- Vansteenkiste, V., Lens, W., De Witte, H., & Feather, N. T. (2005). Understanding unemployed people's job search behaviour, unemployment experience and well-being: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory. *British Journal of Social Psychology, 44*(2), 269-287.
- Velimirović, D., Velimirović, M., & Stanković, R. (2011). Role and importance of key performance indicators measurement. *Serbian Journal of Management, 6*(1), 63-72.
- Verbrugge, L. M., & Ascione, F. J. (1987). Exploring the iceberg: common symptoms and how people care for them. *Medical care, 25*(6):539-563.
- Voelkl, K. E. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational and Psychological Measurement, 56*(5), 760-770.
- Volberda, H. W., Foss, N. J., & Lyles, M. A. (2010). Perspective-Absorbing the concept of absorptive capacity: How to realize its potential in the organization field. *Organization Science, 21*(4), 931-951.
- Waller, L., & Tietjen-Smith, T. (2009). A national study of community college retention rates segmented by institutional degree of urbanization. *Academic Leadership: The Online Journal, 7*(1), 4.
- Wahid, N. H. A., Suhairom, N., Zulkifli, R., & Nasir, A. N. M. (2018). The Influence of Parents Ethnicity on Agricultural Students Career Choice. *Advanced Science Letters, 24*(4), 2769-2772.

- Walsh, G., Shiu, E., & Hassan, L. M. (2014). Replicating, validating, and reducing the length of the consumer perceived value scale. *Journal of Business Research*, 67(3), 260-267.
- Wang, C., & Han, Y. (2011). Linking properties of knowledge with innovation performance: the moderate role of absorptive capacity. *Journal of Knowledge Management*, 15(5), 802-819.
- Wang, J., Yang, J., & Xue, Y. (2017). Subjective well-being, knowledge sharing and individual innovation behavior: The moderating role of absorptive capacity. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(8), 1110-1127.
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Watson, S., Vernon, L., Seddon, S., Andrews, Y., & Wang, A. (2016). Parents influencing secondary students' university aspirations: A multilevel approach using school-SES. *Issues in Educational Research*, 26(4), 673-693.
- Wefald, A. J., & Downey, R. G. (2009). Construct dimensionality of engagement and its relation with satisfaction. *The Journal of Psychology*, 143(1), 91-112.
- Wheaton, M., O'Connell, B., & Yapa, P. (2016). Inter-teaching: Improving the academic performance of Auditing students in Vietnam. *Australasian Accounting, Business and Finance Journal*, 10(4), 3-16.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297.
- Wong, P. T. (1998). Meaning-centered counselling. *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp.395-435). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Woodruff, R. B. (1997). Customer value: the next source for competitive advantage. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25(2), 139.
- Yang, C., Bear, G. G., & May, H. (2018). Multilevel Associations Between School-Wide Social-Emotional Learning Approach and Student Engagement Across Elementary, Middle, and High Schools. *School Psychology Review*, 47(1), 45-61.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). Voices of Students on Engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement. *Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University*.

- Yuan, Y., Lai, F., & Chu, Z. (2018). Continuous usage intention of Internet banking: a commitment-trust model. *Information Systems and e-Business Management*, 1-25.
- Yunus, F. W., Mustafa, S. M. S., Nordin, N., & Malik, M. (2015). Comparative study of part-time and full-time students' emotional intelligence, psychological well-being and life satisfactions in the era of new technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 170, 234-242.
- Yusof, N., Ang, R. P., & Oei, T. P. S. (2017). The psychometric properties of the school engagement measure in adolescents in Singapore. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(5), 521-533.
- Zahra, S. A., & George, G. (2002). Absorptive capacity: A review, reconceptualization, and extension. *Academy of Management Review*, 27(2), 185-203.
- Zahra, S. A., & Hayton, J. C. (2008). The effect of international venturing on firm performance: The moderating influence of absorptive capacity. *Journal of Business Venturing*, 23(2), 195-220.
- Zeithaml, V. A. (1988). Consumer perceptions of price, quality, and value: a means-end model and synthesis of evidence. *Journal of Marketing*, 52(3), 2-22.
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Beyond hard outcomes: 'Soft' outcomes and engagement as student success. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 661-673.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Pun, S. M. (2009). Demographic correlates of domain-based life satisfaction reports of college students. *Journal of Happiness Studies*, 10(2), 229-238.

Phụ lục 2.1.

**BẢNG TỔNG HỢP ĐỊNH NGHĨA CÁC KHÁI NIỆM
VỀ SỰ GẮN KẾT CỦA SINH VIÊN**

Khái niệm	Nghiên cứu	Định nghĩa
Sự gắn kết (Engagement)	Skinner và cộng sự (1990)	Bắt nguồn từ hành động, nỗ lực và kiên trì với việc học và trạng thái cảm xúc xung quanh các hoạt động học tập
	Connell và Wellborn (1991)	Khi các nhu cầu tâm lý (bao gồm: tự trị, năng lực, liên kết) được đáp ứng trong các tổ chức có văn hóa rõ ràng như gia đình, trường học và công việc (work) thì sự gắn kết xảy ra và được thể hiện trong hành vi (behavior), cảm xúc (affect) và nhận thức (cognitive) (nếu không có sự bất hòa xảy ra)
	Skinner và Belmont (1993)	Sự tham gia của hành vi được duy trì trong các hoạt động học tập, kết hợp với cảm xúc tích cực (so với sự bất mãn)
	Audas và Willms (2001)	Mức độ sinh viên tham gia học tập và các hoạt động ngoại khóa, nhận dạng và đánh giá những mục tiêu của việc học
	Russell và cộng sự (2005)	Năng lượng trong hành động, sự kết nối giữa con người và hành động
Sự gắn kết của sinh viên	Chapman (2003)	Sự sẵn sàng tham gia vào các hoạt động học tập thường ngày với những chỉ báo (indicators)

Khái niệm	Nghiên cứu	Định nghĩa
(student engagement)		hành vi, cảm xúc và nhận thức của sinh viên trong các nhiệm vụ học tập cụ thể
	Natriello (1984)	Sinh viên tham gia vào các hoạt động được cung cấp như là một phần của chương trình học (Student participation in the activities offered as part of the school program)
	Yazzie-Mintz (2007)	Nhận thức/trí tuệ/học thuật (nỗ lực của sinh viên, đầu tư và chiến lược học tập), xã hội/hành vi/có sự tham gia (các hoạt động xã hội, ngoại khóa và phi trường học-nonacademic; tương tác với bạn bè) và cảm xúc (cảm giác kết nối với trường học, bao gồm cả thành tích-performance, môi trường trường học, và các mối quan hệ với những người khác)
Sự gắn kết ở trường (school engagement)	Furlong và cộng sự (2003)	Sự gắn kết hành vi (behavior), cảm xúc (affective) và nhận thức (cognitive) với sinh viên (student), nhóm bạn cùng lớp (peer group), lớp học (classroom) và bối cảnh toàn trường (schoolwide contexts)
	Jimerson và cộng sự (2003)	Sự gắn kết cảm xúc (affective, những cảm xúc về trường học, thầy cô và bạn bè), hành vi (behavior, những hành động quan sát được) và nhận thức (cognitive, perceptions and beliefs)

Khái niệm	Nghiên cứu	Định nghĩa
	Fredericks và cộng sự (2004)	Các loại gắn kết như hành vi (behavior, tham gia trong trường học), cảm xúc (emotional, phản ứng tích cực và tiêu cực đối với giảng viên) và nhận thức (cognitive, đầu tư)
	Fredericks và cộng sự (2005)	Định nghĩa về sự gắn kết bao gồm nhiều cấu trúc đa dạng, có thể giải thích như cách người học cư xử, cảm nhận và suy nghĩ ở trường (ví dụ: sự gắn kết hành vi bao gồm làm công việc và tuân thủ các quy tắc; sự gắn kết cảm xúc kết hợp sự quan tâm, giá trị và cảm xúc; và sự gắn kết nhận thức bao gồm động cơ, nỗ lực và sử dụng chiến lược)
	Yusof và cộng sự (2016)	Sự gắn kết ở trường (school engagement) được hiểu và chấp nhận rộng rãi như là cấu trúc đa chiều, được cấu tạo từ nhiều khía cạnh; trong đó, sự gắn kết bên trong (nội bộ) của sinh viên với nhà trường thể hiện qua sự gắn kết về cảm xúc và nhận thức
Sự gắn kết trong hoạt động ở trường (Engagement in schoolwork)	National Research Council/Institute of Medicine (2004)	Liên quan đến cả hành vi và cảm xúc, trong đó nhận thức về năng lực và kiểm soát (tôi có thể), mục tiêu (tôi muốn) và sự kết nối xã hội (tôi thuộc về) là trung gian của mối liên kết trên
Sự gắn kết	Libby (2004)	Mức độ sinh viên có động cơ học tập và làm tốt

Khái niệm	Nghiên cứu	Định nghĩa
học thuật (Academic engagement)		những việc trong vấn đề học thuật ở trường.
Sự gắn kết của sinh viên trong công việc học thuật (Student engagement in academic work)	Newmann, Wehlage, & Lamborn (1992)	Sự đầu tư và nỗ lực tâm lý của sinh viên dành cho việc học tập, hiểu biết, hoặc nắm vững kiến thức, hoặc cả những mảnh khoe (crafts) mà công việc học tập được dự định thúc đẩy.
	Marks (2000)	Quá trình tâm lý liên quan đến sự chú ý, quan tâm, đầu tư và nỗ lực mà sinh viên dành cho công việc học tập.

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả)

Phụ lục 2.2.

**BẢNG TỔNG HỢP THÀNH PHẦN ĐO LƯỜNG KHÁI NIỆM
VỀ SỰ GẮN KẾT CỦA SINH VIÊN**

Stt	Năm	Tác giả	Các thành phần của sự gắn kết					
			Nhận thức	Cảm xúc	Hành vi	Tâm lý	Học thuật	Khác/ Giải thích
1	2019	Huang và cộng sự	x		x			
2	2018	Yang và cộng sự	x	x	x			
3	2018	Ben-Eliyahu và cộng sự	x	x	x			
4	2018	Chih-Yuan Sun và Pei-Hsun Hsieh	x	x	x			
5	2018	Stefanssona và cộng sự	x	x	x			
6	2018	Matos và cộng sự	x	x	x			
7	2017	Manwaring và cộng sự	x	x				
8	2016	Glanville và Wildhagen			x	x		
9	2016	Nguyen và cộng sự			x			
10	2016	Yusof và cộng sự	x	x				
11	2013	Wang và Eccles	x	x	x			
12	2012	Finn và Zimmer	x	x			x	Sự gắn kết xã hội
13	2011	Reeve và Tseng	x	x	x			Sự gắn kết tâm lý tự trị (agentic engagement)
14	2011	Lewis và cộng sự	x	x	x			
15	2011	Wang and Eccles	x	x				
16	2010	Wang và Holcombe	x	x				

Stt	Năm	Tác giả	Các thành phần của sự gắn kết					
			Nhận thức	Cảm xúc	Hành vi	Tâm lý	Học thuật	Khác/ Giải thích
17	2009	Archambault và cộng sự	x	x	x			
18	2009	Ryzin và cộng sự		x	x			
19	2009	Suárez-orozco và cộng sự	x		x			
20	2008	Hughes và cộng sự	x	x	x			
21	2008	Mo và Singh	x	x	x			
22	2008	Skinner và cộng sự		x	x			
23	2007	Yazzie-Mintz	x	x	x			
24	2007	Patrick và cộng sự	x					
26	2006	Appleton và cộng sự	x		x	x	x	
27	2005	Fredricks và cộng sự	x	x	x			
28	2004	Fredricks và cộng sự	x	x	x			
29	2004	Klem và Connell	x	x	x			
30	2003	Jimerson và cộng sự	x	x	x			
31	2003	Furlong và cộng sự	x	x	x			
32	2003	Chapman	x	x	x			
33	2002	Schaufeli và cộng sự						- Sự cống hiến - Sự hấp thu - Năng lượng (vigor)
34	2002	Christenson và Anderson	x		x	x	x	
35	1989	Finn	x		x			
36	1985	Mosher và MacGowan						- Thái độ dẫn đến hành vi

Stt	Năm	Tác giả	Các thành phần của sự gắn kết					
			Nhận thức	Cảm xúc	Hành vi	Tâm lý	Học thuật	Khác/ Giải thích
								- Hành vi tham gia trong các chương trình học (trạng thái của trí tuệ (mind) và cách thức hành xử)

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả)

Phụ lục 2.3.

**BẢNG TỔNG HỢP ĐỊNH NGHĨA CÁC KHÁI NIỆM
VỀ KHẢ NĂNG HẤP THU**

Tác giả	Định nghĩa	Thành phần
Cohen và Levinthal (1990)	Khả năng nhận ra giá trị (value), đồng hóa và áp dụng kiến thức mới	<ul style="list-style-type: none"> - Khả năng nhận ra giá trị tri thức thông qua kinh nghiệm quá khứ và sự đầu tư - Khả năng tích hợp/đồng hóa dựa trên đặc điểm tri thức, đặc điểm tổ chức hoặc liên kết nhóm, và dựa trên kết nối kỹ thuật với nhau - Khả năng áp dụng dựa trên cơ hội công nghệ và tính khả thi
Mowery và Oxley (1995)	Một loạt các kỹ năng phản ánh khả năng hấp thu thông qua trải nghiệm trực tiếp trong quá trình chuyển giao công nghệ, cũng như nhu cầu thường xuyên chuyển đổi công nghệ có nguồn gốc nước ngoài khi ứng dụng trong nước	<p>Tập trung vào nguồn lực của con người:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trình độ, kỹ năng của nhân sự - Nhân sự R&D được đào tạo - Chi phí R&D
Kim (1998)	AC yêu cầu khả năng học tập và phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề. Khả năng học tập là khả năng tích hợp/đồng hóa kiến thức - đối với việc bắt chước. Khả năng giải quyết vấn đề tạo	<ul style="list-style-type: none"> - Tri thức nền tảng/cơ bản trước đây - Cường độ nỗ lực

Tác giả	Định nghĩa	Thành phần
	ra kiến thức mới - đối với sự đổi mới	
Zahra và George (2002)	AC là một khả năng năng động liên quan đến việc tạo ra và sử dụng tri thức, nó giúp tăng cường khả năng của tổ chức để đạt được lợi thế cạnh tranh và duy trì chúng	<ul style="list-style-type: none"> - Khả năng nhận diện kiến thức: nhận thức và tiếp nhận kiến thức bên ngoài dựa vào kinh nghiệm và đầu tư trong quá khứ, đồng thời nỗ lực tiếp nhận kiến thức như một thói quen dựa vào ba thuộc tính có thể ảnh hưởng đến AC như cường độ (intensity), tốc độ (speed) và định hướng (direction) - Khả năng đồng hóa kiến thức được định nghĩa là quy trình hoặc những thói quen phân tích, xử lý, giải thích và hiểu thông tin (Kim, 1997a,b; Szulanski, 1996). Thúc đẩy việc đồng hóa sẽ thúc đẩy việc xử lý và nội hóa kiến thức từ bên ngoài - Khả năng chuyển hóa kiến thức là khả năng phát triển và tinh chỉnh các thói quen tạo thuận lợi cho việc kết hợp kiến thức cũ và mới thu được và đồng hóa, phát sinh từ quy trình phân tích và tư duy - Khả năng áp dụng kiến thức dựa trên các thói quen tinh chỉnh, mở

Tác giả	Định nghĩa	Thành phần
		<p>rộng và tận dụng các năng lực hiện có hoặc tạo ra những năng lực mới bằng cách kết hợp kiến thức có được và chuyển đổi vào các hoạt động của nó</p>
Lane và cộng sự (2006)	AC dựa trên ba loại quy trình học tập thám hiểm, chuyển hóa và ứng dụng	<ul style="list-style-type: none"> - Khả năng thám hiểm/thăm dò (exploratory) thực hiện đánh giá và tiếp nhận tri thức bên ngoài - Khả năng chuyển hóa (transformative) tập trung vào khả năng đồng hóa kiến thức - Khả năng ứng dụng (exploitative) cho phép thực hiện từ kiến thức có được
Chang và cộng sự (2012)	Khả năng hấp thu của tổ chức là khả năng nhận ra (recognize) giá trị kiến thức bên ngoài, đồng hóa và áp dụng nó vào các hoạt động của tổ chức	<ul style="list-style-type: none"> - Xác định và công nhận kiến thức bên ngoài - Xử lý và hiểu nó - Kết hợp nó với kiến thức hiện có - Áp dụng kiến thức mới
Denford (2013)	Khả năng hấp thu là sự thay đổi thông qua việc chuyển giao (transfer), trao đổi (exchange) và nội hóa (internalization) kiến thức	

Tác giả	Định nghĩa	Thành phần
Miller và cộng sự (2016)	Khả năng hấp thu miêu tả quá trình việc tiếp nhận, đồng hóa, chuyển hóa và khai thác kiến thức giữa các trường đại học và các bên liên quan đến họ	
Tho (2017)	Khả năng hấp thu đề cập đến khả năng nhận biết, hấp thu, tích hợp và áp dụng kiến thức bên ngoài để nâng cao khả năng cạnh tranh	

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả)

Phụ lục 3.1.

THANG ĐO CÁC KHÁI NIỆM NGHIÊN CỨU

Ký hiệu	Biên quan sát (bản gốc)	Biên quan sát (bản đầu tiên)	Ý kiến điều chỉnh của chuyên gia & đáp viên	Biên quan sát (bản cuối cùng)
Sự gắn kết của sinh viên (SE) (Yusof và cộng sự, 2017)				
<i>Sự gắn kết cảm xúc</i>				
EE1	I like being at school.	Tôi thích ở trường.	Không có góp ý.	Tôi thích ở trường.
EE2	I feel excited by my work at school.	Tôi cảm thấy hào hứng với việc học tập ở trường.	Không có góp ý.	Tôi cảm thấy hào hứng với việc học tập ở trường.
EE3	My classroom is a fun place to be.	Lớp học của tôi là một nơi thú vị.	Không có góp ý.	Lớp học của tôi là một nơi thú vị.
EE4	I am interested in the work at school.	Tôi quan tâm đến việc học hành ở trường.	Không có góp ý.	Tôi quan tâm đến việc học hành ở trường.
EE5	I feel happy in school.	Tôi cảm thấy vui vẻ khi ở trường.	Không có góp ý.	Tôi cảm thấy vui vẻ khi ở trường.
<i>Sự gắn kết nhận thức</i>				
CE6	I pay attention in class.	Tôi tập trung chú ý trong lớp	Không có góp ý.	Tôi tập trung chú ý trong lớp
CE7	I complete my work on time.	Tôi hoàn thành bài tập đúng hạn.	Không có góp ý.	Tôi hoàn thành bài tập đúng hạn.

Ký hiệu	Biến quan sát (bản gốc)	Biến quan sát (bản đầu tiên)	Ý kiến điều chỉnh của chuyên gia & đáp viên	Biến quan sát (bản cuối cùng)
CE8	I study at home even when I don't have a test.	Kể cả khi không phải thi thì tôi vẫn tự học bài ở nhà.	Không có góp ý.	Kể cả khi không phải thi thì tôi vẫn tự học bài ở nhà.
CE9	I try to watch TV shows about things we do in school.	Tôi cố gắng xem chương trình truyền hình về những điều chúng tôi học/làm ở trường.	Không có góp ý.	Tôi cố gắng xem chương trình truyền hình về những điều chúng tôi học/làm ở trường.
CE10	I read extra books to learn more about things we do in school.	Tôi học thêm sách để hiểu nhiều hơn về những điều chúng tôi học/làm ở trường.	Không có góp ý.	Tôi học thêm sách để hiểu nhiều hơn về những điều chúng tôi học/làm ở trường.
CE11	If I don't know what a word means when I am reading, I do something to figure it out.	Khi đọc sách, nếu không biết nghĩa một từ nào đó, tôi sẽ tìm cách tra cứu để hiểu.	Không có góp ý.	Khi đọc sách, nếu không biết nghĩa một từ nào đó, tôi sẽ tìm cách tra cứu để hiểu.
CE12	If I don't understand what I read, I go back and read it over again.	Nếu tôi không hiểu những gì tôi đọc, tôi quay lại và đọc thêm lần nữa.	Không có góp ý.	Nếu tôi không hiểu những gì tôi đọc, tôi quay lại và đọc thêm lần nữa.
CE13	I talk with people outside of school about what I am learning in class.	Tôi nói chuyện với những người bên ngoài trường về những gì tôi đang học trong lớp.	Không có góp ý.	Tôi nói chuyện với những người bên ngoài trường về những gì tôi đang học trong lớp.

Ký hiệu	Biến quan sát (bản gốc)	Biến quan sát (bản đầu tiên)	Ý kiến điều chỉnh của chuyên gia & đáp viên	Biến quan sát (bản cuối cùng)
Giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV) (Leblanc và Nguyen, 1999)				
<i>Giá trị chức năng về sự hài lòng (FS)</i>				
FS1	A degree in business will allow me to earn a good salary.	Bằng cấp về kinh doanh sẽ cho phép tôi kiếm được mức lương tốt.	Sử dụng ý nghĩa thực tế của từ “business” trong bối cảnh.	Bằng cấp về lĩnh vực kinh tế/ kinh doanh sẽ cho phép tôi kiếm được mức lương tốt.
FS2	A degree in business will allow me to achieve my career goals.	Bằng cấp về kinh doanh sẽ cho phép tôi đạt được mục tiêu nghề nghiệp.	Sử dụng ý nghĩa thực tế của từ “business” trong bối cảnh.	Bằng cấp về lĩnh vực kinh tế/ kinh doanh sẽ giúp tôi đạt được mục tiêu nghề nghiệp.
FS3	The knowledge I have acquired at my business school will allow me to get promotions.	Những kiến thức tôi có được tại trường kinh doanh sẽ giúp tôi thăng tiến.	Sử dụng ý nghĩa thực tế của từ “business” trong bối cảnh.	Những kiến thức tôi có được từ trường đại học thuộc nhóm ngành kinh tế/kinh doanh sẽ giúp tôi thăng tiến.

Ký hiệu	Biến quan sát (bản gốc)	Biến quan sát (bản đầu tiên)	Ý kiến điều chỉnh của chuyên gia & đáp viên	Biến quan sát (bản cuối cùng)
FS4	I believe employers are interested in hiring students from my business school.	Tôi tin rằng các nhà tuyển dụng quan tâm đến việc tuyển dụng sinh viên từ trường kinh doanh.	Sử dụng ý nghĩa thực tế của từ “business” trong bối cảnh. Điều chỉnh, nghĩa từ “hiring” phù hợp với chủ từ “nhà tuyển dụng”.	Tôi tin rằng các nhà tuyển dụng quan tâm đến việc tìm kiếm sinh viên từ trường đại học thuộc nhóm ngành kinh tế/kinh doanh.
FS5	A degree from my business school is a good investment.	Tấm bằng từ trường kinh doanh của tôi là một sự đầu tư xứng đáng.	Sử dụng ý nghĩa thực tế của từ “business” trong bối cảnh.	Tấm bằng từ trường đại học thuộc lĩnh vực kinh tế/ kinh doanh của tôi là một sự đầu tư xứng đáng.
FS6	It is better to obtain a post secondary degree than to enter the workforce immediately after high school.	Sau khi tốt nghiệp trung học, học lên cao nữa thì tốt hơn là đi làm ngay.	Không có góp ý.	Sau khi tốt nghiệp trung học, học lên cao nữa thì tốt hơn là đi làm ngay.

Ký hiệu	Biến quan sát (bản gốc)	Biến quan sát (bản đầu tiên)	Ý kiến điều chỉnh của chuyên gia & đáp viên	Biến quan sát (bản cuối cùng)
<i>Giá trị tri thức</i>				
EP7	The quality of education received from my professors influences the value of my degree.	Chất lượng giáo dục nhận được từ các giáo sư của tôi ảnh hưởng đến giá trị bằng cấp của tôi.	Điều chỉnh nghĩa từ “professor” cho phù hợp với chức danh được sử dụng tại Việt Nam.	Chất lượng đào tạo nhận được từ các giảng viên của trường ảnh hưởng đến giá trị bằng cấp của tôi.
EP8	Course content influences the value of my education.	Nội dung khóa học ảnh hưởng giá trị của chương trình giáo dục mà tôi theo học.	Diễn giải ngắn gọn và dễ hiểu hơn.	Nội dung từng môn học ảnh hưởng đến giá trị tri thức của tôi.
EP9	The number of students in my classes influences the value of my education.	Sĩ số sinh viên trong lớp ảnh hưởng tới giá trị của chương trình giáo dục mà tôi theo học.	Không có góp ý.	Sĩ số sinh viên trong lớp ảnh hưởng tới giá trị của chương trình giáo dục mà tôi theo học.
EP10	The guidance received from professors effects the value of my education.	Hướng dẫn nhận được từ các giáo sư ảnh hưởng đến giá trị giáo dục của tôi.	Điều chỉnh nghĩa từ “professor” cho phù hợp với bối cảnh Việt Nam.	Sự hướng dẫn mà tôi nhận được từ các giảng viên tác động đến giá trị tri thức của tôi.
EP11	I learn new things in many of my courses.	Có nhiều khóa học giúp tôi học hỏi điều mới.	Diễn giải dễ hiểu hơn.	Tôi học hỏi được những điều mới từ nhiều môn học trong chương trình.

Ký hiệu	Biến quan sát (bản gốc)	Biến quan sát (bản đầu tiên)	Ý kiến điều chỉnh của chuyên gia & đáp viên	Biến quan sát (bản cuối cùng)
<i>Hình ảnh</i>				
IM12	I have heard positive things about my business school.	Tôi có nghe những nhận xét tích cực về trường kinh doanh mình theo học.	Diễn giải ngắn gọn.	Tôi có nghe những nhận xét tích cực về trường mình theo học.
IM13	The reputation of my business school influences the value of my degree.	Danh tiếng của trường kinh doanh của tôi ảnh hưởng đến giá trị bằng cấp của tôi.	Diễn giải ngắn gọn.	Danh tiếng của trường tôi ảnh hưởng đến giá trị bằng cấp của tôi.
IM14	The image projected by my business school has an influence on the value of my degree.	Hình ảnh của trường kinh doanh có ảnh hưởng đến giá trị bằng cấp của tôi.	Diễn giải ngắn gọn.	Hình ảnh của trường ảnh hưởng đến giá trị bằng cấp của tôi.
IM15	I believe that employers would have positive things to say about my business school.	Tôi tin rằng các nhà tuyển dụng sẽ có những điều tích cực để nói về trường kinh doanh của tôi.	Diễn giải ngắn gọn.	Tôi tin rằng các nhà tuyển dụng sẽ có những điều tích cực để nói về trường của tôi.

Ký hiệu	Biến quan sát (bản gốc)	Biến quan sát (bản đầu tiên)	Ý kiến điều chỉnh của chuyên gia & đáp viên	Biến quan sát (bản cuối cùng)
<i>Giá trị cảm xúc</i>				
EM16	I like taking courses in business administration.	Tôi thích tham gia các khóa học về quản trị kinh doanh.	Sử dụng ý nghĩa thực tế của từ “business” trong bối cảnh.	Tôi thích tham gia các chương trình học về nhóm ngành kinh tế/kinh doanh.
EM17	I am glad that I chose courses in business administration.	Tôi rất vui vì tôi đã chọn các khóa học về quản trị kinh doanh.	Điều chỉnh nghĩa từ “course”, “business” phù hợp bối cảnh.	Tôi rất vui vì tôi đã chọn các chương trình học về nhóm ngành kinh tế/kinh doanh
EM18	The value of my education depends on my personal effort.	Giá trị giáo dục của tôi phụ thuộc vào nỗ lực cá nhân của tôi.	Không có góp ý.	Giá trị tri thức của tôi phụ thuộc vào nỗ lực cá nhân của tôi.
<i>Giá trị chức năng về giá/chất lượng</i>				
FQ19	When considering the price I pay for tuition, I believe that my business school offers sufficient services.	Khi xem xét mức giá tôi trả cho học phí, tôi tin rằng trường kinh doanh đã cung cấp đầy đủ dịch vụ tương ứng với mức giá đó.	Điều chỉnh nghĩa từ “price” trong bối cảnh giáo dục và diễn đạt dễ hiểu.	Khi xem xét mức học phí, tôi tin rằng trường đã cung cấp đầy đủ dịch vụ tương ứng với mức giá đó.

Ký hiệu	Biến quan sát (bản gốc)	Biến quan sát (bản đầu tiên)	Ý kiến điều chỉnh của chuyên gia & đáp viên	Biến quan sát (bản cuối cùng)
FQ20	When considering the price I pay for tuition, I believe that the price/quality ratio is good at my business school.	Khi xem xét mức giá tôi trả cho học phí trường kinh doanh tôi theo học, tôi tin rằng tỷ lệ giữa giá cả/chất lượng của trường là phù hợp.	Điều chỉnh nghĩa từ “price” trong bối cảnh giáo dục và diễn đạt dễ hiểu.	Khi xem xét mức học phí trường tôi theo học, tôi tin rằng tỷ lệ giữa giá cả/chất lượng của trường là phù hợp.
FQ21	I believe that my business school offers quality services.	Tôi tin rằng trường kinh doanh của tôi cung cấp dịch vụ chất lượng.	Điều chỉnh diễn đạt.	Tôi tin rằng trường của tôi cung cấp dịch vụ có chất lượng.
<i>Giá trị xã hội</i>				
SO22	I am happy when friends are in my classes.	Tôi vui khi có bạn bè học chung lớp.	Không có góp ý.	Tôi vui khi có bạn bè học chung lớp.
SO23	I find courses more interesting when friends are in my classes.	Tôi thấy các khóa học thú vị hơn khi có bạn bè học cùng lớp.	Điều chỉnh nghĩa từ “course” phù hợp bối cảnh.	Tôi thấy các môn học thú vị hơn khi có bạn bè học cùng lớp.
SO24	Working in groups has a positive effect on the value of my education.	Làm việc theo nhóm có ảnh hưởng tích cực đến giá trị chương trình học của tôi.	Điều chỉnh nghĩa từ “education” phù hợp bối cảnh.	Làm việc theo nhóm có ảnh hưởng tích cực đến giá trị tri thức của tôi.

Ký hiệu	Biến quan sát (bản gốc)	Biến quan sát (bản đầu tiên)	Ý kiến điều chỉnh của chuyên gia & đáp viên	Biến quan sát (bản cuối cùng)
SO25	Social activities at my business school make my studies more interesting.	Hoạt động xã hội tại trường kinh doanh của tôi làm việc học của tôi thú vị hơn.	Không có góp ý.	Hoạt động xã hội tại trường làm cho việc học của tôi thú vị hơn.
Khả năng hấp thu (AC) (Tho, 2017)				
AC1	I have the ability to recognize new knowledge and skills provided by my instructors applicable to my current job.	Tôi có khả năng nhận ra kiến thức và kỹ năng mới từ người hướng dẫn có thể ứng dụng được cho công việc hiện tại.	Không có góp ý.	Tôi có khả năng nhận ra kiến thức và kỹ năng mới từ người hướng dẫn mà chúng có thể ứng dụng được cho công việc của tôi.
AC2	I have the ability to absorb the new knowledge and skills provided by my instructors.	Tôi có khả năng tiếp thu kiến thức và kỹ năng mới từ người hướng dẫn của tôi.	Không có góp ý.	Tôi có khả năng tiếp thu kiến thức và kỹ năng mới từ người hướng dẫn của tôi.
AC3	I have the ability to integrate the new knowledge and skills provided by my instructors with my prior knowledge.	Tôi có khả năng tích hợp các kiến thức và kỹ năng mới được cung cấp bởi người hướng dẫn với những kiến thức trước đây của tôi.	Không có góp ý.	Tôi có khả năng tích hợp các kiến thức và kỹ năng mới được cung cấp bởi người hướng dẫn với những kiến thức trước đây của tôi.

Ký hiệu	Biến quan sát (bản gốc)	Biến quan sát (bản đầu tiên)	Ý kiến điều chỉnh của chuyên gia & đáp viên	Biến quan sát (bản cuối cùng)
AC4	I have the ability to apply the new knowledge and skills provided by my instructors to my current job.	Tôi có khả năng ứng dụng kiến thức và kỹ năng mới được cung cấp bởi người hướng dẫn vào công việc hiện tại của tôi.	Không có góp ý.	Tôi có khả năng ứng dụng kiến thức và kỹ năng mới được cung cấp bởi người hướng dẫn vào công việc của tôi.
Mục đích trong cuộc sống (PL) (Scheier và cộng sự, 2006)				
PL1	There is not enough purpose in my life.	Tôi có nhiều mục đích trong cuộc đời.	Không có góp ý.	Tôi có nhiều mục đích trong cuộc đời mình.
PL2	To me, the things I do are all worthwhile	Với tôi, những điều tôi làm đều đáng giá.	Không có góp ý.	Với tôi, những điều tôi làm đều đáng giá.
PL3	Most of what I do seems trivial and unimportant to me.	Hầu hết cái gì tôi làm đều quan trọng đối với tôi.	Không có góp ý.	Hầu hết những gì tôi làm đều quan trọng đối với tôi.
PL4	I value my activities a lot.	Tôi đánh giá cao những hoạt động của mình.	Không có góp ý.	Tôi đánh giá cao những hoạt động của mình.
PL5	I don't care very much about the things I do.	Tôi rất quan tâm đến những điều tôi làm.	Không có góp ý.	Tôi rất quan tâm đến những điều tôi làm.

Ký hiệu	Biến quan sát (bản gốc)	Biến quan sát (bản đầu tiên)	Ý kiến điều chỉnh của chuyên gia & đáp viên	Biến quan sát (bản cuối cùng)
PL6	I have lots of reasons for living.	Tôi có nhiều lý do để sống.	Không có góp ý.	Tôi có nhiều lý do để sống.
Tính bền bỉ (GR) (Duckworth & Quinn, 2009)				
<i>Sự kiên định của sở thích (CI)</i>				
CI1	I have been obsessed with a certain idea or project for a short time but later lost interest.	Tôi bị ám ảnh bởi ý tưởng/dự án nào đó trong thời gian ngắn nhưng sau đó bị mất hứng.	Không có góp ý.	Tôi bị ám ảnh bởi ý tưởng/dự án nào đó trong thời gian ngắn nhưng sau đó lại mất hứng.
CI2	I have difficulty maintaining my focus on projects that take more than a few months to complete.	Tôi gặp khó khăn trong việc duy trì tập trung vào những dự án kéo dài hơn vài tháng.	Không có góp ý.	Tôi gặp khó khăn trong việc duy trì sự tập trung vào những dự án kéo dài hơn vài tháng.
CI3	I often get a goal but later choose to pursue a different one.	Tôi thường đặt mục tiêu nhưng sau đó chọn theo đuổi mục tiêu khác.	Không có góp ý.	Tôi thường đặt mục tiêu nhưng sau đó lại chọn theo đuổi mục tiêu khác.

Ký hiệu	Biến quan sát (bản gốc)	Biến quan sát (bản đầu tiên)	Ý kiến điều chỉnh của chuyên gia & đáp viên	Biến quan sát (bản cuối cùng)
CI4	New ideas and new projects sometimes distract me from previous ones.	Những dự án và ý tưởng mới làm tôi phân tâm	Chưa thể hiện rõ phân tâm giữa dự án và ý tưởng so với các điều gì → điều chỉnh cho cụ thể hơn.	Những dự án và ý tưởng mới dễ làm tôi phân tâm với công việc mà tôi đang thực hiện
<i>Sự kiên trì nỗ lực (PE)</i>				
PE5	I finish whatever I begin.	Tôi hoàn thành bất cứ điều gì mà tôi bắt đầu.	Điển đạt cụ thể.	Tôi hoàn thành bất cứ điều gì mà tôi bắt tay vào thực hiện.
PE6	I am diligent.	Tôi siêng năng.	Không góp ý.	Tôi siêng năng.
PE7	I am a hard worker.	Tôi là người làm việc chăm chỉ.	Điều chỉnh nghĩa từ “hard worker” phù hợp hoàn cảnh.	Tôi là người làm việc đầy nỗ lực.
PE8	Setbacks don't discourage me.	Những thất bại không ngăn cản được tôi.	Không có góp ý.	Những thất bại không ngăn cản được tôi.

Ký hiệu	Biến quan sát (bản gốc)	Biến quan sát (bản đầu tiên)	Ý kiến điều chỉnh của chuyên gia & đáp viên	Biến quan sát (bản cuối cùng)
Chất lượng cuộc sống đại học (Nguyen và cộng sự, 2012), (Sirgy và cộng sự, 2007)				
Nguyen và cộng sự (2012)				
Q.1	Considering all things, I am fully satisfied with my study in this university.	QL1. In general, how satisfied are you with your academic and social life on campus? (very dissatisfied/ very satisfied)	Chuyên gia điều chỉnh.	Sự hài lòng của bạn với môi trường học thuật và cuộc sống nói chung tại trường?
Q.2	Studying in this university is a wonderful experience for me.	QL2. In general, how satisfied are your friends and other classmates with their academic and social life on campus? (very dissatisfied/ very satisfied)	Chuyên gia điều chỉnh.	Sự hài lòng của bạn bè và những bạn cùng lớp (mà bạn biết) với môi trường học thuật và cuộc sống nói chung tại trường?
Q.3	Overall, my quality of life in this university is very high.	QL3. Considering all things, how happy are you with your study at this university? (very unhappy/very happy)	Chuyên gia điều chỉnh.	Mức độ hạnh phúc của bạn với việc học của mình tại trường?

Ký hiệu	Biến quan sát (bản gốc)	Biến quan sát (bản đầu tiên)	Ý kiến điều chỉnh của chuyên gia & đáp viên	Biến quan sát (bản cuối cùng)
Sirgy và cộng sự (2007)				
Q.1	In general, how satisfied are you with the overall QCL at (College/University); that is, your academic and social life on campus?	QL4. Considering all things, how happy are your friends and other classmates with their study at this university? (very unhappy/very happy)	Chuyên gia điều chỉnh.	Mức độ hạnh phúc của bạn bè và những bạn cùng lớp (mà bạn biết) với việc học của họ tại trường?
Q.2	How satisfied are you with the overall QOL for you personally at (College/University)?			
Q.3	How satisfied, would you say, most of your friends and other classmates are with the overall QOL at (College/University)?			

BẢNG CÂU HỎI KHẢO SÁT
SỰ GẮN KẾT [HỌC TẬP] CỦA SINH VIÊN TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC

Xin chào bạn, chúng tôi đang nghiên cứu sự gắn kết của sinh viên tại trường đại học. Kết quả nghiên cứu này được kỳ vọng giúp sinh viên cũng như trường đại học nâng cao sự gắn kết, từ đó mang lại kết quả học tập tốt hơn. Do vậy, chúng tôi rất mong nhận được sự hỗ trợ cho ý kiến một cách khách quan nhất từ bạn. Thông tin mà bạn cung cấp được cam kết chỉ phục vụ mục tiêu nghiên cứu và bảo mật tuyệt đối.

PHẦN 1. THÔNG TIN CÁ NHÂN: (Bạn vui lòng đánh dấu **x** hoặc **✓** vào nội dung chọn)

- Họ tên⁷: Giới tính: Nữ Nam
- Bậc/Hệ: ĐHCQ VB1 Đại học VLVH Cao học
- Sinh viên/Học viên năm thứ: Nhất Hai Ba Tư
- Sinh viên/Học viên Trường: UEH NEU FTU UFM UEL

PHẦN 2. NỘI DUNG: (Bạn vui lòng đọc các phát biểu/câu hỏi bên dưới và khoanh tròn con số phù hợp với bạn nhất)

1. Giá trị dịch vụ cảm nhận

Hoàn toàn không đồng ý → Hoàn toàn đồng ý

FS1	Bằng cấp về nhóm ngành kinh tế/kinh doanh ⁸ sẽ cho phép tôi kiếm được mức lương tốt	1	2	3	4	5	6	7
FS2	Bằng cấp về nhóm ngành kinh tế/kinh doanh sẽ giúp tôi đạt được mục tiêu nghề nghiệp	1	2	3	4	5	6	7
FS3	Những kiến thức tôi có được từ trường đại học thuộc nhóm ngành kinh tế/kinh doanh sẽ giúp tôi thăng tiến	1	2	3	4	5	6	7
FS4	Tôi tin rằng các nhà tuyển dụng quan tâm đến việc tìm kiếm sinh viên từ trường đại học thuộc nhóm ngành kinh tế/kinh doanh	1	2	3	4	5	6	7
FS5	Tấm bằng từ trường đại học thuộc lĩnh vực kinh tế/ kinh doanh của tôi là một sự đầu tư xứng đáng	1	2	3	4	5	6	7
FS6	Sau khi tốt nghiệp trung học, học lên cao nữa thì tốt hơn là đi làm ngay	1	2	3	4	5	6	7

⁷ Bạn có thể không cần cho biết tên.

⁸ Lĩnh vực này được hiểu bao gồm ngành/chuyên ngành mà bạn đang theo học.

EP7	Chất lượng đào tạo nhận được từ các giảng viên của trường ảnh hưởng đến giá trị bằng cấp của tôi	1	2	3	4	5	6	7
EP8	Nội dung từng môn học ảnh hưởng đến giá trị tri thức của tôi	1	2	3	4	5	6	7
EP9	Sĩ số sinh viên trong lớp ảnh hưởng đến giá trị tri thức mà tôi nhận được	1	2	3	4	5	6	7
EP10	Sự hướng dẫn mà tôi nhận được từ các giảng viên tác động đến giá trị tri thức của tôi	1	2	3	4	5	6	7
EP11	Tôi học hỏi được những điều mới từ nhiều môn học trong chương trình	1	2	3	4	5	6	7
IM12	Tôi có nghe những nhận xét tích cực về trường mình theo học	1	2	3	4	5	6	7
IM13	Danh tiếng của trường tôi ảnh hưởng đến giá trị bằng cấp của tôi	1	2	3	4	5	6	7
IM14	Hình ảnh của trường ảnh hưởng đến giá trị bằng cấp của tôi	1	2	3	4	5	6	7
IM15	Tôi tin rằng các nhà tuyển dụng sẽ có những điều tích cực để nói về trường của tôi	1	2	3	4	5	6	7
EM16	Tôi thích tham gia các chương trình học về nhóm ngành kinh tế/kinh doanh	1	2	3	4	5	6	7
EM17	Tôi rất vui vì tôi đã chọn các chương trình học về nhóm ngành kinh tế/kinh doanh	1	2	3	4	5	6	7
EM18	Giá trị tri thức của tôi phụ thuộc vào nỗ lực cá nhân của tôi	1	2	3	4	5	6	7
FQ19	Khi xem xét mức học phí, tôi tin rằng trường đã cung cấp đầy đủ dịch vụ tương ứng với mức giá đó	1	2	3	4	5	6	7
FQ20	Khi xem xét mức học phí trường tôi theo học, tôi tin rằng tỷ lệ giữa giá cả/chất lượng của trường là phù hợp.	1	2	3	4	5	6	7
FQ21	Tôi tin rằng trường của tôi cung cấp dịch vụ có chất lượng	1	2	3	4	5	6	7

SO22	Tôi vui khi có bạn bè học chung lớp	1	2	3	4	5	6	7
SO23	Tôi thấy các môn học thú vị hơn khi có bạn bè học cùng lớp	1	2	3	4	5	6	7
SO24	Làm việc theo nhóm có ảnh hưởng tích cực đến giá trị tri thức của tôi	1	2	3	4	5	6	7
SO25	Hoạt động xã hội tại trường làm cho việc học của tôi thú vị hơn	1	2	3	4	5	6	7

2. Sự gắn kết

Không bao giờ  Mọi lúc

EE1	Tôi luôn thích ở trường	1	2	3	4	5	6	7
EE2	Tôi cảm thấy hào hứng với việc học tập ở trường	1	2	3	4	5	6	7
EE3	Lớp học của tôi là một nơi thú vị	1	2	3	4	5	6	7
EE4	Tôi quan tâm đến việc học ở trường	1	2	3	4	5	6	7
EE5	Tôi cảm thấy vui về khi ở trường	1	2	3	4	5	6	7
CE6	Tôi tập trung chú ý trong lớp học	1	2	3	4	5	6	7
CE7	Tôi hoàn thành bài tập đúng hạn	1	2	3	4	5	6	7
CE8	Kể cả khi không phải thi thì tôi vẫn tự học bài ở nhà	1	2	3	4	5	6	7
CE9	Tôi cố gắng đón/tìm xem các chương trình về những điều tôi học/làm ở trường	1	2	3	4	5	6	7
CE10	Tôi đọc thêm sách để hiểu nhiều hơn về những điều tôi học/làm ở trường	1	2	3	4	5	6	7
CE11	Khi đọc sách, nếu không biết nghĩa một từ nào đó, tôi sẽ tìm cách tra cứu để hiểu	1	2	3	4	5	6	7
CE12	Nếu tôi không hiểu những gì tôi đọc, tôi quay lại đọc thêm lần nữa	1	2	3	4	5	6	7
CE13	Tôi nói chuyện với những người bên ngoài trường về những gì tôi đang học trong lớp	1	2	3	4	5	6	7

3. Mục đích cuộc sống

PL1	Tôi có nhiều mục đích trong cuộc đời mình	1	2	3	4	5	6	7
PL2	Với tôi, những điều tôi làm đều đáng giá	1	2	3	4	5	6	7
PL3	Hầu hết những gì tôi làm đều quan trọng đối với tôi	1	2	3	4	5	6	7
PL4	Tôi đánh giá cao những hoạt động của mình	1	2	3	4	5	6	7
PL5	Tôi rất quan tâm đến những điều tôi làm	1	2	3	4	5	6	7
PL6	Tôi có nhiều lý do để sống	1	2	3	4	5	6	7

Hoàn toàn không đồng ý  Hoàn toàn đồng ý

4. Tính bền bỉ

GI1	Tôi bị ám ảnh bởi ý tưởng/dự án nào đó trong thời gian ngắn nhưng sau đó lại mất hứng	1	2	3	4	5	6	7
GI2	Tôi gặp khó khăn trong việc duy trì sự tập trung vào những dự án kéo dài hơn vài tháng	1	2	3	4	5	6	7
GI3	Tôi thường đặt mục tiêu nhưng sau đó lại chọn theo đuổi mục tiêu khác	1	2	3	4	5	6	7
GI4	Những dự án và ý tưởng mới dễ làm tôi phân tâm với công việc mà tôi đang thực hiện	1	2	3	4	5	6	7
PE5	Tôi hoàn thành bất cứ điều gì mà tôi bắt tay vào thực hiện	1	2	3	4	5	6	7
PE6	Tôi siêng năng	1	2	3	4	5	6	7
PE7	Tôi là người làm việc đầy nỗ lực	1	2	3	4	5	6	7
PE8	Những thất bại không ngăn cản được tôi	1	2	3	4	5	6	7

Rất không giống tôi  Rất giống tôi

5. Khả năng hấp thu

AC1	Tôi có khả năng <u>nhận ra</u> kiến thức và kỹ năng mới từ người hướng dẫn mà chúng có thể ứng dụng được cho công việc của tôi	1	2	3	4	5	6	7
AC2	Tôi có khả năng <u>tiếp thu</u> kiến thức và kỹ năng mới từ người hướng dẫn của tôi	1	2	3	4	5	6	7

Hoàn toàn không đồng ý  Hoàn toàn đồng ý

AC3 Tôi có khả năng tích hợp các kiến thức và kỹ năng mới được cung cấp bởi người hướng dẫn với những kiến thức trước đây của tôi 1 2 3 4 5 6 7

AC4 Tôi có khả năng ứng dụng kiến thức và kỹ năng mới được cung cấp bởi người hướng dẫn vào công việc của tôi 1 2 3 4 5 6 7

Rất không hài lòng  Rất hài lòng

6. Chất lượng cuộc sống ở trường đại học

QL1 Sự hài lòng của bạn với môi trường học thuật và cuộc sống nói chung tại trường? 1 2 3 4 5 6 7

QL2 Sự hài lòng của bạn bè và những bạn cùng lớp (mà bạn biết) với môi trường học thuật và cuộc sống nói chung tại trường? 1 2 3 4 5 6 7

Rất không hạnh phúc  Rất hạnh phúc

QL3 Mức độ hạnh phúc của bạn với việc học của mình tại trường? 1 2 3 4 5 6 7

QL4 Mức độ hạnh phúc của bạn bè và những bạn cùng lớp (mà bạn biết) với việc học của họ tại trường? 1 2 3 4 5 6 7

Chân thành cảm ơn bạn đã dành thời gian thực hiện khảo sát này ☺

Phụ lục 3.2.

DANH SÁCH NHÂN SỰ THAM GIA ĐIỀU CHỈNH THANG ĐO

Stt	Họ tên	Đơn vị	Email	Vai trò
1	GS.TS. Đoàn Thị Hồng Vân	Giảng viên cao cấp, UEH	hongvan@ueh.edu.vn	Nhà nghiên cứu có kinh nghiệm
2	PGS.TS. Bùi Thanh Tráng	Trưởng khoa, UEH	trangbui@ueh.edu.vn	Nhà nghiên cứu có kinh nghiệm
3	PGS.TS. Nguyễn Đình Thọ	Giám đốc học thuật ISB, UEH	thond@ueh.edu.vn	Nhà nghiên cứu có kinh nghiệm
4	PGS.TS. Nguyễn Hữu Huy Nhựt	Ban Giám hiệu, UEH	nhut@ueh.edu.vn	Nhà nghiên cứu có kinh nghiệm
5	Phạm Thị Nhã Phương	Sinh viên Lớp AD005-K40	phamphuongnha97@gmail.com	Thảo luận nhóm
6	Vũ Hải Yến	Sinh viên Lớp AD002-K41	vuhaiyen997@gmail.com	Thảo luận nhóm
7	Phan Bảo Châu	Sinh viên Lớp KM3K41	baochau.vietya@gmail.com	Thảo luận nhóm
8	Nguyễn Thùy Dương	Sinh viên Lớp KM3K41	thuyduongnguyen12091997@gmail.com	Thảo luận nhóm
9	Nguyễn Đặng Phương Linh	Sinh viên Lớp KM1K41	ndplinh710@gmail.com	Thảo luận nhóm
10	Nguyễn Ngọc Thùy Đoan	Sinh viên Lớp KM1K41	nguyenngocthuydoan21011997@gmail.com	Thảo luận nhóm
11	Đỗ Thị Thúy	Sinh viên Lớp AD05K41	thuydo.ueh@gmail.com	Thảo luận nhóm
12	Nguyễn Thị Bích Tuyền	Sinh viên Lớp KI01K41	bichtuyen.ueh@gmail.com	Thảo luận nhóm

Phụ lục 4.1.

KẾT QUẢ PHÂN TÍCH CRONBACH'S ALPHA

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến - tổng	Alpha nếu loại biến này
Giá trị chất lượng về sự hài lòng (FS): Cronbach's Alpha = 0,804				
FS1	20,005	13,463	0,628	0,754
FS2	19,972	13,282	0,591	0,766
FS3	20,227	14,114	0,558	0,775
FS4	19,957	14,179	0,545	0,779
FS5	19,744	13,436	0,619	0,757
Giá trị tri thức (EP): Cronbach's Alpha = 0,734				
EP7	16,488	7,633	0,493	0,696
EP8	16,360	7,609	0,572	0,646
EP10	16,249	7,622	0,605	0,628
EP11	16,114	8,728	0,440	0,720
Hình ảnh (IM): Cronbach's Alpha = 0,800				
IM12	16,024	9,415	0,488	0,807
IM13	16,187	7,863	0,732	0,691
IM14	16,389	7,896	0,666	0,723
IM15	16,441	8,489	0,578	0,768
Giá trị cảm xúc (EM): Cronbach's Alpha = 0,708				
EM16	11,069	3,684	0,620	0,491
EM17	10,976	3,486	0,674	0,414
EM18	10,069	5,290	0,318	0,840
Giá trị chất lượng về giá/chất lượng (FQ): Cronbach's Alpha = 0,916				
FQ19	9,277	6,662	0,841	0,874
FQ20	9,249	6,748	0,889	0,831

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến - tổng	Alpha nếu loại biến này
FQ21	8,806	7,957	0,774	0,926
Giá trị xã hội (SO): Cronbach's Alpha = 0,795				
SO22	16,173	9,706	0,673	0,711
SO23	16,190	9,850	0,660	0,718
SO24	16,123	9,942	0,625	0,735
SO25	16,434	10,598	0,479	0,808
Sự gắn kết cảm xúc (EE): Cronbach's Alpha = 0,881				
EE1	18,988	15,850	0,637	0,874
EE2	18,557	15,749	0,752	0,847
EE3	18,519	15,305	0,710	0,856
EE4	17,995	15,895	0,713	0,856
EE5	18,358	15,223	0,769	0,842
Sự gắn kết nhận thức (CE): Cronbach's Alpha = 0,826				
CE6	33,656	39,651	0,575	0,804
CE7	33,287	38,984	0,539	0,808
CE8	34,104	38,455	0,540	0,807
CE9	34,111	37,562	0,621	0,796
CE10	34,209	37,239	0,612	0,797
CE11	33,569	37,396	0,596	0,800
CE12	33,344	39,499	0,499	0,813
CE13	33,735	39,416	0,429	0,824
Mục đích cuộc sống (PL): Cronbach's Alpha = 0,857				
PL1	27,848	22,176	0,521	0,857
PL2	28,062	20,134	0,737	0,816
PL3	28,007	21,347	0,675	0,829

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến - tổng	Alpha nếu loại biến này
PL4	28,372	21,104	0,665	0,830
PL5	27,784	21,291	0,727	0,820
PL6	27,486	21,937	0,571	0,847
Sự kiên định của sở thích (GI): Cronbach's Alpha = 0,833				
GI1	13,332	15,657	0,653	0,792
GI2	13,391	15,830	0,679	0,781
GI3	13,801	15,309	0,658	0,791
GI4	13,483	15,794	0,658	0,790
Sự kiên trì nỗ lực (PE): Cronbach's Alpha = 0,799				
PE5	14,742	8,952	0,574	0,767
PE6	14,936	8,217	0,617	0,748
PE7	14,450	8,766	0,699	0,710
PE8	14,486	9,186	0,567	0,770
Khả năng hấp thu (AC): Cronbach's Alpha = 0,855				
AC1	15,014	7,886	0,680	0,824
AC2	14,846	8,401	0,708	0,812
AC3	15,204	7,844	0,743	0,796
AC4	15,235	8,251	0,663	0,830
Chất lượng cuộc sống đại học (QL): Cronbach's Alpha = 0,876				
QL1	14,758	8,749	0,669	0,866
QL2	14,685	8,449	0,751	0,834
QL3	14,742	8,240	0,792	0,818
QL4	14,671	8,487	0,723	0,845

FS5					.615								
FS4					.529								
FS3					.403								
CE10						.899							
CE9						.751							
CE8					.102	.450							
CE11						.448							
CE13						.335							
SO23							.903						
SO22							.841						
SO24							.631						
SO25		.278					.378						
CI2								.770					
CI3								.754					
CI1								.740					
CI4								.735					
IM14									.852				
IM13									.794				
IM15									.540				
IM12							.224		.304				
QL4										.907			
QL2										.765			
QL3										.647			
QL1					.128					.449			
EP8											.795		
EP10											.703		
EP7											.608		

EP11											.287		
PE6												.763	
PE7				.238								.664	
PE5												.528	
PE8				.219								.358	
EM16													.797
EM18													.317
EM17													.764

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.911
Approx. Chi-Square		13141.899
Bartlett's Test of Sphericity	df	1485
	Sig.	.000

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	15.225	27.682	27.682	14.826	26.956	26.956	8.258
2	3.721	6.765	34.447	3.328	6.050	33.006	9.897

3	3.000	5.454	39.901	2.593	4.714	37.720	7.158
4	2.543	4.624	44.525	2.143	3.897	41.616	8.925
5	1.908	3.469	47.994	1.612	2.930	44.547	9.349
6	1.775	3.227	51.221	1.387	2.521	47.068	7.875
7	1.578	2.870	54.091	1.178	2.142	49.210	8.121
8	1.525	2.772	56.863	1.102	2.004	51.214	2.560
9	1.380	2.509	59.372	.975	1.772	52.986	4.654
10	1.218	2.215	61.587	.787	1.432	54.418	8.771
11	1.125	2.046	63.633	.715	1.299	55.717	6.425
12	1.072	1.949	65.581	.681	1.238	56.955	5.508
13	1.019	1.853	67.434	.610	1.109	58.064	8.146
14	.978	1.779	69.213				
15	.840	1.527	70.740				
16	.814	1.480	72.220				
17	.777	1.413	73.633				
18	.755	1.372	75.005				
19	.716	1.301	76.306				
20	.712	1.294	77.600				
21	.666	1.212	78.811				
22	.621	1.128	79.940				
23	.609	1.108	81.048				
24	.583	1.061	82.109				
25	.556	1.012	83.120				
26	.516	.938	84.058				
27	.507	.922	84.980				
28	.501	.911	85.891				
29	.466	.847	86.738				

30	.454	.826	87.565				
31	.424	.771	88.336				
32	.413	.750	89.086				
33	.399	.725	89.811				
34	.389	.708	90.519				
35	.376	.684	91.202				
36	.364	.661	91.864				
37	.337	.613	92.476				
38	.326	.592	93.068				
39	.303	.550	93.619				
40	.296	.538	94.157				
41	.289	.525	94.682				
42	.284	.517	95.199				
43	.280	.510	95.708				
44	.253	.460	96.168				
45	.249	.453	96.621				
46	.246	.448	97.070				
47	.229	.416	97.485				
48	.222	.403	97.889				
49	.209	.379	98.268				
50	.199	.361	98.629				
51	.196	.357	98.986				
52	.168	.305	99.291				
53	.160	.291	99.582				
54	.125	.227	99.809				
55	.105	.191	100.000				

Phụ lục 4.3.

KẾT QUẢ CFA GIÁ TRỊ DỊCH VỤ CẢM NHẬN (PSV)**CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	63	1436.986	213	.000	6.746
Saturated model	276	.000	0		
Independence model	23	16198.154	253	.000	64.024

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.123	.913	.887	.704
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.545	.291	.226	.267

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.911	.895	.923	.909	.923
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.063	.060	.066	.000
Independence model	.210	.207	.212	.000

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
EP8 <--- EP	1.000				
EP10 <--- EP	1.008	.037	27.089	***	par_1
EP11 <--- EP	.861	.038	22.937	***	par_2
EP7 <--- EP	.900	.040	22.329	***	par_3
FS5 <--- FS	1.000				
FS4 <--- FS	.805	.036	22.208	***	par_4
FS3 <--- FS	.929	.035	26.660	***	par_5
FS2 <--- FS	.881	.036	24.234	***	par_6
FS1 <--- FS	.771	.036	21.541	***	par_7

IM13	<---	IM	1.000					
IM14	<---	IM	.967	.027	35.368	***	par_8	
IM12	<---	IM	.545	.028	19.505	***	par_9	
EM18	<---	EM	1.000					
EM17	<---	EM	2.761	.182	15.177	***	par_10	
EM16	<---	EM	2.370	.157	15.086	***	par_11	
FQ21	<---	FQ	1.000					
FQ20	<---	FQ	1.322	.032	41.578	***	par_12	
FQ19	<---	FQ	1.281	.033	39.070	***	par_13	
SO24	<---	SO	.675	.033	20.363	***	par_14	
SO23	<---	SO	.980	.035	27.882	***	par_15	
SO22	<---	SO	1.000					
SO25	<---	SO	.613	.037	16.532	***	par_16	
IM15	<---	IM	.760	.026	28.891	***	par_17	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
EP8 <--- EP	.752
EP10 <--- EP	.793
EP11 <--- EP	.657
EP7 <--- EP	.639
FS5 <--- FS	.778
FS4 <--- FS	.614
FS3 <--- FS	.732
FS2 <--- FS	.671
FS1 <--- FS	.602
IM13 <--- IM	.878
IM14 <--- IM	.836
IM12 <--- IM	.509
EM18 <--- EM	.412
EM17 <--- EM	.908
EM16 <--- EM	.804
FQ21 <--- FQ	.799
FQ20 <--- FQ	.951
FQ19 <--- FQ	.881
SO24 <--- SO	.563
SO23 <--- SO	.823
SO22 <--- SO	.836
SO25 <--- SO	.465
IM15 <--- IM	.702

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
IM <--> EM	.191	.020	9.454	***	par_18
EM <--> FQ	.220	.021	10.716	***	par_19
FQ <--> SO	.433	.036	11.892	***	par_20
FS <--> SO	.478	.039	12.304	***	par_21
EP <--> FQ	.392	.033	11.750	***	par_22
EP <--> IM	.492	.038	12.850	***	par_23
EP <--> FS	.638	.040	15.828	***	par_24
FS <--> IM	.611	.043	14.221	***	par_25
IM <--> FQ	.456	.039	11.821	***	par_26
FS <--> FQ	.558	.039	14.335	***	par_27
EP <--> EM	.220	.020	10.818	***	par_28
FS <--> EM	.294	.025	11.688	***	par_29
EP <--> SO	.437	.036	12.270	***	par_30
IM <--> SO	.426	.040	10.632	***	par_31
EM <--> SO	.198	.020	9.954	***	par_32
e2 <--> e1	.315	.034	9.140	***	par_33
e24 <--> e25	.349	.038	9.196	***	par_34

Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
IM <--> EM	.377
EM <--> FQ	.480
FQ <--> SO	.398
FS <--> SO	.445
EP <--> FQ	.403
EP <--> IM	.457
EP <--> FS	.665
FS <--> IM	.515
IM <--> FQ	.380
FS <--> FQ	.521
EP <--> EM	.535
FS <--> EM	.649
EP <--> SO	.448
IM <--> SO	.353
EM <--> SO	.431
e2 <--> e1	.299
e24 <--> e25	.276

Phụ lục 4.4.

KẾT QUẢ CFA SỰ GẮN KẾT CỦA SINH VIÊN (SE)**CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	21	287.824	34	.000	8.465
Saturated model	55	.000	0		
Independence model	10	7417.589	45	.000	164.835

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.072	.962	.938	.595
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.747	.341	.194	.279

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.961	.949	.966	.954	.966
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.072	.065	.080	.000
Independence model	.338	.332	.345	.000

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
EE1 <--- EE	1.000				
EE2 <--- EE	1.126	.037	30.659	***	par_1
EE3 <--- EE	1.136	.039	29.321	***	par_2
EE4 <--- EE	.996	.036	27.789	***	par_3
EE5 <--- EE	1.107	.037	29.878	***	par_4
CE8 <--- CE	1.000				
CE9 <--- CE	1.161	.045	25.946	***	par_5
CE10 <--- CE	1.194	.046	25.973	***	par_6

CE11 <--- CE	.902	.042	21.321	***	par_7
CE13 <--- CE	.792	.043	18.245	***	par_9

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
EE1 <--- EE	.716
EE2 <--- EE	.854
EE3 <--- EE	.814
EE4 <--- EE	.771
EE5 <--- EE	.831
CE8 <--- CE	.668
CE9 <--- CE	.825
CE10 <--- CE	.826
CE11 <--- CE	.645
CE13 <--- CE	.541

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
EE <--> CE	.565	.039	14.587	***	par_8

Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
EE <--> CE	.608

Phụ lục 4.5.

KẾT QUẢ CFA TÍNH BỀN BỈ (GR)**CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	18	66.082	18	.000	3.671
Saturated model	36	.000	0		
Independence model	8	4324.922	28	.000	154.462

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.054	.989	.978	.494
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.775	.510	.370	.397

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.985	.976	.989	.983	.989
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.043	.032	.055	.831
Independence model	.327	.319	.335	.000

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
CI1 <--- CI	1.000				
CI2 <--- CI	1.177	.047	25.314	***	par_1
CI3 <--- CI	1.505	.072	21.018	***	par_2
CI4 <--- CI	1.396	.067	20.963	***	par_3
PE5 <--- PE	1.000				
PE6 <--- PE	1.357	.066	20.643	***	par_4
PE7 <--- PE	1.356	.064	21.216	***	par_5
PE8 <--- PE	1.053	.058	18.212	***	par_6

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
CI1 <--- CI	.586
CI2 <--- CI	.683
CI3 <--- CI	.846
CI4 <--- CI	.803
PE5 <--- PE	.592
PE6 <--- PE	.758
PE7 <--- PE	.844
PE8 <--- PE	.621

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
CI <--> PE	.200	.027	7.542	***	par_7
g1 <--> g2	.669	.056	12.007	***	par_8

Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
CI <--> PE	.268
g1 <--> g2	.416

Phụ lục 4.6.

KẾT QUẢ CFA MÔ HÌNH TỐI HẠ**CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	136	4950.001	1295	.000	3.822
Saturated model	1431	.000	0		
Independence model	53	43532.000	1378	.000	31.591

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.109	.873	.859	.790
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.477	.184	.153	.177

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.886	.879	.913	.908	.913
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.044	.043	.046	1.000
Independence model	.146	.145	.147	.000

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
PE <--- GR	6.119	1.668	3.669	***	par_25
CI <--- GR	1.000				
FS <--- PSV	1.000				
EP <--- PSV	.756	.040	18.852	***	par_39
EM <--- PSV	.393	.030	13.293	***	par_40
IM <--- PSV	.726	.043	16.814	***	par_41
FQ <--- PSV	.796	.041	19.434	***	par_42
SO <--- PSV	.727	.041	17.550	***	par_43
EE <--- SE	1.184	.067	17.682	***	par_44
CE <--- SE	1.000				

EP8	<---	EP	1.000					
EP10	<---	EP	1.003	.037	26.951	***	par_1	
EP11	<---	EP	.866	.038	23.088	***	par_2	
EP7	<---	EP	.886	.040	22.013	***	par_3	
FS5	<---	FS	1.000					
FS4	<---	FS	.794	.036	22.037	***	par_4	
FS3	<---	FS	.928	.035	26.858	***	par_5	
FS2	<---	FS	.884	.036	24.498	***	par_6	
FS1	<---	FS	.770	.036	21.617	***	par_7	
EE1	<---	EE	1.000					
EE2	<---	EE	1.125	.037	30.633	***	par_8	
EE3	<---	EE	1.145	.039	29.513	***	par_9	
EE4	<---	EE	1.006	.036	28.016	***	par_10	
EE5	<---	EE	1.114	.037	30.005	***	par_11	
CE8	<---	CE	1.000					
CE9	<---	CE	1.159	.044	26.058	***	par_12	
CE10	<---	CE	1.185	.046	25.989	***	par_13	
CE11	<---	CE	.908	.042	21.510	***	par_14	
CE13	<---	CE	.801	.043	18.483	***	par_15	
QL1	<---	QL	1.000					
QL4	<---	QL	.976	.031	31.143	***	par_16	
QL3	<---	QL	1.017	.026	38.500	***	par_17	
QL2	<---	QL	.900	.026	34.651	***	par_18	
CI1	<---	CI	1.000					
CI2	<---	CI	1.175	.046	25.372	***	par_19	
CI3	<---	CI	1.499	.071	21.089	***	par_20	
CI4	<---	CI	1.392	.066	21.026	***	par_21	
PE8	<---	PE	1.000					
PE7	<---	PE	1.148	.046	25.167	***	par_22	
PE6	<---	PE	1.140	.049	23.263	***	par_23	
PE5	<---	PE	.908	.045	20.178	***	par_24	
AC4	<---	AC	1.000					
AC3	<---	AC	1.052	.030	35.552	***	par_26	
AC2	<---	AC	1.066	.034	31.082	***	par_27	
AC1	<---	AC	1.167	.039	30.246	***	par_28	
PL4	<---	PL	1.315	.061	21.411	***	par_29	
PL3	<---	PL	1.223	.059	20.674	***	par_30	
PL1	<---	PL	1.000					
IM13	<---	IM	1.000					
IM14	<---	IM	.969	.028	35.226	***	par_31	
IM12	<---	IM	.543	.028	19.375	***	par_32	
EM18	<---	EM	1.000					

EM17	<---	EM	2.737	.178	15.365	***	par_33
EM16	<---	EM	2.367	.156	15.196	***	par_34
FQ21	<---	FQ	1.000				
FQ20	<---	FQ	1.315	.031	41.888	***	par_35
FQ19	<---	FQ	1.279	.033	39.282	***	par_36
SO24	<---	SO	.682	.033	20.597	***	par_37
SO23	<---	SO	.977	.035	28.248	***	par_38
SO22	<---	SO	1.000				
PL5	<---	PL	1.176	.055	21.373	***	par_61
SO25	<---	SO	.624	.037	16.833	***	par_62
IM15	<---	IM	.759	.026	28.806	***	par_63

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		Estimate	
PE	<---	GR	.835
CI	<---	GR	.203
FS	<---	PSV	.840
EP	<---	PSV	.699
EM	<---	PSV	.770
IM	<---	PSV	.545
FQ	<---	PSV	.659
SO	<---	PSV	.602
EE	<---	SE	.875
CE	<---	SE	.696
EP8	<---	EP	.754
EP10	<---	EP	.792
EP11	<---	EP	.662
EP7	<---	EP	.631
FS5	<---	FS	.780
FS4	<---	FS	.607
FS3	<---	FS	.733
FS2	<---	FS	.674
FS1	<---	FS	.602
EE1	<---	EE	.712
EE2	<---	EE	.850
EE3	<---	EE	.817
EE4	<---	EE	.775
EE5	<---	EE	.832
CE8	<---	CE	.669
CE9	<---	CE	.824
CE10	<---	CE	.821
CE11	<---	CE	.649

CE13 <--- CE	.547
QL1 <--- QL	.850
QL4 <--- QL	.846
QL3 <--- QL	.848
QL2 <--- QL	.787
CI1 <--- CI	.588
CI2 <--- CI	.684
CI3 <--- CI	.845
CI4 <--- CI	.803
PE8 <--- PE	.674
PE7 <--- PE	.817
PE6 <--- PE	.728
PE5 <--- PE	.614
AC4 <--- AC	.740
AC3 <--- AC	.791
AC2 <--- AC	.861
AC1 <--- AC	.832
PL4 <--- PL	.809
PL3 <--- PL	.757
PL1 <--- PL	.573
IM13 <--- IM	.878
IM14 <--- IM	.837
IM12 <--- IM	.507
EM18 <--- EM	.414
EM17 <--- EM	.905
EM16 <--- EM	.807
FQ21 <--- FQ	.801
FQ20 <--- FQ	.949
FQ19 <--- FQ	.882
SO24 <--- SO	.568
SO23 <--- SO	.819
SO22 <--- SO	.834
PL5 <--- PL	.806
SO25 <--- SO	.472
IM15 <--- IM	.701

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
PSV <--> SE	.516	.036	14.294	***	par_45
PL <--> PSV	.358	.028	12.625	***	par_46
AC <--> PSV	.414	.030	13.730	***	par_47
QL <--> PSV	.626	.037	16.765	***	par_48

GR <-->	PSV	.058	.017	3.503	***	par_49
PL <-->	SE	.273	.024	11.239	***	par_50
AC <-->	SE	.333	.027	12.364	***	par_51
GR <-->	SE	.053	.015	3.497	***	par_52
QL <-->	SE	.578	.038	15.358	***	par_53
QL <-->	GR	.065	.018	3.521	***	par_54
QL <-->	AC	.426	.030	13.997	***	par_55
QL <-->	PL	.308	.027	11.470	***	par_56
GR <-->	AC	.081	.023	3.563	***	par_57
GR <-->	PL	.068	.019	3.538	***	par_58
AC <-->	PL	.391	.029	13.691	***	par_59
g1 <-->	g2	.664	.056	11.942	***	par_60
e24 <-->	e25	.338	.038	8.960	***	par_64
a4 <-->	a3	.178	.020	8.739	***	par_65
q1 <-->	q4	-.235	.016	-14.767	***	par_66
e2 <-->	e1	.312	.034	9.101	***	par_67

Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
PSV <--> SE	.865
PL <--> PSV	.561
AC <--> PSV	.551
QL <--> PSV	.717
GR <--> PSV	.344
PL <--> SE	.536
AC <--> SE	.557
GR <--> SE	.392
QL <--> SE	.830
QL <--> GR	.329
QL <--> AC	.486
QL <--> PL	.414
GR <--> AC	.478
GR <--> PL	.470
AC <--> PL	.611
g1 <--> g2	.414
e24 <--> e25	.269
a4 <--> a3	.319
q1 <--> q4	-.605
e2 <--> e1	.297

Phụ lục 4.7.

KẾT QUẢ SEM MÔ HÌNH CHÍNH (KHÔNG CÓ BIẾN ĐIỀU TIẾT)**CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	134	4953.504	1297	.000	3.819
Saturated model	1431	.000	0		
Independence model	53	43532.000	1378	.000	31.591

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.108	.873	.860	.791
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.477	.184	.153	.177

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.886	.879	.913	.908	.913
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.044	.043	.046	1.000
Independence model	.146	.145	.147	.000

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
SE <--- PSV	.628	.043	14.731	***	par_55
SE <--- AC	.090	.026	3.497	***	par_56
SE <--- GR	.282	.074	3.818	***	par_64
SE <--- PL	-.004	.034	-.116	.907	par_65
CI <--- GR	1.000				
FS <--- PSV	1.000				
EM <--- PSV	.393	.030	13.294	***	par_30
IM <--- PSV	.726	.043	16.811	***	par_31
FQ <--- PSV	.795	.041	19.429	***	par_32

SO	<---	PSV	.726	.041	17.538	***	par_33
EE	<---	SE	1.165	.066	17.747	***	par_34
CE	<---	SE	1.000				
EP	<---	PSV	.756	.040	18.852	***	par_46
QL	<---	PSV	-.063	.108	-.583	.560	par_57
QL	<---	SE	1.337	.157	8.528	***	par_58
PE	<---	GR	6.079	1.645	3.695	***	par_60
QL	<---	PL	-.071	.042	-1.681	.093	par_62
EP8	<---	EP	1.000				
EP7	<---	EP	.886	.040	22.014	***	par_1
EE1	<---	EE	1.000				
EE4	<---	EE	1.006	.036	28.018	***	par_2
EE5	<---	EE	1.114	.037	30.011	***	par_3
CE8	<---	CE	1.000				
CE9	<---	CE	1.159	.045	26.044	***	par_4
CE10	<---	CE	1.186	.046	25.979	***	par_5
CE11	<---	CE	.909	.042	21.528	***	par_6
CE13	<---	CE	.802	.043	18.495	***	par_7
QL1	<---	QL	1.000				
QL4	<---	QL	.976	.031	31.144	***	par_8
QL3	<---	QL	1.017	.026	38.461	***	par_9
QL2	<---	QL	.900	.026	34.632	***	par_10
CI1	<---	CI	1.000				
CI2	<---	CI	1.175	.046	25.371	***	par_11
CI3	<---	CI	1.499	.071	21.088	***	par_12
CI4	<---	CI	1.392	.066	21.025	***	par_13
PE8	<---	PE	1.000				
PE7	<---	PE	1.148	.046	25.167	***	par_14
PE6	<---	PE	1.140	.049	23.266	***	par_15
PE5	<---	PE	.908	.045	20.179	***	par_16
AC4	<---	AC	1.000				
AC3	<---	AC	1.052	.030	35.567	***	par_17
AC2	<---	AC	1.065	.034	31.081	***	par_18
AC1	<---	AC	1.166	.039	30.254	***	par_19
PL4	<---	PL	1.315	.061	21.401	***	par_20
PL3	<---	PL	1.224	.059	20.667	***	par_21
PL1	<---	PL	1.000				
IM13	<---	IM	1.000				
IM14	<---	IM	.969	.028	35.226	***	par_22
IM12	<---	IM	.543	.028	19.375	***	par_23
EM18	<---	EM	1.000				
EM17	<---	EM	2.737	.178	15.366	***	par_24

EM16 <--- EM	2.367	.156	15.197	***	par_25
FQ21 <--- FQ	1.000				
FQ20 <--- FQ	1.315	.031	41.887	***	par_26
FQ19 <--- FQ	1.279	.033	39.282	***	par_27
SO24 <--- SO	.682	.033	20.596	***	par_28
SO23 <--- SO	.977	.035	28.242	***	par_29
SO22 <--- SO	1.000				
PL5 <--- PL	1.177	.055	21.367	***	par_36
SO25 <--- SO	.624	.037	16.831	***	par_37
IM15 <--- IM	.759	.026	28.805	***	par_38
EP11 <--- EP	.866	.037	23.087	***	par_47
EP10 <--- EP	1.003	.037	26.952	***	par_48
FS5 <--- FS	1.000				
FS2 <--- FS	.885	.036	24.497	***	par_49
FS1 <--- FS	.770	.036	21.615	***	par_50
FS3 <--- FS	.928	.035	26.857	***	par_51
FS4 <--- FS	.794	.036	22.037	***	par_52
EE3 <--- EE	1.145	.039	29.503	***	par_53
EE2 <--- EE	1.125	.037	30.629	***	par_54

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
SE <--- PSV	.786
SE <--- AC	.113
SE <--- GR	.080
SE <--- PL	-.004
CI <--- GR	.204
FS <--- PSV	.840
EM <--- PSV	.770
IM <--- PSV	.545
FQ <--- PSV	.659
SO <--- PSV	.601
EE <--- SE	.862
CE <--- SE	.697
EP <--- PSV	.699
QL <--- PSV	-.054
QL <--- SE	.915
PE <--- GR	.997
QL <--- PL	-.052
EP8 <--- EP	.754
EP7 <--- EP	.631
EE1 <--- EE	.712

EE4	<---	EE	.775
EE5	<---	EE	.832
CE8	<---	CE	.669
CE9	<---	CE	.824
CE10	<---	CE	.821
CE11	<---	CE	.650
CE13	<---	CE	.548
QL1	<---	QL	.850
QL4	<---	QL	.846
QL3	<---	QL	.848
QL2	<---	QL	.787
CI1	<---	CI	.588
CI2	<---	CI	.684
CI3	<---	CI	.845
CI4	<---	CI	.803
PE8	<---	PE	.674
PE7	<---	PE	.817
PE6	<---	PE	.728
PE5	<---	PE	.614
AC4	<---	AC	.740
AC3	<---	AC	.792
AC2	<---	AC	.861
AC1	<---	AC	.832
PL4	<---	PL	.809
PL3	<---	PL	.757
PL1	<---	PL	.573
IM13	<---	IM	.878
IM14	<---	IM	.837
IM12	<---	IM	.507
EM18	<---	EM	.414
EM17	<---	EM	.905
EM16	<---	EM	.807
FQ21	<---	FQ	.801
FQ20	<---	FQ	.949
FQ19	<---	FQ	.882
SO24	<---	SO	.568
SO23	<---	SO	.820
SO22	<---	SO	.834
PL5	<---	PL	.806
SO25	<---	SO	.472
IM15	<---	IM	.701
EP11	<---	EP	.662

EP10 <--- EP	.792
FS5 <--- FS	.780
FS2 <--- FS	.674
FS1 <--- FS	.602
FS3 <--- FS	.733
FS4 <--- FS	.607
EE3 <--- EE	.817
EE2 <--- EE	.850

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
PL <--> PSV	.358	.028	12.623	***	par_43
GR <--> PSV	.059	.017	3.527	***	par_44
AC <--> PSV	.414	.030	13.726	***	par_45
GR <--> AC	.082	.023	3.588	***	par_59
AC <--> PL	.391	.029	13.687	***	par_61
GR <--> PL	.068	.019	3.562	***	par_63
g1 <--> g2	.664	.056	11.943	***	par_35
e24 <--> e25	.338	.038	8.961	***	par_39
a4 <--> a3	.177	.020	8.696	***	par_40
q1 <--> q4	-.235	.016	-14.800	***	par_41
e2 <--> e1	.312	.034	9.101	***	par_42

Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
PL <--> PSV	.561
GR <--> PSV	.345
AC <--> PSV	.551
GR <--> AC	.480
AC <--> PL	.611
GR <--> PL	.471
g1 <--> g2	.414
e24 <--> e25	.269
a4 <--> a3	.318
q1 <--> q4	-.608
e2 <--> e1	.297

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
GR	.039	.014	2.773	.006	par_66

AC	.753	.048	15.548	***	par_67
PL	.543	.049	11.104	***	par_68
PSV	.748	.055	13.511	***	par_69
u11	.103	.016	6.383	***	par_70
u1	.935	.052	17.996	***	par_71
u10	.448	.034	13.143	***	par_72
u9	.312	.030	10.456	***	par_73
u8	.224	.023	9.722	***	par_74
u7	.506	.041	12.262	***	par_75
u2	.079	.011	7.297	***	par_76
u3	.617	.037	16.450	***	par_77
u4	.696	.045	15.388	***	par_78
u6	.890	.080	11.076	***	par_79
u12	.298	.029	10.204	***	par_80
u5	.638	.307	2.078	.038	par_81
e8	.665	.034	19.608	***	par_82
e10	.523	.030	17.648	***	par_83
e11	.841	.037	22.608	***	par_84
e7	1.039	.045	23.264	***	par_85
e5	.685	.035	19.392	***	par_86
e4	1.145	.048	24.049	***	par_87
e3	.789	.037	21.280	***	par_88
e2	.995	.044	22.670	***	par_89
e1	1.106	.046	23.856	***	par_90
s1	.847	.035	24.251	***	par_91
s2	.424	.021	20.314	***	par_92
s3	.568	.026	21.795	***	par_93
s4	.586	.025	23.066	***	par_94
s5	.482	.023	21.202	***	par_95
s8	1.216	.052	23.555	***	par_96
s9	.626	.034	18.145	***	par_97
s10	.670	.037	18.340	***	par_98
s11	1.112	.047	23.869	***	par_99
s13	1.473	.059	25.085	***	par_100
q1	.390	.022	17.658	***	par_101
q4	.385	.022	17.868	***	par_102
q3	.412	.019	21.275	***	par_103
q2	.509	.021	23.717	***	par_104
g1	1.760	.074	23.743	***	par_105
g2	1.458	.066	21.945	***	par_106
g3	.833	.065	12.759	***	par_107
g4	.990	.062	15.990	***	par_108

g5	.945	.042	22.706	***	par_109
g6	.518	.031	16.907	***	par_110
g7	.908	.043	21.206	***	par_111
g8	1.070	.045	23.841	***	par_112
a4	.621	.028	22.090	***	par_113
a3	.496	.024	20.616	***	par_114
a2	.299	.018	16.894	***	par_115
a1	.457	.024	19.029	***	par_116
p4	.497	.027	18.602	***	par_117
p3	.607	.029	21.021	***	par_118
p1	1.112	.045	24.733	***	par_119
e13	.394	.030	13.271	***	par_120
e14	.532	.032	16.774	***	par_121
e12	1.132	.044	25.500	***	par_122
e18	.946	.036	26.024	***	par_123
e17	.325	.035	9.297	***	par_124
e16	.586	.033	17.687	***	par_125
e21	.609	.026	22.997	***	par_126
e20	.209	.023	9.080	***	par_127
e19	.507	.028	18.005	***	par_128
e24	1.063	.044	24.267	***	par_129
e23	.509	.034	14.831	***	par_130
e22	.476	.035	13.707	***	par_131
p5	.406	.022	18.754	***	par_132
e25	1.481	.059	25.230	***	par_133
e15	.791	.034	23.069	***	par_134

Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
SE	.783
FS	.706
SO	.362
FQ	.434
EM	.593
IM	.297
PE	.994
CI	.042
QL	.708
CE	.486
EE	.744
EP	.489
IM15	.492

SO25	.223
PL5	.650
SO22	.696
SO23	.672
SO24	.323
FQ19	.779
FQ20	.900
FQ21	.642
EM16	.651
EM17	.818
EM18	.171
IM12	.257
IM14	.701
IM13	.771
PL1	.328
PL3	.573
PL4	.654
AC1	.691
AC2	.741
AC3	.627
AC4	.548
PE5	.377
PE6	.530
PE7	.667
PE8	.455
CI4	.645
CI3	.715
CI2	.468
CI1	.345
QL2	.619
QL3	.719
QL4	.716
QL1	.723
CE13	.300
CE11	.422
CE10	.673
CE9	.679
CE8	.447
EE5	.692
EE4	.601
EE3	.668
EE2	.722

EE1	.507
FS1	.362
FS2	.455
FS3	.537
FS4	.369
FS5	.608
EP7	.398
EP11	.438
EP10	.628
EP8	.569

Phụ lục 4.8.

KẾT QUẢ SEM VỚI AC LÀ BIẾN ĐIỀU TIẾT HỖN HỢP**CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	136	5134.436	1349	.000	3.806
Saturated model	1485	.000	0		
Independence model	54	43721.007	1431	.000	30.553

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.149	.871	.857	.791
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.479	.186	.155	.179

Baseline Comparisons

Model	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI
	Delta1	rho1	Delta2	rho2	
Default model	.883	.875	.911	.905	.910
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.044	.043	.046	1.000
Independence model	.144	.142	.145	.000

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
SE <--- PSV	.630	.043	14.813	***	par_59
SE <--- PL	.001	.034	.044	.965	par_60
SE <--- AC	.098	.026	3.828	***	par_61
SE <--- GR	.272	.073	3.752	***	par_62
SE <--- AC_PSV	.010	.003	2.889	.004	par_66
PE <--- GR	6.112	1.665	3.671	***	par_25
CI <--- GR	1.000				
FS <--- PSV	1.000				

EP	<---	PSV	.655	.037	17.541	***	par_39
EM	<---	PSV	.394	.030	13.301	***	par_40
IM	<---	PSV	.726	.043	16.803	***	par_41
FQ	<---	PSV	.797	.041	19.443	***	par_42
SO	<---	PSV	.727	.041	17.546	***	par_43
EE	<---	SE	1.165	.065	17.899	***	par_44
CE	<---	SE	1.000				
QL	<---	SE	1.353	.155	8.715	***	par_63
QL	<---	PSV	-.073	.108	-.683	.495	par_64
QL	<---	PL	-.073	.043	-1.694	.090	par_65
EP11	<---	EP	1.000				
EP10	<---	EP	1.159	.049	23.798	***	par_1
EP8	<---	EP	1.154	.050	23.087	***	par_2
EP7	<---	EP	1.022	.051	20.118	***	par_3
FS5	<---	FS	1.000				
FS4	<---	FS	.794	.036	22.029	***	par_4
FS3	<---	FS	.928	.035	26.858	***	par_5
FS2	<---	FS	.884	.036	24.498	***	par_6
FS1	<---	FS	.769	.036	21.621	***	par_7
EE1	<---	EE	1.000				
EE2	<---	EE	1.125	.036	30.863	***	par_8
EE3	<---	EE	1.145	.039	29.728	***	par_9
EE4	<---	EE	1.005	.036	28.220	***	par_10
EE5	<---	EE	1.114	.037	30.228	***	par_11
CE8	<---	CE	1.000				
CE9	<---	CE	1.160	.044	26.181	***	par_12
CE10	<---	CE	1.186	.045	26.115	***	par_13
CE11	<---	CE	.909	.042	21.633	***	par_14
CE13	<---	CE	.802	.043	18.580	***	par_15
QL1	<---	QL	1.000				
QL2	<---	QL	.899	.026	34.921	***	par_16
QL3	<---	QL	1.017	.026	38.812	***	par_17
QL4	<---	QL	.976	.031	31.389	***	par_18
CI1	<---	CI	1.000				
CI2	<---	CI	1.175	.046	25.372	***	par_19
CI3	<---	CI	1.499	.071	21.089	***	par_20
CI4	<---	CI	1.392	.066	21.025	***	par_21
PE8	<---	PE	1.000				
PE7	<---	PE	1.149	.046	25.163	***	par_22
PE6	<---	PE	1.140	.049	23.254	***	par_23
PE5	<---	PE	.908	.045	20.174	***	par_24
AC4	<---	AC	1.000				

AC3 <--- AC	1.052	.030	35.570	***	par_26
AC2 <--- AC	1.065	.034	31.090	***	par_27
AC1 <--- AC	1.166	.039	30.258	***	par_28
PL4 <--- PL	1.315	.061	21.403	***	par_29
PL3 <--- PL	1.224	.059	20.667	***	par_30
PL1 <--- PL	1.000				
IM13 <--- IM	1.000				
IM14 <--- IM	.969	.028	35.222	***	par_31
IM12 <--- IM	.543	.028	19.377	***	par_32
EM18 <--- EM	1.000				
EM17 <--- EM	2.736	.178	15.374	***	par_33
EM16 <--- EM	2.366	.156	15.204	***	par_34
FQ21 <--- FQ	1.000				
FQ20 <--- FQ	1.315	.031	41.893	***	par_35
FQ19 <--- FQ	1.279	.033	39.287	***	par_36
SO24 <--- SO	.682	.033	20.597	***	par_37
SO23 <--- SO	.978	.035	28.250	***	par_38
SO22 <--- SO	1.000				
PL5 <--- PL	1.177	.055	21.368	***	par_53
SO25 <--- SO	.624	.037	16.838	***	par_54
IM15 <--- IM	.759	.026	28.805	***	par_55

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
SE <--- PSV	.782
SE <--- PL	.002
SE <--- AC	.122
SE <--- GR	.077
SE <--- AC_PSV	.054
PE <--- GR	.997
CI <--- GR	.203
FS <--- PSV	.839
EP <--- PSV	.699
EM <--- PSV	.771
IM <--- PSV	.544
FQ <--- PSV	.660
SO <--- PSV	.602
EE <--- SE	.863
CE <--- SE	.700
QL <--- SE	.926
QL <--- PSV	-.062
QL <--- PL	-.053

EP11	<---	EP	.662
EP10	<---	EP	.793
EP8	<---	EP	.754
EP7	<---	EP	.631
FS5	<---	FS	.780
FS4	<---	FS	.607
FS3	<---	FS	.733
FS2	<---	FS	.674
FS1	<---	FS	.602
EE1	<---	EE	.715
EE2	<---	EE	.852
EE3	<---	EE	.819
EE4	<---	EE	.777
EE5	<---	EE	.833
CE8	<---	CE	.670
CE9	<---	CE	.825
CE10	<---	CE	.822
CE11	<---	CE	.651
CE13	<---	CE	.549
QL1	<---	QL	.852
QL2	<---	QL	.788
QL3	<---	QL	.849
QL4	<---	QL	.848
CI1	<---	CI	.588
CI2	<---	CI	.684
CI3	<---	CI	.845
CI4	<---	CI	.803
PE8	<---	PE	.674
PE7	<---	PE	.817
PE6	<---	PE	.728
PE5	<---	PE	.614
AC4	<---	AC	.740
AC3	<---	AC	.792
AC2	<---	AC	.861
AC1	<---	AC	.832
PL4	<---	PL	.809
PL3	<---	PL	.757
PL1	<---	PL	.573
IM13	<---	IM	.878
IM14	<---	IM	.837
IM12	<---	IM	.507
EM18	<---	EM	.414

EM17 <--- EM	.904
EM16 <--- EM	.807
FQ21 <--- FQ	.801
FQ20 <--- FQ	.949
FQ19 <--- FQ	.882
SO24 <--- SO	.568
SO23 <--- SO	.820
SO22 <--- SO	.834
PL5 <--- PL	.806
SO25 <--- SO	.472
IM15 <--- IM	.701

Phụ lục 4.9.

KẾT QUẢ SEM VỚI PL LÀ BIẾN ĐIỀU TIẾT**CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	136	5184.492	1349	.000	3.843
Saturated model	1485	.000	0		
Independence model	54	43774.639	1431	.000	30.590

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	.162	.869	.856	.789
Saturated model	.000	1.000		
Independence model	.482	.186	.155	.179

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.882	.874	.910	.904	.909
Saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	.045	.043	.046	1.000
Independence model	.144	.142	.145	.000

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
SE <--- PSV	.628	.042	14.817	***	par_59
SE <--- PL	.014	.034	.420	.675	par_60
SE <--- AC	.093	.026	3.602	***	par_61
SE <--- GR	.270	.073	3.706	***	par_62
SE <--- PL_PSV	.012	.003	3.511	***	par_66
PE <--- GR	6.124	1.672	3.662	***	par_25
CI <--- GR	1.000				
FS <--- PSV	1.000				
EP <--- PSV	.655	.037	17.552	***	par_39

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
EM	<---	PSV	.394	.030	13.303	***	par_40
IM	<---	PSV	.726	.043	16.807	***	par_41
FQ	<---	PSV	.796	.041	19.444	***	par_42
SO	<---	PSV	.728	.041	17.569	***	par_43
EE	<---	SE	1.168	.065	17.977	***	par_44
CE	<---	SE	1.000				
QL	<---	SE	1.309	.149	8.804	***	par_63
QL	<---	PSV	-.043	.103	-.414	.679	par_64
QL	<---	PL	-.068	.042	-1.603	.109	par_65
EP11	<---	EP	1.000				
EP10	<---	EP	1.159	.049	23.803	***	par_1
EP8	<---	EP	1.154	.050	23.091	***	par_2
EP7	<---	EP	1.022	.051	20.120	***	par_3
FS5	<---	FS	1.000				
FS4	<---	FS	.794	.036	22.031	***	par_4
FS3	<---	FS	.928	.035	26.859	***	par_5
FS2	<---	FS	.884	.036	24.498	***	par_6
FS1	<---	FS	.770	.036	21.624	***	par_7
EE1	<---	EE	1.000				
EE2	<---	EE	1.125	.036	30.986	***	par_8
EE3	<---	EE	1.144	.038	29.827	***	par_9
EE4	<---	EE	1.005	.035	28.315	***	par_10
EE5	<---	EE	1.113	.037	30.333	***	par_11
CE8	<---	CE	1.000				
CE9	<---	CE	1.160	.044	26.248	***	par_12
CE10	<---	CE	1.186	.045	26.174	***	par_13
CE11	<---	CE	.909	.042	21.672	***	par_14
CE13	<---	CE	.801	.043	18.617	***	par_15
QL1	<---	QL	1.000				
QL2	<---	QL	.899	.026	35.007	***	par_16
QL3	<---	QL	1.016	.026	38.906	***	par_17
QL4	<---	QL	.976	.031	31.468	***	par_18
CI1	<---	CI	1.000				
CI2	<---	CI	1.175	.046	25.373	***	par_19
CI3	<---	CI	1.499	.071	21.089	***	par_20
CI4	<---	CI	1.392	.066	21.026	***	par_21
PE8	<---	PE	1.000				
PE7	<---	PE	1.149	.046	25.156	***	par_22
PE6	<---	PE	1.141	.049	23.255	***	par_23
PE5	<---	PE	.908	.045	20.175	***	par_24
AC4	<---	AC	1.000				

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
AC3 <--- AC	1.052	.030	35.564	***	par_26
AC2 <--- AC	1.065	.034	31.084	***	par_27
AC1 <--- AC	1.166	.039	30.253	***	par_28
PL4 <--- PL	1.315	.061	21.407	***	par_29
PL3 <--- PL	1.224	.059	20.668	***	par_30
PL1 <--- PL	1.000				
IM13 <--- IM	1.000				
IM14 <--- IM	.969	.028	35.222	***	par_31
IM12 <--- IM	.543	.028	19.381	***	par_32
EM18 <--- EM	1.000				
EM17 <--- EM	2.735	.178	15.379	***	par_33
EM16 <--- EM	2.365	.155	15.209	***	par_34
FQ21 <--- FQ	1.000				
FQ20 <--- FQ	1.315	.031	41.896	***	par_35
FQ19 <--- FQ	1.279	.033	39.289	***	par_36
SO24 <--- SO	.682	.033	20.599	***	par_37
SO23 <--- SO	.977	.035	28.259	***	par_38
SO22 <--- SO	1.000				
PL5 <--- PL	1.177	.055	21.371	***	par_53
SO25 <--- SO	.624	.037	16.837	***	par_54
IM15 <--- IM	.759	.026	28.804	***	par_55

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
SE <--- PSV	.777
SE <--- PL	.015
SE <--- AC	.115
SE <--- GR	.075
SE <--- PL_PSV	.067
PE <--- GR	.997
CI <--- GR	.203
FS <--- PSV	.839
EP <--- PSV	.699
EM <--- PSV	.770
IM <--- PSV	.544
FQ <--- PSV	.660
SO <--- PSV	.603
EE <--- SE	.867
CE <--- SE	.702
QL <--- SE	.899
QL <--- PSV	-.036

	Estimate
QL <--- PL	-.049
EP11 <--- EP	.662
EP10 <--- EP	.793
EP8 <--- EP	.754
EP7 <--- EP	.631
FS5 <--- FS	.780
FS4 <--- FS	.607
FS3 <--- FS	.733
FS2 <--- FS	.674
FS1 <--- FS	.602
EE1 <--- EE	.716
EE2 <--- EE	.852
EE3 <--- EE	.820
EE4 <--- EE	.778
EE5 <--- EE	.834
CE8 <--- CE	.671
CE9 <--- CE	.826
CE10 <--- CE	.822
CE11 <--- CE	.652
CE13 <--- CE	.550
QL1 <--- QL	.853
QL2 <--- QL	.789
QL3 <--- QL	.850
QL4 <--- QL	.848
CI1 <--- CI	.588
CI2 <--- CI	.684
CI3 <--- CI	.845
CI4 <--- CI	.803
PE8 <--- PE	.674
PE7 <--- PE	.817
PE6 <--- PE	.728
PE5 <--- PE	.614
AC4 <--- AC	.740
AC3 <--- AC	.792
AC2 <--- AC	.861
AC1 <--- AC	.832
PL4 <--- PL	.809
PL3 <--- PL	.757
PL1 <--- PL	.573
IM13 <--- IM	.878
IM14 <--- IM	.837

	Estimate
IM12 <--- IM	.507
EM18 <--- EM	.414
EM17 <--- EM	.905
EM16 <--- EM	.807
FQ21 <--- FQ	.801
FQ20 <--- FQ	.949
FQ19 <--- FQ	.882
SO24 <--- SO	.568
SO23 <--- SO	.819
SO22 <--- SO	.834
PL5 <--- PL	.806
SO25 <--- SO	.472
IM15 <--- IM	.701