



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

NGUYỄN THỊ ĐOAN TRẦN *

Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh

THÔNG TIN	TÓM TẮT
Ngày nhận: 28/02/2019 Ngày nhận lại: 13/04/2019 Duyệt đăng: 16/04/2019 Mã phân loại JEL: M31, L84, I23. Từ khóa: Sự gắn kết của sinh viên; Chất lượng cuộc sống đại học; Giá trị dịch vụ cảm nhận; Mục đích cuộc sống. Keywords: Student Engagement; Quality of College Life; Perceived Service Value; Purpose in Life.	Bài báo thực hiện nghiên cứu thực nghiệm về sự gắn kết của sinh viên đối với trường đại học mà họ đang theo học nhằm chứng minh mối quan hệ của sự gắn kết này với chất lượng cuộc sống đại học. Bài báo cũng tìm thấy và chứng minh giá trị dịch vụ cảm nhận và mục đích cuộc sống chính là hai biến tiền tố quan trọng đối với sự gắn kết của sinh viên – điều mà tác giả ít tìm thấy bằng chứng trong các nghiên cứu trước đây. Nghiên cứu này sử dụng mô hình cấu trúc tuyến tính để xử lý mô hình với 4 biến tiềm ẩn và 5 giả thuyết cho mối quan hệ giữa các biến. Kết quả tìm thấy có 4/5 giả thuyết được chấp nhận ở mức ý nghĩa 0,1% với dữ liệu thu thập chính thức từ 829 sinh viên của hai trường đại học đào tạo về kinh tế, kinh doanh (được xem là hàng đầu) tại Hà Nội. Abstract This article aims to empirically examine the factor of student engagement in the university in which they enroll, in order to demonstrate the relationship of student engagement to the quality of college life. Also found and justified in this study are perceived service value and purpose in life, two important antecedent variables of student engagement, of which the evidence was scarce in earlier literature. By applying Structural Equation Modeling to process the model with four latent variables and five hypotheses relating to the linkages among these variables, the research results suggest that four out of five hypotheses are accepted at the significance level of 0.1% with official data collected from 829 students at two college institutions for economics and business education (perceivably ranked top) in Hanoi.

* Tác giả liên hệ.

Email: doantran@ueh.edu.vn.

Trích dẫn bài viết: Nguyễn Thị Đoan Trần. (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.

1. Giới thiệu

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 loại (Nguyễn Đông Phong, 2018). 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 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 ngày nay và 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.

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 (Cookson Jr, 1995; Foskett & Hemsley-Brown, 2002; Gorard, 1999; Powers & Cookson Jr, 1999); hay ảnh hưởng của quyết định thuộc về phụ huynh (Ball, 1994; Gewirtz và cộng sự, 1995; Lauder & Hughes, 1999); trong khi đó, 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). Nghiên cứu về sự gắn kết của sinh viên với nhà trường (Student Engagement) trong mối quan hệ giữa nhà cung cấp - người sử dụng dịch vụ cũng chưa được tìm thấy nhiều. 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 trung học phổ thông để chứng minh sự tác động của nó đối với kết quả học tập của học sinh (Fredricks và cộng sự, 2004, 2005; 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. Do vậy, dựa trên đề xuất của Oplatka và Hemsley-Brown (2012), nghiên cứu tiếp thị mối quan hệ phù hợp hơn cho tổ chức dịch vụ nói chung và trường học nói riêng đang có nhu cầu ngày càng lớn. Ở nghiên cứu này, tác giả đo lường chất lượng cuộc sống đại học (Quality of College Life) trong mối quan hệ với sự gắn kết của sinh viên (Student Engagement) đối với trường mà họ đang học theo quan điểm tâm lý xem sự gắn kết như một quá trình bên trong cá nhân (Fredricks và cộng sự, 2005), thông qua các tiền tố của sự gắn kết là yếu tố chất lượng dịch vụ cảm nhận (Perceived Service Value) và mục đích cuộc sống của sinh viên (Purpose in Life).

Cấu trúc những phần tiếp theo của bài báo gồm có: (1) Cơ sở lý thuyết trình bày lý thuyết nền tảng, tổng quan các nghiên cứu đề xuất mô hình nghiên cứu, (2) Dữ liệu và phương pháp nghiên cứu, (3) Kết quả phân tích dữ liệu thực nghiệm, và (4) Thảo luận kết quả nghiên cứu, hàm ý quản trị và hướng nghiên cứu tiếp theo.

2. Cơ sở lý thuyết và mô hình nghiên cứu

2.1. Lý thuyết tự quyết

Lý thuyết tự quyết (Self-Determination Theory) là một lý thuyết dựa trên thực nghiệm về hành vi của con người và phát triển nhân cách. Lý thuyết tự quyết tập trung phân tích chủ yếu ở cấp độ tâm lý và phân biệt các loại động cơ được thay đổi liên tục từ kiểm soát đến tự trị. Lý thuyết này 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 quan, và quyền tự chủ). Trong lĩnh vực giáo dục, lý thuyết tự quyết nghiên cứu để thúc đẩy người học quan tâm đến việc học, giáo dục có giá trị (Valued Education) và sự tự tin vào năng lực và thái độ (Deci & Ryan, 1985). Trong quá trình nghiên cứu về hành vi và nhân cách của con người, Ryan và Deci (2017) đã phát triển thành công 6 lý thuyết nhánh thuộc lý thuyết tự quyết gồm: Thuyết đánh giá nhận thức, thuyết cơ chế hội nhập, thuyết định hướng nhân quả, thuyết các nhu cầu cơ bản, thuyết nội dung mục tiêu, và thuyết động cơ liên kết.

Cụ thể, thuyết đánh giá nhận thức cho rằng 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). Có rất nhiều bối cảnh/tình huống làm gia tăng hoặc suy yếu động cơ bên trong (Ryan & Deci, 2017). Thuyết cơ chế hội nhập phân tích và lý giải nhiều mức độ của động cơ bên ngoài theo trình tự tăng dần mức độ tự chủ: Điều chỉnh bên ngoài, nội nhập, hợp nhất, và đồng nhất (Ryan & Deci, 2017); theo đó, động cơ được chia thành động cơ tự trị và động cơ kiểm soát. Theo thuyết định hướng nhân quả, 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 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 (Ryan & Deci, 2017). Thuyết các nhu cầu cơ bản cho thấy nhu cầu cơ bản là nền tảng thúc đẩy quá trình: (1) Động cơ bên trong; (2) việc nội (tâm) hóa và tích hợp các điều chỉnh hành vi, các quy định và giá trị xã hội, dẫn đến gắn kết tâm lý và tính toàn vẹn/liêm chính; và (3) trải nghiệm về niềm hạnh phúc/sức khỏe và sức sống (Ryan & Deci, 2017). Thuyết nội dung mục tiêu nhận định mục tiêu và nguyện vọng sống được xem như là nguồn động cơ thúc đẩy con người thực hiện hành vi, theo đuổi, đạt được mục tiêu và thỏa mãn các nhu cầu cơ bản, động cơ khác và niềm hạnh phúc (Ryan & Deci, 2017). Cuối cùng, thuyết động cơ liên kết đề cao vai trò nhu cầu liên kết, giúp cá nhân xây dựng, thích nghi, duy trì và nâng cao chất lượng mối quan hệ gần gũi, cởi mở thông qua các trải nghiệm tích cực và mức độ tôn trọng quyền tự chủ (Ryan & Deci, 2017).

2.2. Tổng quan nghiên cứu về sự gắn kết của sinh viên

Khái niệm sự gắn kết và ý nghĩa của nó được nghiên cứu và phát triển trong nhiều thập niên 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; sau đó, được định nghĩa là chất lượng của sự nỗ lực, sự tham gia của người học, hội nhập xã hội và học thuật, thực hành tốt trong quá trình giáo dục và đào tạo, kết quả cuối cùng, và sự gắn kết của người học. Trong một nghiên cứu tổng kết về lý thuyết, Kahu (2013) khẳng định sự gắn kết là một khái niệm “siêu khái niệm” với nhiều trường phái nghiên cứu. Do vậy, để tìm hiểu tường tận về khái niệm này là một điều vô cùng phức tạp bởi 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). Những bằng chứng thực nghiệm tiêu biểu về các biến tiền tố tác động đến sự gắn kết của sinh viên được liệt kê theo mức độ phổ biến giảm dần như tổng hợp trên Bảng 1.

Bảng 1.

Tổng hợp các nhân tố tác động đến sự gắn kết của sinh viên

Nhân tố	Tác giả nghiên cứu
Thầy cô	Skinner và cộng sự (1990), Goodenow (1993), Fredricks và cộng sự (2004), Appleton và cộng sự (2008), Wang và Eccles (2013), Tas (2016), Durkin và cộng sự (2017).
Bạn học	Fredricks và cộng sự (2004), Appleton và cộng sự (2008), Wang và Eccles (2013), Basirion và cộng sự (2014).
Cấu trúc lớp học	Appleton và cộng sự (2008), Appleton và cộng sự (2006), Connell và Wellborn (1991), Furlong và cộng sự (2003).
Nhà trường và cán bộ viên chức	Furlong và cộng sự (2003), Smith (2007), Kahu (2013), Healey và cộng sự (2014), Kahu và Nelson (2018).
Phụ huynh	Audas và Willms (2001), Mo và Singh (2008), Bempechat và Shernoff (2012), Basirion và cộng sự (2014).
Động cơ	Patrick và cộng sự (2007), Wang và Eccles (2013), Ben-Eliyahu và cộng sự (2018).
Nhận thức	Patrick và cộng sự (2007), Lau và Nie (2008), Wang và Holcombe (2010), Tas (2016).
Nhiệm vụ học tập	Wang và Eccles (2013), Parsons và cộng sự (2018).
Tự tin vào năng lực	Schunk và Pajares (2004), Kahu (2013), Kahu và Nelson (2018).
Sự thân thuộc	Singh và cộng sự (2010), Kahu và Nelson (2018).
Tính cách	Ball và Perry (2011), Ariani (2015).
Cảm xúc cá nhân	Milne và Otieno (2007), Pekrun và Linnenbrink-Garcia (2012).

Như vậy, việc chứng minh các nhân tố giá trị dịch vụ cảm nhận và mục đích trong cuộc sống tác động đến sự gắn kết của người học, và xem xét chất lượng cuộc sống đại học có mối quan hệ như thế nào với việc gắn kết của sinh viên với trường đại học mà họ theo học được kỳ vọng sẽ đóng góp vào lý thuyết về sự gắn kết của sinh viên cũng như khẳng định vai trò của lý thuyết về marketing mối quan hệ và quản trị quan hệ khách hàng trong dịch vụ giáo dục.

2.3. Mô hình nghiên cứu (khái niệm/biện luận giả thuyết)

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

Sự gắn kết của sinh viên là một khái niệm đa bậc và có nhiều cách định nghĩa khác nhau (Kahu, 2013). Fredricks và cộng sự (2004) xem sự gắn kết như một quá trình bên trong của cá nhân, khái niệm này bao gồm ba thành phần: Sự gắn kết hành vi, cảm xúc và nhận thức. Cùng quan điểm trên, Yusof và cộng sự (2017) phân tích rằng: Sự gắn kết hành vi biểu hiện việc tham gia tích cực vào các

hoạt động học tập và ngoại khóa ở trường; sự gắn kết cảm xúc biểu hiện những phản ứng có yếu tố tình cảm với bạn học, giảng viên hoặc nhà trường, đặc biệt là cảm giác thích thú với việc học tập và cảm xúc thân thuộc, gần gũi khi ở trường; và sự gắn kết nhận thức biểu hiện ở những chiến lược đầu tư và tự điều chỉnh việc học với tinh thần sẵn sàng nỗ lực thực hiện các ý tưởng phức tạp và khó khăn. Trong ba thành phần trên, sự gắn kết nhận thức và cảm xúc được đánh giá cao vì chúng thuộc quan điểm nhận thức của sinh viên và là yếu tố “trung gian” tiềm năng dẫn đến sự gắn kết hành vi (Reschly & Christenson, 2012). Vì vậy, khi đo lường sự gắn kết của sinh viên, tác giả kế thừa nghiên cứu của Yusof và cộng sự (2017) với bối cảnh nghiên cứu tương đồng, kết quả cho thấy bản chất bên trong sự gắn kết của sinh viên chỉ còn hai thành phần là nhận thức và cảm xúc.

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

Theo Zeithaml (1988) mỗi khách hàng sẽ có những cảm nhận khác nhau về các giá trị dịch vụ được cung cấp thông qua những đánh giá chung bằng nhận thức về sự hữu ích và tiện ích của dịch vụ nhận được so với những gì đã bỏ ra. Điều này còn được gọi là giá trị dịch vụ cảm nhận (của khách hàng/sinh viên) (Leblanc & Nguyen, 1999; Ledden và cộng sự, 2007; Zeithaml, 1988). Cụ thể trong dịch vụ giáo dục, có năm loại giá trị: (1) Chức năng, (2) tri thức, (3) hình ảnh, (4) cảm xúc, và (5) xã hội (Leblanc & Nguyen, 1999). Theo lý thuyết tự quyết, các giá trị của dịch vụ này đều có ý nghĩa trong việc thỏa mãn ba nhu cầu cơ bản của con người: (1) Giá trị chức năng và giá trị tri thức mang lại sự thỏa mãn nhu cầu năng lực; (2) các giá trị hình ảnh, cảm xúc và xã hội mang lại sự thỏa mãn nhu cầu liên quan; và (3) 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 qua 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. Vì vậy, tác giả đặt ra giả thuyết:

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

2.3.3. Mục đích cuộc sống (*Purpose in Life – PL*)

Mục đích cuộc sống là một yếu tố quan trọng và quyết định sự thành công của cá nhân (Kashdan & McKnight, 2009; Reker & Wong, 1988). Mục đích cuộc sống sẽ tạo cảm giác cuộc sống có ý nghĩa và nhiều hành động nỗ lực có động cơ (Ryff, 1989). Trong lý thuyết tự quyết, 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, hưởng thụ 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 định hướng tự trị (Autonomous Orientation); theo đó, động cơ tự trị càng cao thì họ càng kiểm soát tốt cuộc sống của 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. Sự tự chủ này sẽ giúp mỗi cá nhân đặt mục đích cho cuộc sống của 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. Do vậy, tác giả đặt ra giả thuyết:

H₂: Mục đích cuộc sống (PL) tác động dương đến sự gắn kết của sinh viên (SE).

2.3.4. Chất lượng cuộc sống đại học (Quality of College Life – QL)

Chất lượng cuộc sống 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), hay 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) hoặc đó 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 (Emerson, 1985). Khi sự kết hợp giữa giá trị và nhu cầu đạt đến sự thỏa mãn thì sản sinh ra cảm giác hạnh phúc (Felce & Perry, 1995) nên có thể hiểu rằng sự hài lòng cuộc sống và niềm hạnh phúc đều là hai khía cạnh chủ quan về chất lượng cuộc sống. Chất lượng cuộc sống đại học trong nghiên cứu này được hiểu là sự hài lòng và niềm hạnh phúc với những trải nghiệm giáo dục trong suốt thời gian học tập và sinh hoạt tại trường (Nguyen và cộng sự, 2012; Sirgy và cộng sự, 2007).

Thuyết nội dung mục tiêu đã lập luận rằng động cơ định hình nên mục tiêu, tiếp đó là quá trình tương tác bền vững (Sustained Engagement) 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. Thuyết đánh giá nhận thức và thuyết cơ chế hội nhập giải thích cá nhân sẽ đạt được cảm giác thỏa mãn cao nhất khi cá nhân đó thực hiện nhiệm vụ được thúc đẩy bởi động cơ bên trong hay động cơ tự trị. Một số nghiên cứu thực nghiệm chứng minh rằng 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). Do vậy, kết quả của việc sinh viên gắn kết vào quá trình học tập ở trường chính là sự thỏa mãn hay hạnh phúc của họ, tất yếu rằng họ càng gắn kết thì càng đạt được sự hạnh phúc nhiều hơn. Từ đó, tác giả đặt ra giả thuyết:

H₃: Sự gắn kết của sinh viên (SE) tác động dương đến chất lượng cuộc sống đại học (QL).

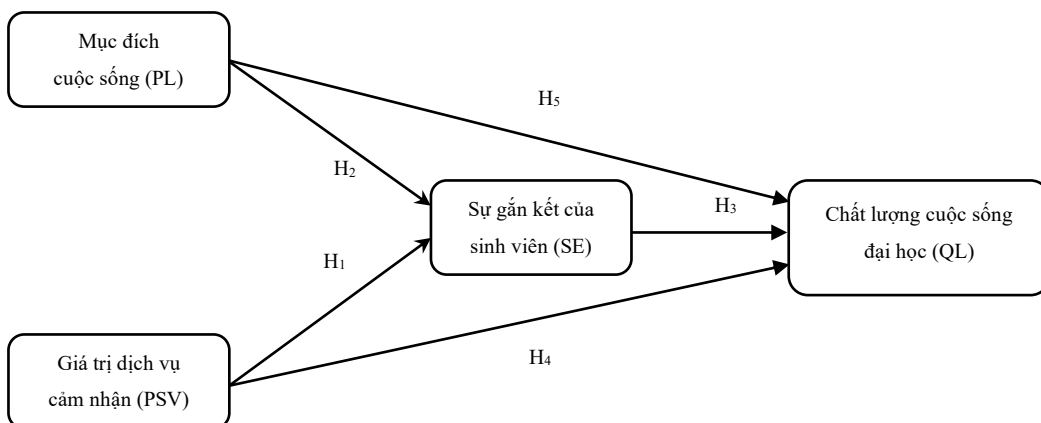
Và hai giả thuyết cuối của mô hình nghiên cứu là:

H₄: Giá trị dịch vụ cảm nhận (PSV) tác động dương đến chất lượng cuộc sống đại học (QL); và

H₅: Mục đích cuộc sống (PL) tác động dương đến chất lượng cuộc sống đại học (QL).

Có thể thấy, 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. Song song đó, 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 họ hài lòng và hạnh phúc hơn trong cuộc sống tại trường, hay nói cách khác, chất lượng cuộc sống đại học tốt hơn.



Hình 1. Mô hình lý thuyết

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện thông qua hai giai đoạn sơ bộ và chính thức. Đối tượng khảo sát chính thức là sinh viên và học viên đang học tập tại hai trường đại học về kinh tế, kinh doanh ở Hà Nội (Trường Đại học Kinh tế Quốc dân, và Trường Đại học Ngoại thương cơ sở I). Nghiên cứu sơ bộ gồm hai bước định tính và định lượng. Đầu tiên, tác giả thảo luận tay đôi với các chuyên gia để điều chỉnh thang đo cho phù hợp với bối cảnh nghiên cứu; sau đó, phỏng vấn trực tiếp 422 sinh viên và học viên để đánh giá sơ bộ thang đo bằng công cụ Cronbach's Alpha và phân tích EFA. Nghiên cứu chính thức phỏng vấn trực tiếp 829 sinh viên và học viên, phân tích dữ liệu bằng phương pháp CFA và mô hình cấu trúc tuyến tính SEM với mục đích kiểm định thang đo, mô hình nghiên cứu cùng các giả thuyết.

3.2. Đo lường

Sự gắn kết của sinh viên được đo lường qua 2 thành phần với 13 biến quan sát của Yusof và cộng sự (2017). Giá trị dịch vụ cảm nhận là một khái niệm đa hướng gồm 6 thành phần (thể hiện 5 loại giá trị) được đo lường qua 23 biến của Leblanc và Nguyen (1999). Mục đích cuộc sống được đo lường qua thang đo LET của Scheier và cộng sự (2006) với 6 biến quan sát. Chất lượng cuộc sống đại học được đo lường qua 4 biến quan sát được điều chỉnh từ kết quả nghiên cứu của Sirgy và cộng sự (2007) và Nguyen và cộng sự (2012). Thang đo được áp dụng trong phiếu khảo sát là thang đo Likert 7 điểm sử dụng cho tất cả các biến quan sát.

3.3. Đánh giá sơ bộ thang đo

Các thang đo được đánh giá sơ bộ bằng hệ số tin cậy Cronbach's Alpha và phân tích EFA với mẫu 422. Kết quả phân tích cho thấy các thang đo khái niệm đạt yêu cầu (độ tin cậy > 0,7). Tuy nhiên, có hai biến quan sát trong thang đo giá trị dịch vụ cảm nhận (1) *Sau khi tốt nghiệp trung học, học lên cao nữa thì tốt hơn là đi làm ngay*, và (2) *Số số sinh viên trong lớp ảnh hưởng đến giá trị tri thức mà*

tôi nhận được) bị loại vì hệ số tương quan biến-tổng của biến này thấp ($< 0,3$). Kết quả sau khi phân tích EFA (Principal Axis Factoring với phép quay Promax) cho thấy thang đo đạt yêu cầu về trọng số EFA ($> 0,3$), phương sai trích ($> 50\%$) và số lượng nhân tố trích. Do đó, các thang đo này được áp dụng vào trong nghiên cứu chính thức.

3.4. Đặc điểm mẫu chính thức

Mẫu chính thức bao gồm 264 nam (31,8%) và 565 nữ (68,2%). Trong đó, số lượng sinh viên thuộc hệ đào tạo chính quy là 381 (46%), hệ vừa học vừa làm là 168 (20,3%), bậc cao học là 280 (33,7%). Họ đều đang học tập tại Trường Đại học Kinh tế Quốc dân (47,2%) và Trường Đại học Ngoại Thương cơ sở I - Hà Nội (52,8%); với cơ cấu 409 sinh viên năm thứ 1 (49,4%), 210 sinh viên năm thứ 2 (25,3%), 122 sinh viên năm thứ 3 (14,7%), và 88 sinh viên năm thứ 4 (10,6%).

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Kiểm định thang đo

Thang đo của bốn khái niệm nghiên cứu đã đạt yêu cầu về hệ số tin cậy Cronbach's Alpha và phân tích EFA trong nghiên cứu sơ bộ. Sau đó, thang đo các khái niệm trên tiếp tục được kiểm định trong nghiên cứu chính thức bằng phương pháp phân tích CFA với mẫu 829. Trước tiên, CFA được sử dụng để đánh giá thang đo khái niệm đa hướng (giá trị dịch vụ cảm nhận và sự gắn kết của sinh viên). Tiếp theo, thang đo này được liên kết với hai khái niệm đơn hướng (mục đích trong cuộc sống và chất lượng cuộc sống) vào mô hình đo lường CFA tới hạn.

4.1.1. Thang đo khái niệm đa hướng

Kiểm định thang đo hai khái niệm đa hướng: (1) Giá trị dịch vụ cảm nhận với 6 thành phần: Giá trị chức năng về sự hài lòng, giá trị tri thức, hình ảnh, giá trị cảm xúc, giá trị chức năng về giá/chất lượng, và giá trị xã hội; (2) Sự gắn kết của sinh viên với hai thành phần: Sự gắn kết cảm xúc, và sự gắn kết nhận thức. Sau khi loại bỏ hai biến quan sát trong thành phần sự gắn kết nhận thức do có hệ số tương quan cao với các biến quan sát khác, kết quả CFA cho thấy mô hình đo lường thang đo này phù hợp với dữ liệu thị trường (Bảng 2).

Bảng 2.

Chỉ số kiểm định độ phù hợp của mô hình thang đo

Khái niệm đa hướng	CMIN	p	GFI	CFI	RMSEA
Giá trị dịch vụ cảm nhận	1.009,802	0,000	0,901	0,919	0,067
Sự gắn kết của sinh viên	278,876	0,000	0,940	0,952	0,080

Kết quả cũng cho thấy các trọng số CFA đều cao ($\geq 0,5$) và có ý nghĩa thống kê ($p < 0,01$) (Phụ lục) nên thành phần đo lường các khái niệm đa hướng giá trị dịch vụ cảm nhận và sự gắn kết của sinh viên đạt giá trị hội tụ (Steenkamp & van Trijp, 1991). Đồng thời, hệ số tương quan giữa các thành phần đo lường của hai khái niệm đa hướng (Bảng 3) nhỏ hơn đơn vị ($p < 0,01$) nên chúng đạt giá trị phân biệt (Steenkamp & van Trijp, 1991).

Bảng 3.

Hệ số tương quan giữa các khái niệm

Các mối tương quan	r (se)	CR	p
<i>Giá trị dịch vụ cảm nhận</i>			
Giá trị chức năng về sự hài lòng ↔ Giá trị tri thức	0,686 (0,050)	11,887	0,000
Giá trị tri thức ↔ Giá trị hình ảnh	0,513 (0,038)	10,093	0,000
Giá trị hình ảnh ↔ Giá trị cảm xúc	0,587 (0,034)	8,851	0,000
Giá trị hình ảnh ↔ Giá trị chức năng về giá/chất lượng	0,406 (0,041)	9,102	0,000
Giá trị chức năng về giá/chất lượng ↔ Giá trị cảm xúc	0,652 (0,041)	9,668	0,000
Giá trị chức năng về tỷ giá/chất lượng ↔ Giá trị xã hội	0,378 (0,033)	7,708	0,000
Giá trị hình ảnh ↔ Giá trị xã hội	0,392 (0,030)	7,735	0,000
Giá trị chức năng về sự hài lòng ↔ Giá trị hình ảnh	0,538 (0,045)	10,525	0,000
Giá trị chức năng về sự hài lòng ↔ Giá trị cảm xúc	0,768 (0,045)	10,080	0,000
Giá trị chức năng về sự hài lòng ↔ Giá trị chức năng về giá/chất lượng	0,507 (0,050)	10,548	0,000
Giá trị chức năng về sự hài lòng ↔ Giá trị xã hội	0,466 (0,037)	8,361	0,000
Giá trị tri thức ↔ Giá trị cảm xúc	0,718 (0,037)	9,635	0,000
Giá trị tri thức ↔ Giá trị chức năng về giá/chất lượng	0,445 (0,041)	9,532	0,000
Giá trị tri thức ↔ Giá trị xã hội	0,500 (0,032)	8,628	0,000
Giá trị cảm xúc ↔ Giá trị xã hội	0,651 (0,030)	8,241	0,000
<i>Sự gắn kết của sinh viên</i>			
Gắn kết cảm xúc ↔ Gắn kết nhận thức	0,700 (0,044)	11,246	0,000

Ghi chú: r: Hệ số tương quan chuẩn hóa; se: Độ sai lệch chuẩn; CR: Giá trị tới hạn; p: Mức ý nghĩa.

4.1.2. Mô hình tới hạn

Liên kết thang đo hai khái niệm đơn hướng (mục đích cuộc sống và chất lượng cuộc sống đại học) vào mô hình CFA của khái niệm đa hướng (giá trị dịch vụ cảm nhận và chất lượng cuộc sống đại học) sẽ hình thành mô hình tới hạn. Sau khi phân tích CFA, kết quả cho thấy mô hình tới hạn phù hợp với dữ liệu thị trường: CMIN = 3.047,523 ($p = 0,000$); GFI = 0,846; CFI = 0,901; RMSEA = 0,054. Tất cả trọng số CFA đều xấp xỉ $\geq 0,5$ và có ý nghĩa thống kê ($p < 0,01$) (Phụ lục).

Bảng 4.

Kết quả đánh giá độ tin cậy thang đo các khái niệm trong mô hình

Các thành phần	Phương sai trích ρ_{vc}	Độ tin cậy tổng hợp ρ_c (Số lượng biến quan sát)
<i>Giá trị dịch vụ cảm nhận</i>	56%	0,881 (23)
Giá trị chức năng về sự hài lòng	47%	0,813 (5)
Giá trị tri thức	57%	0,841 (4)
Giá trị hình ảnh	58%	0,841 (4)
Giá trị cảm xúc	38%	0,641 (3)
Giá trị chức năng về giá/chất lượng	76%	0,905 (3)
Giá trị xã hội	51%	0,799 (4)
<i>Sự gắn kết của sinh viên</i>	71%	0,832 (11)
Sự gắn kết cảm xúc	66%	0,904 (5)
Sự gắn kết nhận thức	48%	0,842 (6)
<i>Mục đích trong cuộc sống</i>	58%	0,892 (4)
<i>Chất lượng cuộc sống đại học</i>	70%	0,901 (4)

Theo kết quả ở Bảng 4, đa số thang đo đều đạt yêu cầu về độ tin cậy tổng hợp ($\rho_c \geq 0,641$) và phương sai trích ($\rho_{vc} \geq 50\%$) (Fornell & Larcker, 1981). Tuy có thành phần giá trị chức năng về sự hài lòng, giá trị cảm xúc và sự gắn kết nhận thức có phương sai trích nhỏ hơn 50% nhưng vẫn lớn hơn 30% nên các khái niệm vẫn đạt độ tin cậy cần thiết (Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, 2009). Kết quả CFA mô hình tối hạn khẳng định giá trị hội tụ của khái niệm đơn hướng (mục đích cuộc sống và chất lượng cuộc sống đại học). Bên cạnh đó, hệ số tương quan giữa các khái niệm và sai lệch chuẩn của chúng (Bảng 5) cho thấy các hệ số tương quan này đều khác đơn vị ($p < 0,01$), khẳng định giá trị phân biệt giữa các khái niệm (Steenkamp & van Trijp, 1991).

Bảng 5.

Hệ số tương quan giữa các khái niệm

Các mối tương quan	r(se)	CR	p
Mục đích cuộc sống ↔ Giá trị dịch vụ cảm nhận	0,625 (0,038)	10,480	0,000
Giá trị dịch vụ cảm nhận ↔ Sự gắn kết của sinh viên	0,776 (0,040)	10,866	0,000
Mục đích cuộc sống ↔ Sự gắn kết của sinh viên	0,557 (0,045)	11,122	0,000
Chất lượng cuộc sống đại học ↔ Sự gắn kết của sinh viên	0,806 (0,052)	14,048	0,000
Chất lượng cuộc sống đại học ↔ Mục đích cuộc sống	0,520 (0,046)	11,640	0,000
Chất lượng cuộc sống đại học ↔ Giá trị dịch vụ cảm nhận	0,719 (0,041)	11,311	0,000

Ghi chú: r: Hệ số tương quan chuẩn hóa; se: Độ sai lệch chuẩn; CR: Giá trị tới hạn; p: Mức ý nghĩa.

4.2. Kết quả SEM

Mô hình cấu trúc tuyến tính SEM được dùng để kiểm định mô hình lý thuyết và giả thuyết. Kết quả SEM thu được chứng minh mô hình lý thuyết phù hợp với dữ liệu thị trường: CMIN = 3.047,523 ($p = 0,000$; $df = 884$); GFI = 0,846; CFI = 0,901; RMSEA = 0,054. Bảng 6 trình bày ước lượng chưa chuẩn hóa của các tham số chính trong mô hình và Hình 2 trình bày các ước lượng đã chuẩn hóa là cơ sở đưa ra kết luận chấp nhận hay bác bỏ giả thuyết trong mô hình.

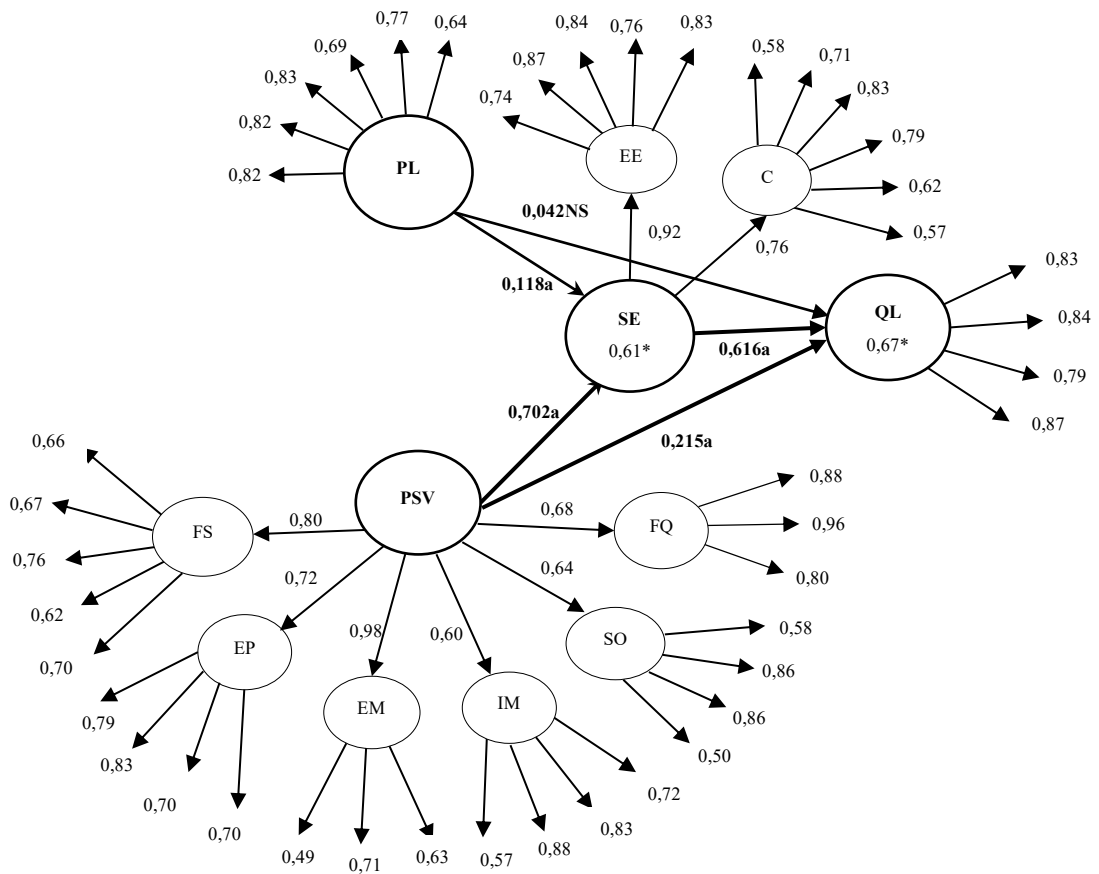
Bảng 6.

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

Các mối quan hệ	β (se)	CR	p
Giá trị dịch vụ cảm nhận $\rightarrow$ Sự gắn kết của sinh viên	0,974 (0,090)	10,82	0,000
Mục đích cuộc sống $\rightarrow$ Sự gắn kết của sinh viên	0,103 (0,038)	2,697	0,007
Sự gắn kết của sinh viên $\rightarrow$ Chất lượng cuộc sống đại học	0,713 (0,079)	9,008	0,000
Giá trị dịch vụ cảm nhận $\rightarrow$ Chất lượng cuộc sống đại học	0,345 (0,101)	3,437	0,000
Mục đích cuộc sống $\rightarrow$ Chất lượng cuộc sống đại học	0,043 (0,036)	1,188	0,235

Ghi chú: β : Hệ số hồi quy (chưa chuẩn hóa); se: Độ sai lệch chuẩn; CR: Giá trị tới hạn; p: Mức ý nghĩa.

Kết quả kiểm định các giả thuyết cho thấy H_1 được chấp nhận, giá trị dịch vụ cảm nhận tác động dương đến sự gắn kết của sinh viên ở trường ($\beta = 0,702$, $p < 0,01$). Giả thuyết H_2 mối quan hệ dương giữa mục đích cuộc sống với sự gắn kết của sinh viên được chấp nhận ($\beta = 0,118$, $p = 0,007 < 0,01$). Đồng thời, sự gắn kết của sinh viên có tác động tích cực đến chất lượng cuộc sống đại học ($\beta = 0,616$, $p < 0,01$), với kết quả này, H_3 được chấp nhận. Ngoài ra, giá trị dịch vụ cảm nhận có ảnh hưởng cùng chiều với chất lượng cuộc sống đại học ($\beta = 0,215$, $p < 0,01$), kết quả này ủng hộ giả thuyết H_4 . Cuối cùng, mối quan hệ giữa mục đích cuộc sống và chất lượng cuộc sống đại học không có ý nghĩa thống kê ($\beta = 0,042$, $p = 0,235 > 0,01$), như vậy, giả thuyết H_5 bị từ chối (Hình 2).



CMIN = 3.047,523 ($p = 0,000$; $df = 884$); GFI = 0,846; CFI = 0,901; RMSEA = 0,054

Hình 2. Kết quả mô hình cấu trúc (chuẩn hóa)

Ghi chú: a: $p < 0,001$;

NS: Không có ý nghĩa thống kê;

*: Hệ số xác định R^2 .

5. Thảo luận kết quả nghiên cứu và hàm ý quản trị

Nghiên cứu khám phá vai trò của giá trị dịch vụ cảm nhận và mục đích cuộc sống với sự gắn kết ở trường và chất lượng cuộc sống đại học của sinh viên, và tiếp theo là mối quan hệ của sự gắn kết đến chất lượng cuộc sống đại học. Kết quả kiểm định với mẫu 829 sinh viên/học viên của hai trường đại học kinh tế, kinh doanh tại Hà Nội mang đến một số hàm ý về mặt lý thuyết cũng như thực tiễn như sau:

- *Thứ nhất*, khi sinh viên thấu hiểu và cảm nhận những giá trị dịch vụ giáo dục được cung cấp thì họ càng có nhiều động cơ bên trong hay động cơ tự trị dẫn dắt việc theo đuổi những giá trị và các hoạt động liên quan đến trường đại học, nên mức độ gắn kết với trường sẽ đặc biệt cao hơn, thể hiện ở việc mối quan hệ này rất mạnh với $\beta = 0,702$. Đồng thời, điều này cũng đóng góp vào sự hài lòng,

hay nói cách khác là gia tăng chất lượng cuộc sống đại học ($\beta = 0,215$). Kết quả này là một bằng chứng thực nghiệm cho lý thuyết tự quyết của Ryan và Deci (2017). Về khía cạnh thực tiễn, các nhà quản trị đại học và marketing cần có chiến lược xây dựng chuỗi giá trị dịch vụ và phương thức truyền thông hiệu quả để sinh viên có cái nhìn sâu sắc về những điều được nhận ở trường xứng đáng với những gì bỏ ra, nhằm nâng cao sự gắn kết, góp phần gia tăng tâm lý hài lòng và hạnh phúc của sinh viên với trường từ đó xây dựng mối quan hệ bền vững giữa nhà trường với sinh viên.

- *Thứ hai*, mục đích trong cuộc sống là yếu tố quan trọng thúc đẩy sinh viên thực hiện hành động gắn kết ở trường nhưng mức độ ảnh hưởng này ít hơn giá trị dịch vụ cảm nhận. Kết quả này tương tự với các nghiên cứu của Greenway (2006), Awang-Hashim và cộng sự (2015). Điều này có thể xuất phát từ quá trình học tập của sinh viên. Để biến mục tiêu trong ý thức thành kết quả cụ thể là một quá trình lâu dài, do vậy, sẽ có nhiều yếu tố khác đóng vai trò là tiền tố của sự gắn kết hoặc điều tiết/trung gian mối quan hệ giữa sự gắn kết với mục đích cuộc sống. Tuy mối quan hệ này không quá mạnh nhưng kết quả này vẫn có ý nghĩa trong việc giúp cho các nhà quản trị đại học hiểu khách hàng nhiều hơn để giúp họ nâng cao sự tự trị, từ đó gia tăng động lực được thúc đẩy bởi sự yêu thích vốn có trong hành vi hoặc hoạt động mà họ đang tham gia.

Như đã đề cập, với khoảng cách từ mục đích ban đầu đến kết quả cuối cùng, để đáp ứng sự hài lòng các nhu cầu tâm lý cơ bản cao và giúp cho sinh viên cảm thấy cuộc sống ở trường có ý nghĩa (chất lượng cuộc sống) thì phải cần một thời gian dài và chịu nhiều tác động khác. Tuy nhiên, đây là cuộc khảo sát trong ngắn hạn, tại một thời điểm nên kết quả phân tích dữ liệu không có ý nghĩa để giải thích mối quan hệ giữa mục đích cuộc sống và chất lượng cuộc sống đại học.

- *Thứ ba*, việc gắn kết của sinh viên là một yếu tố cực kỳ quan trọng làm nên chất lượng cuộc sống đại học. Kết quả nghiên cứu cho thấy tác động của sự gắn kết của sinh viên đến chất lượng cuộc sống rất mạnh ($\beta = 0,63$), kết quả này đồng thuận với các nghiên cứu của Coates (2006) và Gvaramadze (2011). Kết quả này một lần nữa chứng minh nhận định sự gắn kết của người học có thể minh chứng cho chất lượng của trường học (Kuh, 2009b). Hay nói cách khác, khách hàng đã hài lòng với sản phẩm dịch vụ mà họ nhận được, họ sẵn lòng đánh giá tốt và đề xuất với những “khách hàng tương lai” qua giao tiếp truyền miệng (Word of Mouth - WOM) bởi vì WOM thường có ảnh hưởng nhiều hơn quảng cáo do độ tin cậy và tương tác nhiều hơn (Herr và cộng sự, 1991; Katz & Lazarsfeld, 1955; Kempf, 2011; Liu, 2006).

6. Hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo

Nghiên cứu này còn một số hạn chế như sau:

- *Thứ nhất*, mô hình chỉ kiểm định với dữ liệu trên địa bàn Hà Nội (Việt Nam), do đó, cần kiểm định thêm những tỉnh/thành khác có nhiều trường đại học như: TP.HCM, Đà Nẵng và Cần Thơ để tăng tính năng tổng quát hóa kết quả nghiên cứu.

- *Thứ hai*, quá trình thu thập dữ liệu xảy ra tại một thời điểm (tháng 11/2018) và tỷ trọng sinh viên năm thứ nhất khá cao (49,3%) trong khi có thể đối tượng này chưa có sự trải nghiệm nhiều về việc gắn kết ở trường và đặc biệt có thể chưa xác định được mục tiêu hoặc chưa đạt được kết quả như kỳ vọng, do vậy, kết quả rất có thể chưa phản ánh một cách đầy đủ nhất.

Các nghiên cứu tiếp theo có thể thực hiện để làm rõ thêm về mối quan hệ giữa sự gắn kết của sinh viên ở trường đại học với chất lượng cuộc sống đại học, ví dụ như: Liệu có yếu tố trung gian tác động đến mối quan hệ này; hay biến hệ đào tạo (chính quy, vừa làm vừa học)/bậc học (cử nhân, sau đại học) có đóng vai trò điều tiết cho các mối quan hệ đã được chứng minh trong nghiên cứu này hay không? ■

Lời cảm ơn

Tác giả xin cảm ơn các đồng nghiệp và sinh viên Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh đã tham gia vào giai đoạn điều chỉnh thang đo nháp ban đầu và đánh giá sơ bộ thang đo. Đồng thời, tác giả cũng gửi lời cảm ơn chân thành đến các đồng nghiệp và sinh viên Trường Đại học Kinh tế Quốc dân và Đại học Ngoại thương (cơ sở I) đã hỗ trợ cũng như tham gia thực hiện khảo sát chính thức để thu thập dữ liệu phục vụ công trình nghiên cứu này.

Tài liệu tham khảo

- 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.
- 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.
- Astin, A. W. (1993). *The Jossey-Bass higher and adult education series. What matters in college? Four Critical Years Revisited*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement and Dropping out of School: A Life–Course Perspective*. Hull, QC: Human Resources Development Canada.
- 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. (1994). *Education Reform: A Critical and Post–structural Approach*. London, UK: McGraw–Hill Education.

- 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.
- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 315–342). Boston, MA: 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, 87–105.
- Borthwick-Duffy, S. A. (1992). Quality of Life and Quality of Care in Mental Retardation. In L. Rowitz (Ed.), *Mental Retardation in the Year 2000. Disorders of Human Learning, Behavior, and Communication* (pp. 52–66). New York, NY: Springer.
- 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.
- Coates, H. (2006). *Student Engagement in Campus–based and Online Education: University Connections*. London, UK: Routledge.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self Processes and Development: The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 23, pp. 43–77). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cookson Jr, P. W. (1995). *School Choice: The Struggle for the Soul of American Education*. New Haven: Yale University Press.
- Dao, M. T. N., & Thorpe, A. (2015). What factors influence Vietnamese students’ choice of university?. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 666–681.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self–Determination in Human Behavior*. New York, NY: Springer.
- 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.
- 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.
- 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.

- 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.
- 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*. Washington, D.C: National Center for Education Statistics.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382–388.
- Foskett, N., & Hemsley–Brown, J. (2002). *Choosing Futures*. London, UK: Routledge.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School Engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *The Search Institute Series on Developmentally Attentive Community and Society. What Do Children Need to Flourish: Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development* (pp. 305–321). New York, NY.: 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.
- 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.
- Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice, and Equity in Education*. London: Open University Press.
- 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), 1–5.
- Gvaramadze, I. (2011). Student engagement in the Scottish quality enhancement framework. *Quality in Higher Education*, 17(1), 19–36.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through Partnership: Students as Partners in Learning and Teaching in Higher Education*. York: Higher Education Academy.
- Hennessey, B. , Moran, S. , Altringer, B., & Amabile, T. M. (2015). Extrinsic and Intrinsic Motivation. In P. C. Flood & Y. Freney (Eds.), *Wiley Encyclopedia of Management, Volume 11*:

Organizational Behavior (3rd ed.). New Jersey: John Wiley & Sons. doi: 10.1002/9781118785317.weom110098

- Herr, P. M., Kardes, F. R., & Kim, J. (1991). Effects of word-of-mouth and product-attribute information on persuasion: An accessibility–diagnosticity perspective. *Journal of Consumer Research*, 17(4), 454–462.
- 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.
- 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.
- 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.
- Katz, E., & Lazarsfeld, P. (1955). *Personal Influence The Free Press*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Kempf, D. S. (2011). The effects of source choice on word-of-mouth communication influence. *Academy of Marketing Studies Journal*, 15(2), 49–58.
- Koszembar-Wiklik, M. (2016). Public relations and relationship marketing of higher education facilities in the time of new media. *Handel Wewnętrzny*, 4(363), 77–87.
- Kuh, G. D. (2009a). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 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.
- 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.
- Lauder, H., & Hughes, D. (1999). *Trading in Futures - Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press.
- 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.
- Liu, Y. (2006). Word of mouth for movies: Its dynamics and impact on box office revenue. *Journal of Marketing*, 70(3), 74–89.

- 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.
- Nguyễn Đình Thọ, & Nguyễn Thị Mai Trang. (2009). *Nghiên cứu khoa học trong quản trị kinh doanh*. TP.HCM: NXB Thống kê.
- Nguyễn Đông Phong. (2018). Vai trò của giáo dục Đại học. *Tạp chí Forbes Việt Nam*, 64, 15–16.
- 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.
- Oplatka, I., & Hemsley-Brown, J. (2012). The research on school marketing: Current issues and future directions – An updated version. In J. Hemsley-Brown & I. Oplatka (Eds.), *The Management and Leadership of Educational Marketing: Research, Practice and Applications* (Advances in Educational Administration, Vol. 15, pp. 3-35). Emerald Group Publishing Limited.
- Pace, C. R. (1982). *Achievement and the Quality of Student Effort*. Meeting of the National Commission on Excellence in Education, Washington, DC.
- 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), 83–98.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 259–282). New York, NY.: Springer.
- Powers, J. M., & Cookson Jr, P. W. (1999). The politics of school choice research: Fact, fiction, and statistics. *Educational Policy*, 13(1), 104–122.
- 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*. New York, NY.: Springer.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3–19). New York, NY.: Springer.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY.: Guilford Publications.
- 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), 1069–1081.
- Scheier, M. F., Wrosch, C., Baum, A., Cohen, S., Martire, L. M., Matthews, K. A., & Zdzienicka, B. (2006). The life engagement test: Assessing purpose in life. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(3), 291–298.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. *Big Theories Revisited*, 4, 115–138.
- 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.
- 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), 22–32.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Trowler, P., & Trowler, V. (2010). *Student engagement evidence summary*. Retrieved from <http://rworld2.brookesblogs.net/files/2011/03/StudentEngagementEvidenceSummary.pdf>
- van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Rose, 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.
- 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.
- 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.
- 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.

Phụ lục

Các trọng số CFA chuẩn hóa

Mã	Biến quan sát	(1)	(2)
PSV	Giá trị dịch vụ cảm nhận (LeBlanc & Nguyen, 1999)		
<i>FS</i>	<i>Giá trị chức năng (sự hài lòng)</i>		
FS1	Bằng cấp về lĩnh vực kinh tế sẽ cho phép tôi kiếm được mức lương tốt.	0,617	0,617
FS2	Bằng cấp về lĩnh vực kinh tế/kinh doanh cho phép tôi đạt được mục tiêu nghề nghiệp.	0,662	0,674
FS3	Những kiến thức tôi có được từ trường đại học thuộc lĩnh vực kinh tế/kinh doanh sẽ giúp tôi thăng tiến.	0,702	0,698
FS4	Tôi tin rằng các nhà tuyển dụng quan tâm đến việc tuyển dụng sinh viên từ trường đại học thuộc lĩnh vực kinh tế/kinh doanh.	0,664	0,661
FS5	Tấm bằng từ trường đại học thuộc lĩnh vực kinh tế/kinh doanh của tôi là một sự đầu tư xứng đáng.	0,761	0,758
<i>EP</i>	<i>Giá trị tri thức</i>		
EP6	Chất lượng đào tạo nhận được từ các giảng viên của trường ảnh hưởng đến giá trị bằng cấp của tôi.	0,704	0,696
EP7	Nội dung từng môn học ảnh hưởng giá trị của chương trình đào tạo mà tôi theo học.	0,788	0,793
EP8	Sự hướng dẫn từ các giảng viên ảnh hưởng đến giá trị giáo dục mà tôi nhận được.	0,828	0,827
EP9	Tôi học hỏi được những điều mới từ nhiều môn học trong chương trình.	0,692	0,696
<i>IM</i>	<i>Giá trị hình ảnh</i>		
IM10	Tôi có nghe những nhận xét tích cực về trường mình theo học.	0,571	0,567
IM11	Danh tiếng của trường tôi ảnh hưởng đến giá trị bằng cấp của tôi.	0,880	0,881
IM12	Hình ảnh của trường có ảnh hưởng đến giá trị bằng cấp của tôi.	0,824	0,825
IM13	Tôi tin rằng các nhà tuyển dụng sẽ có những điều tích cực để nói về trường của tôi.	0,725	0,724
<i>EM</i>	<i>Giá trị cảm xúc</i>		
EM14	Tôi thích tham gia các chương trình học về lĩnh vực kinh tế/kinh doanh.	0,603	0,629
EM15	Tôi rất vui vì tôi đã chọn các chương trình học về lĩnh vực kinh tế/kinh doanh.	0,674	0,710
EM16	Giá trị giáo dục của tôi phụ thuộc vào nỗ lực cá nhân của tôi.	0,511	0,486

Mã	Biến quan sát	(1)	(2)
<i>FQ</i>	<i>Giá trị chức năng (giá/chất lượng)</i>		
FQ17	Khi xem xét mức học phí, tôi tin rằng trường đã cung cấp đầy đủ dịch vụ tương ứng với mức giá đó.	0,875	0,877
FQ18	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.	0,939	0,935
FQ19	Tôi tin rằng trường của tôi cung cấp dịch vụ chất lượng.	0,796	0,801
<i>SO</i>	<i>Giá trị xã hội</i>		
SO20	Tôi vui khi có bạn bè học chung lớp.	0,854	0,855
SO21	Tôi thấy các khóa học thú vị hơn khi có bạn bè học cùng lớp.	0,864	0,859
SO22	Làm việc theo nhóm có ảnh hưởng tích cực đến giá trị chương trình học của tôi.	0,572	0,576
SO23	Hoạt động xã hội tại trường của tôi làm cho việc học của tôi thú vị hơn.	0,490	0,495
<i>SE</i>	<i>Sự gắn kết của sinh viên (Yusof và cộng sự, 2017)</i>		
<i>EE</i>	<i>Sự gắn kết cảm xúc</i>		
EE1	Tôi luôn thích ở trường.	0,747	0,744
EE2	Tôi cảm thấy hào hứng với việc học tập ở trường.	0,876	0,866
EE3	Lớp học của tôi là một nơi thú vị.	0,839	0,842
EE4	Tôi quan tâm đến việc học ở trường.	0,754	0,762
EE5	Tôi cảm thấy vui vẻ khi ở trường.	0,821	0,826
<i>CE</i>	<i>Sự gắn kết nhận thức</i>		
CE7	Tôi hoàn thành bài tập đúng hạn.	0,574	0,583
CE8	Kể cả khi không phải thi tôi vẫn tự học bài ở nhà.	0,708	0,705
CE9	Tôi cố gắng đón/tìm xem các chương trình về những điều chúng tôi học/làm ở trường.	0,832	0,826
CE10	Tôi học thêm sách để hiểu nhiều hơn về những điều chúng tôi học/làm ở trường.	0,793	0,787
CE12	Nếu tôi không hiểu những gì tôi đọc, tôi quay lại và đọc thêm lần nữa.	0,615	0,621
CE13	Tôi nói chuyện với những người bên ngoài trường về những gì tôi đang học trong lớp.	0,566	0,574
<i>PL</i>	<i>Mục đích cuộc sống (Scheier và cộng sự, 2006)</i>		

Mã	Biến quan sát	(1)	(2)
PL1	Tôi có nhiều mục đích trong cuộc đời mình.	-	0,687
PL2	Với tôi, những điều tôi làm đều đáng giá.	-	0,825
PL3	Hầu hết những gì tôi làm đều quan trọng đối với tôi.	-	0,819
PL4	Tôi đánh giá cao những hoạt động của mình.	-	0,821
PL5	Tôi rất quan tâm đến những điều tôi làm.	-	0,765
PL6	Tôi có nhiều lý do để sống.	-	0,640
QL	Chất lượng cuộc sống đại học (Sirgy, 2007; Nguyen và cộng sự, 2012)		
QL1	Sự hài lòng của bạn với môi trường học thuật và cuộc sống nói chung tại trường.	-	0,869
QL2	Sự hài lòng của bạn bè và bạn cùng lớp (mà bạn biết) với môi trường học thuật và cuộc sống nói chung tại trường.	-	0,788
QL3	Mức độ hạnh phúc của bạn với việc học của mình tại trường.	-	0,842
QL4	Mức độ hạnh phúc của bạn bè và những bạn cùng lớp với việc học của họ tại trường.	-	0,834

Ghi chú: Cột (1): Trọng số CFA đa hướng từng thành phần của khái niệm; Cột (2): Trọng số CFA mô hình tối hạn.