



Mối quan hệ giữa khả năng hấp thu và sự gắn kết của sinh viên: Vai trò điều tiết của tính bền bỉ

NGUYỄN THỊ ĐOAN TRẦN *

Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh

THÔNG TIN	TÓM TẮT
<i>Ngày nhận: 09/03/2019</i> <i>Ngày nhận lại: 22/04/2019</i> <i>Duyệt đăng: 26/04/2019</i> Mã phân loại JEL: M31, L84, I23 Từ khóa: Sự gắn kết của sinh viên; Khả năng hấp thu; Tính bền bỉ. Keywords: Student Engagement; Absorptive Capacity; Grit.	Bài báo là một nghiên cứu thực nghiệm về mối quan hệ giữa khả năng hấp thu và sự gắn kết của sinh viên ở trường đại học mà họ theo học. Bằng việc sử dụng mô hình cấu trúc tuyến tính để xử lý mô hình lý thuyết với ba biến tiềm ẩn và bốn giả thuyết cho mối quan hệ giữa các biến, kết quả tìm thấy có ba giả thuyết được chấp nhận ở mức ý nghĩa nhỏ hơn 1% và một giả thuyết được chấp nhận ở mức ý nghĩa 5% với dữ liệu thu thập chính thức từ 1.263 sinh viên của 5 trường đại học đào tạo về kinh tế, kinh doanh tại TP. Hồ Chí Minh và Hà Nội. Đồng thời, nghiên cứu phát hiện tính bền bỉ vừa là tiền tố của khả năng hấp thu, vừa đóng vai trò điều tiết hỗn hợp làm gia tăng mối quan hệ giữa khả năng hấp thu với sự gắn kết của sinh viên. Kết quả này có thể đóng góp vào lý thuyết nghiên cứu về sự gắn kết của sinh viên, tính bền bỉ và khả năng hấp thu. Abstract This empirical study demonstrates the relationship between absorptive capacity and student engagement in the university in which they enroll. By applying Structural Equation Modeling to process the model with three latent variables and four hypotheses with respect to the linkages among these variables, the results indicate that three out of four hypotheses are accepted at the significance level of less than 1% and one accepted at 5% significance level with official data collected from 1,263 students at five institutions for economics and business education in Ho Chi Minh City and Hanoi. At the same time, the research also finds that grit not only is an antecedent of absorptive

* Tác giả liên hệ.

Email: doantran@ueh.edu.vn.

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

capacity but also plays a role of a mixed moderator to reinforce the relationship between absorptive capacity and student engagement. Therefore, this research result contributes further to the existing literature on student engagement, grit, and absorptive capacity.

1. Giới thiệu

Trước đây, ở hầu hết các quốc gia, giáo dục đại học là hoạt động phi lợi nhuận, nên các khái niệm được nghiên cứu và định nghĩa mang nhiều nét đặc trưng của lĩnh vực giáo dục - đào tạo theo hình thức công lập và xoay quanh các chủ đề chọn trường (Ball, 1994; Foskett & Hemsley-Brown, 2001; Gewirtz và cộng sự, 1995; Gorard, 1999; Lauder & Hughes, 1999), thành tích học tập (Fredricks và cộng sự, 2005; Fredricks và cộng sự, 2004; Mo & Singh, 2008; van Ryzin và cộng sự, 2009), và chất lượng đào tạo của trường (Coates, 2006; Gvaramadze, 2011). Tuy nhiên, trong những năm qua, xu hướng giáo dục đang có nhiều chuyển đổi và mở rộng, đã tạo ra nhiều cơ hội cho học sinh lựa chọn trường học, cũng như việc các cơ sở giáo dục phải đối mặt với nhiều thách thức và cạnh tranh khốc liệt hơn (Chen, 2016; Dao & Thorpe, 2015; Koszembar-Wiklik, 2016). Đặc biệt, giáo dục đại học dần được xem như một ngành dịch vụ có tất cả các đặc thù của một tổ chức kinh doanh; điều này đã ảnh hưởng đến cách vận hành các cơ sở giáo dục đại học ngày nay và được xem là động lực cho việc tiếp thị giáo dục đại học (Maringe, 2006). Oplatka và Hemsley-Brown (2012) tin rằng việc thiếu tham chiếu liên quan đến các yếu tố tiếp thị có thể ngăn chặn sự hiểu biết toàn diện về những thay đổi gần đây đối với quá trình tổ chức hoạt động trong trường học; do vậy, nghiên cứu khám phá các vấn đề tiếp thị phù hợp hơn cho tổ chức dịch vụ nói chung và trường học nói riêng đang được cộng đồng khoa học quan tâm ngày càng nhiều.

Hoạt động truyền thông tiếp thị ở giai đoạn tuyển sinh đã được nghiên cứu rất nhiều trong thời gian qua, chẳng hạn như: Han (2014), Maringe (2006), Moogan (2011), Paulsen (1990), Po Cheung Lai và cộng sự (2014), Royo-Vela và Hünernmund (2016). Tuy vậy, các nghiên cứu sâu hơn về tiếp thị mối quan hệ là cần thiết để hiểu được cách tiếp cận này trong bối cảnh trường học, cụ thể như: Lòng trung thành với nhà trường, chiến lược đột phá để giữ sinh viên, bản chất của quy trình trao đổi trong tiếp thị mối quan hệ, phân loại tiếp thị mối quan hệ... (Oplatka & Hemsley-Brown, 2012). Cũng từ đây, việc nghiên cứu về sự gắn kết của người học nhằm góp phần nâng cao chất lượng mối quan hệ giữa nhà trường và sinh viên đã đóng một vai trò quan trọng. Tuy nhiên, theo Kahu & Nelson (2018), các nghiên cứu về sự gắn kết của người học trước đây chủ yếu xoay quanh các hậu tố: Cải thiện thành tích học tập, tỷ lệ bỏ học (Fredricks và cộng sự, 2005; Fredricks và cộng sự, 2004; Mo & Singh, 2008; Christenson & Thurlow, 2004; Finn & Owings, 2006); hay tiền tố: Bối cảnh bên ngoài ảnh hưởng đến sự gắn kết, như: Ba mẹ, thầy cô, bạn bè... (Appleton và cộng sự, 2008; Durkin và cộng sự, 2017; Fredricks và cộng sự, 2004; Mo & Singh, 2008; Wang & Eccles, 2013). Nghiên cứu này của tác giả sẽ khám phá vai trò các yếu tố thuộc về đặc điểm cá nhân (Personality) của sinh viên như: Tính bền bỉ (Grit), khả năng hấp thu (Absorptive Capacity) tác động như thế nào đến sự gắn kết ở trường (Student Engagement); đặc biệt, nghiên cứu còn tìm thấy tính bền bỉ đóng vai trò điều tiết (hỗ trợ) đối với mối quan hệ giữa khả năng hấp thu và sự gắn kết của sinh viên.

Phần tiếp theo trình bày cơ sở lý thuyết và tổng quan các nghiên cứu trước đây, kể đến là phương pháp nghiên cứu, phân tích dữ liệu, thảo luận kết quả và hàm ý quản trị, cuối cùng là hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Lý thuyết khả năng hấp thu

Cohen và Levinthal (1990) xây dựng thành công khái niệm khả năng hấp thu (Absorptive Capacity – 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 nghiệm, với hơn 1.300 trích dẫn và hơn 600 bài báo đã được công bố có sử dụng (hoàn toàn hoặc kết hợp) tính đến năm 2005 (Volberda và cộng sự, 2010). Như vậy, lý thuyết khả năng hấp thu 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 (Nguyễn, 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). Trong bối cảnh của nghiên cứu này, khả năng hấp thu của sinh viên có thể được hiểu là khả năng khai thác kiến thức từ các trường kinh tế, kinh doanh và áp dụng nó vào các nhiệm vụ hàng ngày của họ. Chung quy lại, khởi đầu từ Cohen và Levinthal (1990), lý thuyết khả năng hấp thu 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 (Harvey và cộng sự, 2015; Lane và cộng sự, 2006).

2.2. Lý thuyết động cơ thành tích

Lý thuyết động cơ thành tích (Achievement Motivation – AM) được đưa ra và phát triển bởi nhóm các nhà nghiên cứu Murray (1938), McClelland và cộng sự (1953), McClelland (1961). Lý thuyết này nghiên cứu về động cơ/động lực của cá nhân, giải thích cho xu hướng của hành vi chịu tác động bởi các biến thuộc về tính cách. Động lực thành tích dựa trên ước muốn đạt được thành công cũng như tất cả nguyện vọng khác của chúng ta trong cuộc sống; đồng thời, nó ảnh hưởng đến cách một người thực hiện nhiệm vụ và mong muốn thể hiện năng lực của họ (Harackiewicz và cộng sự, 1997). Theo Elliot và McGregor (1999), các nhà nghiên cứu động lực đã phát triển một mô hình phân cấp thông qua kết hợp hai lý thuyết nổi bật: Cách tiếp cận động cơ thành tích (The Achievement Motive Approach) và cách tiếp cận mục tiêu thành tích (The Achievement Goal Approach). Động cơ thành tích (bao gồm: nhu cầu thành tích và nỗi sợ thất bại) là những động cơ chủ yếu hơn hết, chỉ đạo hành vi của chúng ta đối với các kết quả tích cực và tiêu cực. Các mục tiêu thành tích được xem là một đại diện vững chắc hơn cho nhận thức, chỉ đường cho cá nhân hướng tới một kết thúc cụ thể. Vì vậy, động cơ thành tích được cho là có ảnh hưởng gián tiếp hoặc xa, và các mục tiêu thành tích được cho là có ảnh hưởng trực tiếp hoặc gần đến các kết quả đạt được (Elliot và cộng sự, 1999).

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

Đến nay, hầu hết các nghiên cứu tập trung vào mối quan hệ giữa sự gắn kết với tiền tố hoặc hậu tố của nó (Ben-Eliyahu và cộng sự, 2018). Nguyên nhân dẫn đến sự gắn kết xuất phát từ động cơ, người học càng có nhiều động cơ học tập bên trong và bên ngoài thì càng có nhiều sự gắn kết với việc

học ở trường hơn (Wang & Eccles, 2013), và việc học tập tích cực cũng ảnh hưởng đến sự gắn kết, sẽ mang lại mức độ hài lòng cao hơn (Chau & Cheung, 2018). Bên cạnh đó, nhiệm vụ học tập là yếu tố đầu vào vô cùng quan trọng, làm gia tăng sự gắn kết, từ đó, thúc đẩy người học nỗ lực đạt thành tích học tập cao hơn (Parsons và cộng sự, 2018). Khái quát lại, Appleton và cộng sự (2008) công bố mô hình tự xử lý (Self-Processes Model) là quy trình giải thích các tiền tố và hậu tố của sự gắn kết. Sự gắn kết chịu tác động từ bối cảnh xã hội (gia đình, cộng đồng, nhà trường, lớp học) thông qua quá trình tự xử lý trong mỗi cá nhân (năng lực, sự tự chủ, sự liên quan) dẫn đến việc hình thành sự gắn kết (nhận thức, hành vi và tình cảm), giúp cá nhân có những thay đổi tích cực hoặc tiêu cực tương ứng với kết quả cuối cùng (khía cạnh học tập, xã hội và tình cảm) (Appleton và cộng sự, 2008). Sau đó, nhiều nghiên cứu vẫn tiếp tục tìm hiểu về mối quan hệ giữa sự gắn kết của học sinh/sinh viên với các yếu tố bên ngoài như với giáo viên, bạn bè (Matos và cộng sự, 2018; van Ryzin và cộng sự, 2009); viên chức quản lý (Kahu, 2013); phụ huynh (Mo & Singh, 2008); sự hỗ trợ khuyến khích (Wang & Holcombe, 2010). Tuy vậy, mỗi cá nhân có tính cách và nhận thức riêng (một số người dễ dàng bị tác động bởi bối cảnh bên ngoài nhưng một số khác thì ngược lại), do đó, việc nghiên cứu sự ảnh hưởng của các yếu tố thuộc về tính cách cá nhân là điều cần thiết.

Tổng hợp các nghiên cứu đặc điểm cá nhân tác động đến sự gắn kết của học sinh/sinh viên cho kết quả động cơ là yếu tố được tìm thấy phổ biến (Bandura, 1989; Ben-Eliyahu và cộng sự, 2018; Chau & Cheung, 2018; Fazey & Fazey, 2001; McCombs & Whisler, 1989; Patrick và cộng sự, 2007; Reeve & Tseng, 2011; Wang & Eccles, 2013); tiếp theo là cảm xúc cá nhân (Kahu & Nelson, 2018; Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012); tự tin vào năng lực (Kahu & Nelson, 2018; Schunk & Pajares, 2004); nhận thức (Kahu & Nelson, 2018; Patrick và cộng sự, 2007); tính cách cá nhân (Ariani, 2015); cảm giác thân thuộc (Kahu & Nelson, 2018); và cấu trúc mục tiêu (Wang & Holcombe, 2010). Như vậy, có thể thấy hai đặc tính cá nhân của người học (gồm: khả năng hấp thu và tính bền bỉ) ít được tìm thấy trong các nghiên cứu trước đây. Do đó, mục tiêu của nghiên cứu này ngoài việc bổ sung vào khe hổng lý thuyết, tác giả còn đề xuất hàm ý quản trị cho các nhà quản lý giáo dục/quản trị đại học với mong muốn gia tăng sự thấu hiểu khách hàng, từ đó nâng cao mức độ gắn kết giữa nhà cung cấp dịch vụ và khách hàng.

2.4. Mô hình nghiên cứu

2.4.1. Sự gắn kết của sinh viên

Những nghiên cứu về sự gắn kết đã sử dụng nhiều thuật ngữ khác nhau, cụ thể là: Sự gắn kết (Engagement) (Skinner và cộng sự, 1990; Skinner & Belmont, 1993; Russell và cộng sự, 2005), sự gắn kết của sinh viên ở/trong trường học (Student Engagement at/in School) (Christenson & Anderson, 2002; Klem & Connell, 2004; Mosher & MacGowan, 1985), sự gắn kết của sinh viên (Student Engagement) (Chapman, 2003; Natriello, 1984; Yazzie-Mintz, 2007), sự gắn kết trường học (School Engagement) (Fredricks và cộng sự, 2004; Furlong và cộng sự, 2003; Jimerson và cộng sự, 2003), sự gắn kết trong công việc ở trường (Engagement in Schoolwork) (Council, 2003), sự gắn kết của sinh viên trong học thuật (Student Engagement in Academic Work) (Newmann và cộng sự, 1992) với cách định nghĩa cũng có phần khác biệt. Theo đó, cùng là sự gắn kết nhưng Skinner và cộng sự (1990) cho rằng đó là sự bắt 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 đó là năng lượng trong hành động, sự kết nối giữa con người và hành động. Trong khi đó, Chapman (2003) lại định nghĩa sự gắn kết là việc sẵn sàng tham gia vào các hoạt động ở trường với các chỉ số gắn kết về nhận thức,

hành vi và tình cảm trong các nhiệm vụ học tập cụ thể. Tuy nhiên, Newmann và cộng sự (1992) xem sự gắn kết 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. Như vậy, nhiều tác giả nghiên cứu về sự gắn kết đã khẳng định về sự không thống nhất giữa các nhóm/nhà nghiên cứu trong việc sử dụng thuật ngữ cũng như cách định nghĩa chúng (Fredericks và cộng sự, 2004; Furlong và cộng sự, 2003; Jimerson và cộng sự, 2003; Appleton và cộng sự, 2008). Do đó, Yusof và cộng sự (2017) cho rằng tình trạng không thống nhất về mặt định nghĩa vẫn đang diễn ra do sự khác biệt, chồng lấn, chưa rõ ràng về mặt khái niệm (cũng như định nghĩa) nên việc xác định thuật ngữ (và định nghĩa) phù hợp với vấn đề nghiên cứu đã gây ra không ít khó khăn. Phạm vi của nghiên cứu này là xem xét sự gắn kết của sinh viên (Student Engagement – SE) đối với nhà trường xoay quanh nhiệm vụ chính yếu của họ là học tập; do vậy, tác giả kế thừa thuật ngữ và định nghĩa theo quan điểm của Fredricks và cộng sự (2004), Yusof và cộng sự (2017). Sự gắn kết của sinh viên 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: Sự gắn kết hành vi, sự gắn kết tình cảm, và sự gắn kết nhận thức. Vì bối cảnh nghiên cứu tương đồng nên tác giả kế thừa kết quả nghiên cứu của Yusof và cộng sự (2017) để đo lường sự gắn kết của sinh viên qua hai thành phần là nhận thức và cảm xúc.

2.4.2. Khả năng hấp thu

Khả năng hấp thu của sinh viên là khả năng sinh viên khai thác kiến thức được cung cấp từ trường kinh doanh, bao gồm: Khả năng nhận ra giá trị của kiến thức, đồng hóa nó, kết hợp nó với kiến thức hiện có, và áp dụng vào công việc (Cohen & Levinthal, 1990; Mariano & Walter, 2015; Nguyen, 2017). Voelkl (1996) và Finn (1989) 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. Những hành động thể hiện sự suy ngẫm về thông tin, kiến thức hay vấn đề xung quanh; đồng thời, 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). 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 truyền đạt 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 thì 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, vậy nên, họ chủ động nỗ lực gắn kết nhận thức nhiều hơn trong việc học tập. Vì vậy, sinh viên có khả năng hấp thu kiến thức càng cao sẽ càng làm cho họ gắn kết với việc học nhiều hơn. Từ đó, giả thuyết H₁ được đặt ra là:

H₁: Khả năng hấp thu (AC) có tác động dương đến sự gắn kết của sinh viên (SE).

2.4.3. Tính bền bỉ

Tính bền bỉ (Grit – GR) được Duckworth và cộng sự (2007) phát triển mới dựa trên nền tảng khung lý thuyết mô tả về những đặc điểm cá nhân dự đoán thành công (Big Five) (Goldberg, 1990; John & Srivastava, 1999; McCrae & Costa, 1987; Tupes & Christal, 1992). Tính bền bỉ được định nghĩa là sự kiên trì và niềm đam mê cho các mục tiêu dài hạn. Tính bền bỉ đòi hỏi phải làm việc vất vả và đối với những thách thức, duy trì nỗ lực và sự quan tâm dài hạn ngay cả khi đối diện với xung đột, ràng buộc và nghịch cảnh.

Trải nghiệm học tập tại trường đại học là một quá trình dài với nhiều thách thức và khó khăn để hấp thu toàn bộ kiến thức và đặc biệt là đạt được mục tiêu dài hạn – bằng cấp, vốn dĩ là điều rất quan trọng đối với sinh viên và nhà trường. Do vậy, sinh viên cần kiên trì nỗ lực và theo đuổi niềm đam

mê/quan tâm để thực hiện mục tiêu dài hạn, đặc điểm này được gọi là sự bền bỉ (Duckworth và cộng sự, 2007). Bên cạnh đó, mỗi sinh viên có khả năng hấp thu kiến thức khác nhau, để nâng cao khả năng này, họ cần hành động điều chỉnh động cơ và mục tiêu theo hướng tăng dần động cơ tự trị để tích hợp những giá trị kiến thức thành giá trị của bản thân, tạo sự thay đổi khả năng hấp thu. Quá trình này diễn ra trong một khoảng thời gian dài và đầy khó khăn nên sinh viên càng tự chủ hành động, kiên trì theo đuổi niềm đam mê với tri thức, nỗ lực học hỏi, khám phá nhiều hơn (tính bền bỉ) sẽ càng dễ dàng thấu hiểu và tiếp nhận những giá trị kiến thức mới, kết hợp với kiến thức đã có để tạo nên tri thức mới và áp dụng chúng trong hoạt động học thuật ở trường (khả năng hấp thu). Vì vậy, giả thuyết H₂ đặt ra như sau:

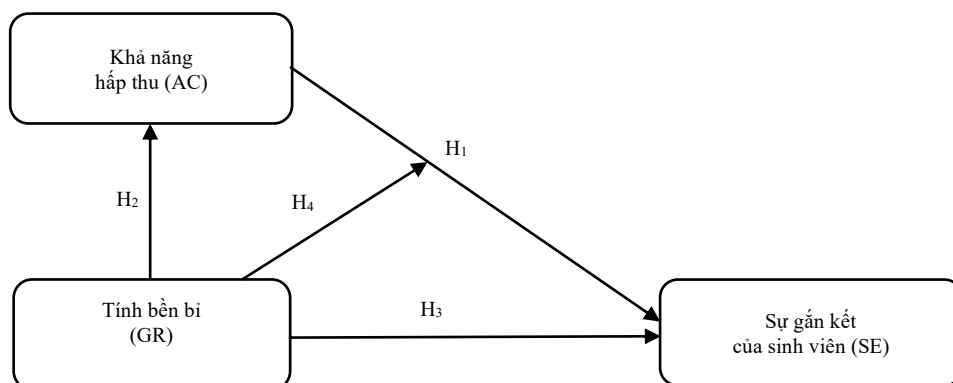
H₂: Tính bền bỉ (GR) của sinh viên có tác động dương đến khả năng hấp thu (AC) của họ.

Các yếu tố thuộc Big Five được tìm thấy liên quan nhiều cũng như dự báo quan trọng cho kết quả của công việc, học tập (Barrick & Mount, 1991; Luthans và cộng sự, 2019; Paunonen & Ashton, 2001; Tett và cộng sự, 1991). Theo quan điểm của các tác giả lý thuyết động cơ thành tích, chính động cơ muốn đạt được thành công như là một cách thể hiện bản thân và không muốn mình thất bại vì lo ngại sự xấu hổ sẽ dẫn dắt hành vi của cá nhân, buộc họ phải duy trì sự gắn kết một cách nỗ lực và bền bỉ để đạt được kết quả như mong muốn. Quá trình này chính là sự hiện diện của tính bền bỉ, cá nhân có động cơ thành tích cao sẽ có tính bền bỉ cao và gắn kết tốt vào quá trình thực hiện nhiệm vụ này. Thật vậy, khi sinh viên càng bền bỉ theo đuổi niềm đam mê và mong muốn đạt được mục tiêu thì càng thực hiện nhiều hành động liên quan đến việc học tập ở trường (sự gắn kết) một cách tự chủ và có kiểm soát tốt để vượt qua vất vả, đối đầu với những thách thức, khó khăn và sự thất bại (Duckworth và cộng sự, 2007). Do đó, giả thuyết tiếp theo được đặt ra là:

H₃: Tính bền bỉ (GR) có tác động dương đến sự gắn kết của sinh viên (SE).

Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng khả năng hấp thu và động lực học tập của sinh viên là hai yếu tố chính góp phần vào hiệu quả của việc học tập (Learning Outcome) (Cole và cộng sự, 2004; Diseth và cộng sự, 2010; Lane & Lubatkin, 1998; Nguyen & Nguyen, 2010; Noe, 1986). Quá trình học tập tại trường đại học yêu cầu sinh viên phải liên tục tiếp thu kiến thức mới, tích hợp với kiến thức đã có để áp dụng vào các nhiệm vụ cần thiết. Tương tự lập luận ở giả thuyết H₁, sinh viên có khả năng hấp thu hoặc/và động lực học tập càng cao thì họ càng cảm thấy thích thú và bị hấp dẫn bởi kiến thức được truyền đạt nên sẽ gắn kết vào các hoạt động học tập ở trường nhiều hơn. Như đã đề cập, quá trình để đạt được các mục tiêu học tập là rất dài, đòi hỏi sinh viên phải có đam mê và kiên trì thực hiện ngay cả khi đối diện với xung đột, ràng buộc và nghịch cảnh. Hay nói cách khác, tính bền bỉ sẽ cùng có mối quan hệ giữa khả năng hấp thu và sự gắn kết của sinh viên. Vì vậy, giả thuyết cuối cùng được đặt ra là:

H₄: Tính bền bỉ (GR) điều tiết mối quan hệ giữa khả năng hấp thu (AC) và sự gắn kết của sinh viên (SE).



Hình 1. Mô hình lý thuyết đề xuất

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này bao gồm hai bước: (1) Sơ bộ và (2) chính thức. Ở bước (1), nghiên cứu sử dụng phương pháp thảo luận nhóm và tư vấn của các chuyên gia nhằm điều chỉnh thang đo phù hợp với môi trường Việt Nam; sau đó, phỏng vấn trực tiếp 422 sinh viên và học viên để đánh giá thang đo sơ bộ các khái niệm nghiên cứu bằng công cụ Cronbach's Alpha và phân tích EFA. Ở bước (2), nghiên cứu chính thức phỏng vấn trực tiếp 1.263 sinh viên và học viên, phân tích dữ liệu bằng phương pháp CFA và mô hình cấu trúc tuyến tính với mục đích kiểm định thang đo, mô hình nghiên cứu cùng các giả thuyết.

3.2. Đo lường

Mô hình lý thuyết đề xuất có 1 khái niệm đơn hướng là khả năng hấp thu, và 2 khái niệm đa hướng là tính bền bỉ và sự gắn kết của sinh viên. Khả năng hấp thu được đo lường bằng 4 biến quan sát theo Nguyen (2017). Tính bền bỉ có 2 thành phần: Sự kiên định của sở thích (Consistency of Interests) và sự kiên trì nỗ lực (Perseverance of Effort), mỗi thành phần có 4 biến quan sát theo Duckworth và Quinn (2009). Dựa trên kết quả nghiên cứu thang đo của Yusof và cộng sự (2017), sự gắn kết của sinh viên gồm 2 thành phần: Sự gắn kết cảm xúc (Emotional Engagement) được đo lường bởi 5 biến quan sát và sự gắn kết nhận thức (Cognitive Engagement) được đo lường bởi 8 biến quan sát. Thang đo Likert 7 điểm được sử dụng để đánh giá tất cả biến quan sát.

3.3. Chọn mẫu

Đối tượng khảo sát là sinh viên thuộc hệ đại học chính quy, hệ vừa làm vừa học và học viên cao học (gọi chung là sinh viên). Phương pháp chọn mẫu thuận tiện được thực hiện với mẫu sơ bộ gồm 422 quan sát, trong đó, tác giả thực hiện điều tra sinh viên đang học tập tại Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh để đánh giá độ tin cậy thang đo; và mẫu chính thức gồm 1.263 quan sát khi tiến hành tại các trường đại học hàng đầu về kinh tế, kinh doanh ở TP.HCM và Hà Nội. Bảng câu hỏi khảo sát được phát/thu trực tiếp đến/từ đối tượng khảo sát. Mẫu chính thức có một số đặc điểm sau:

Bảng 1.

Mô tả thống kê mẫu chính thức

Nhóm	Tiêu chí phân loại	Số lượng sinh viên (%)
Giới tính	Nam	414 (32,8%)
	Nữ	849 (67,2%)
Năm thứ	1	567 (44,9%)
	2	328 (26,0%)
	3	234 (18,5%)
	4	134 (10,6%)
Hệ/Bậc đào tạo	Đại học chính quy	635 (50,3%)
	Vừa làm vừa học	301 (23,8%)
	Cao học	327 (25,9%)
Trường	Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh	470 (37,2%)
	Đại học Tài chính - Marketing	238 (18,8%)
	Đại học Kinh tế - Luật	26 (2,1%)
	Đại học Kinh tế Quốc dân	241 (19,1%)
	Đại học Ngoại thương (Cơ sở I)	288 (22,8%)

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Kết quả 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 là 422 sinh viên. Kết quả phân tích cho thấy hệ số tin cậy Cronbach's Alpha các thang đo khái niệm đạt yêu cầu ($> 0,7$); kết quả phân tích EFA (Principal Axis Factoring với phép quay Promax) đạt yêu cầu với hệ số KMO ($87,9\%$) $> 50\%$, p -value $< 0,05$ và phương sai trích (TVE = $63,7\%$) $> 50\%$ và số lượng nhân tố trích (Nguyễn Đình Thọ, 2013). Tuy nhiên, thành phần sự gắn kết nhận thức có hai biến quan sát ((1) *Tôi tập trung chú ý trong lớp học*, và (2) *Khi đọc sách, nếu không biết nghĩa một từ nào đó, tôi sẽ tìm cách tra cứu để hiểu*) và thành phần sự kiên trì nỗ lực có một biến quan sát (*Những thất bại không ngăn cản được tôi*) bị loại do chênh lệch trọng số nhân tố $< 0,3$ và việc loại biến này không ảnh hưởng giá trị nội dung của thang đo (Nguyễn Đình Thọ, 2013). Đồng thời, thành phần sự gắn kết nhận thức tuy có hai biến quan sát có hệ số tải nhân tố nhỏ hơn $0,3$ ((1) *Nếu tôi không hiểu những gì tôi đọc, tôi quay lại đọc thêm lần nữa*, và (2) *Tôi nói chuyện với những người bên ngoài trường về những gì tôi đang học trong lớp*) nhưng được giữ lại để đảm bảo giá trị nội dung (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 nghiên cứu sơ bộ, các thang đo còn tổng cộng 22 biến

quan sát tiếp tục được sử dụng cho nghiên cứu chính thức. Kết quả kiểm định thang đo sơ bộ thể hiện ở Phụ lục 1.

4.2. Kết quả đánh giá thang đo chính thức

Thang đo các khái niệm tiếp tục được kiểm định bằng phương pháp phân tích nhân tố khẳng định CFA với 1.263 sinh viên và 22 biến quan sát trong nghiên cứu chính thức thông qua 2 bước: (1) CFA cho các khái niệm đa hướng, (2) CFA mô hình tới hạn khi liên kết các khái niệm với nhau.

4.2.1. Thang đo khái niệm đa hướng

CFA được sử dụng để đánh giá thang đo khái niệm đa hướng là tính bền bỉ và sự gắn kết của sinh viên. Kết quả CFA cho thấy mô hình đo lường các khái niệm này phù hợp dữ liệu thị trường với yêu cầu các chỉ số GFI và CFI từ 0,9 đến 1, RMSEA < 0,08 (Bảng 2) (Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, 2011).

Bảng 2.

Các chỉ số kiểm định độ phù hợp của mô hình

Khái niệm	CMIN	p	GFI	CFI	RMSEA
Tính bền bỉ	46,100	0,000	0,990	0,989	0,047
Sự gắn kết của sinh viên	390,245	0,000	0,947	0,946	0,080

Kết quả cũng cho thấy các trọng số CFA chuẩn hóa đều cao ($\geq 0,5$) và có ý nghĩa thống kê ($p < 0,01$) (Phụ lục 2) nên thành phần đo lường hai khái niệm đa hướng (tính bền bỉ 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 hai khái niệm đa hướng này nhỏ hơn đơn vị ($p < 0,01$) (Bảng 3) nên chúng đạt giá trị phân biệt (Steenkamp & van Trijp, 1991).

Bảng 3.

Hệ số tương quan (chuẩn hóa) giữa các thành phần đo lường khái niệm đa hướng

Mối quan hệ	r(se)	CR	p
Sự kiên định của sở thích ↔ Sự kiên trì nỗ lực	0,440(0,032)	9,413	0,000
Sự gắn kết cảm xúc ↔ Sự gắn kết nhận thức	0,597(0,031)	11,861	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.

4.2.2. Mô hình tới hạn

Liên kết thang đo khái niệm đơn hướng (khả năng hấp thu) vào mô hình CFA của hai khái niệm đa hướng (sự gắn kết của sinh viên và tính bền bỉ) sẽ hình thành mô hình tới hạn. Kết quả phân tích CFA cho thấy mô hình tới hạn phù hợp với dữ liệu thị trường: CMIN = 907,805 ($p < 0,001$; $df = 200$; $CMIN/df = 4,539 < 5$); GFI = 0,935; CFI = 0,947; TLI = 0,939; IFI = 0,948 > 0,9 và RMSEA = 0,053 < 0,08. Tất cả trọng số nhân tố > 0,5 (Phụ lục 2) và có ý nghĩa thống kê $p < 0,01$ khẳng định giá trị hội tụ của thang đo khái niệm đơn hướng khả năng hấp thu. Hệ số tương quan giữa các khái niệm cùng với sai lệch chuẩn của chúng (Bảng 4) cho thấy các tương quan đều khác đơn vị, khẳng định giá trị phân biệt giữa các khái niệm (Steenkamp & van Trijp, 1991).

Bảng 4.

Hệ số tương quan giữa các khái niệm

Mối quan hệ	r(se)	CR	p
Khả năng hấp thu ↔ Tính bền bỉ	0,585(0,031)	8,059	0,000
Khả năng hấp thu ↔ Sự gắn kết của sinh viên	0,560(0,028)	11,575	0,000
Sự gắn kết của sinh viên ↔ Tính bền bỉ	0,574(0,026)	7,575	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.

Theo kết quả ở Bảng 5 dưới đây cũng cho thấy đa số thang đo đều đạt yêu cầu về độ tin cậy ($\rho_c \geq 0,694$) và phương sai trích ($\rho_{vc} \geq 50\%$) (Fornell & Larcker, 1981), chỉ có thành phần sự gắn kết nhận thức của khái niệm sự gắn kết của sinh viên có phương sai trích (44%) tuy nhỏ hơn 50% nhưng lớn hơn 30% nên vẫn đạt tính tin cậy cần thiết (Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, 2011).

Bảng 5.

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)
Sự gắn kết của sinh viên	66%	0,787(11)
Sự gắn kết cảm xúc	62%	0,892(5)
Sự gắn kết nhận thức	44%	0,821(6)
Tính bền bỉ	56%	0,694(7)
Sự kiên định của sở thích	51%	0,803(4)
Sự kiên trì nỗ lực	53%	0,767(3)
Khả năng hấp thu	64%	0,877(4)

4.3. Kết quả mô hình cấu trúc tuyến tính

Mô hình cấu trúc tuyến tính được sử dụng để kiểm định bốn giả thuyết trong mô hình nghiên cứu đề xuất với ba biến tiềm ẩn. Điểm đáng chú ý trong mô hình này là tính bền bỉ được giả thuyết đóng vai trò điều tiết hỗn hợp (Mixed/Quasi Moderator), tức là vừa ảnh hưởng trực tiếp đến sự gắn kết của sinh viên (như một biến độc lập – H_3), vừa đồng thời làm gia tăng mối quan hệ giữa khả năng hấp thu và sự gắn kết của sinh viên (H_4). Để kiểm định các giả thuyết này, dựa theo Cortina và cộng sự (2001), biến điều tiết (tính bền bỉ) được liên kết chung với các biến khác trong mô hình lý thuyết để phân tích đồng thời. Vì vậy, cách liên kết này được thực hiện như sau: Một biến đo lường duy nhất được sử dụng cho biến hồ tương (Ping 1995): Khả năng hấp thu và tính bền bỉ (ký hiệu là AC_GR); để tránh đa cộng tuyến, biến chuẩn trung bình (Mean-Deviated) có trung bình bằng 0 nhưng phương sai khác 1, được sử dụng để tính biến hồ tương; lấy biến tích [khả năng hấp thu x tính bền bỉ] và cho biến này tác động vào biến phụ thuộc (sự gắn kết của sinh viên) (Nguyễn Đình Thọ, 2013).

Theo đó, kết quả mô hình cấu trúc tuyến tính thu được cho thấy mô hình phù hợp với dữ liệu thị trường: CMIN = 954,775 ($p < 0,001$; CMIN/df = 4,320 < 5); GFI = 0,935; CFI = 0,946; TLI = 0,938;

IFI = 0,946 đều lớn hơn 0,9 và RMSEA = 0,051 < 0,08. Bảng 6 trình bày các 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.

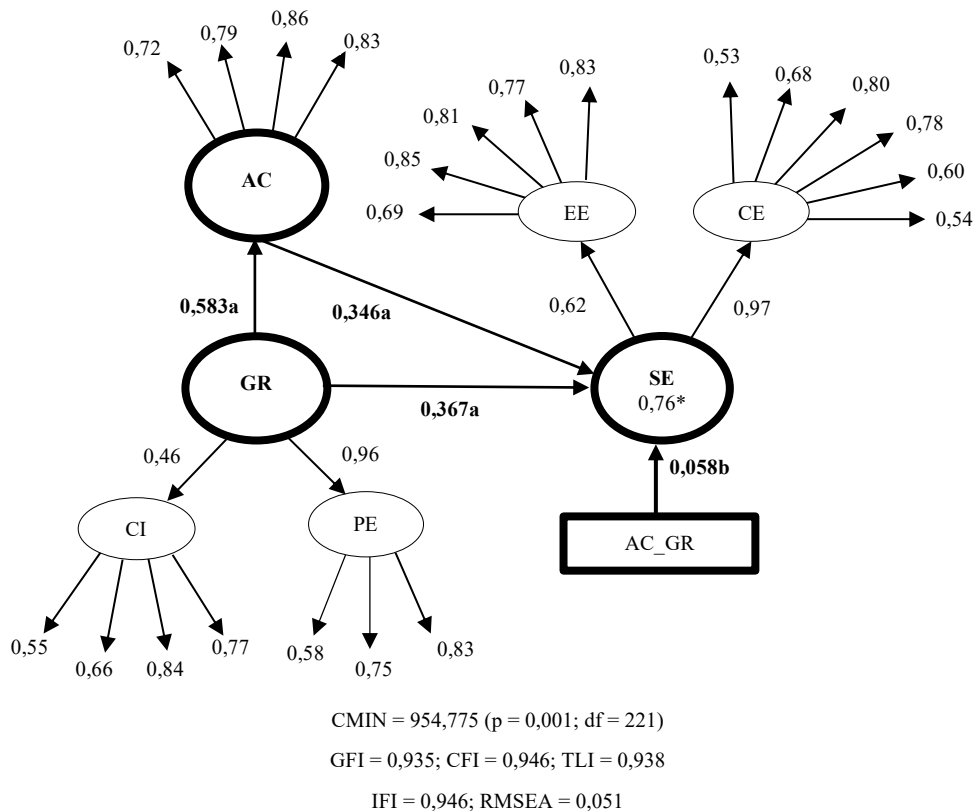
Bảng 6.

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

Mối quan hệ	β (se)	CR	p
Khả năng hấp thu → Sự gắn kết của sinh viên	0,275(0,039)	6,970	0,000
Tính bền bỉ → Sự gắn kết của sinh viên	0,493(0,075)	6,567	0,000
Tính bền bỉ → Khả năng hấp thu	0,986(0,097)	10,158	0,000
Khả năng hấp thu x Tính bền bỉ → Sự gắn kết của SV	0,025(0,012)	2,189	0,029

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, khả năng hấp thu tác động dương đến sự gắn kết của sinh viên ($\beta = 0,346$, $p < 0,001$). Tính bền bỉ cũng ảnh hưởng tích cực đến khả năng hấp thu ($\beta = 0,583$, $p < 0,001$), với kết quả này H_2 được chấp nhận. Tồn tại mối quan hệ dương giữa tính bền bỉ với sự gắn kết của sinh viên nên chấp nhận H_3 ($\beta = 0,367$, $p < 0,001$). Đặc biệt, giả thuyết H_4 với tính bền bỉ làm gia tăng mối quan hệ giữa khả năng hấp thu và sự gắn kết của sinh viên, kết quả mô hình cấu trúc tuyến tính cho thấy tác động tương hỗ giữa khả năng hấp thu và tính bền bỉ có ý nghĩa thống kê ($\beta = 0,058$, $p < 0,05$); do đó, giả thuyết H_4 được chấp nhận. Như vậy, tính bền bỉ vừa làm chức năng của biến độc lập vừa tác động dương đến mối quan hệ giữa khả năng hấp thu và sự gắn kết của sinh viên; do đó, tính bền bỉ đã làm chức năng điều tiết hỗn hợp trong mô hình nghiên cứu (Hình 2).



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

Ghi chú: (a) $p < 0,001$; (b) $p < 0,05$;

(*) Hệ số xác định R^2 .

5. Thảo luận kết quả và hàm ý quản trị

Nghiên cứu khám phá vai trò của các yếu tố thuộc về đặc điểm cá nhân sinh viên như: Tính bền bỉ, khả năng hấp thu tác động như thế nào đến sự gắn kết ở trường, đặc biệt, nghiên cứu còn tìm thấy tính bền bỉ đã làm chức năng điều tiết (hỗn hợp) mối quan hệ giữa khả năng hấp thu và sự gắn kết của sinh viên. Kết quả này có thể đóng góp vào lý thuyết nghiên cứu về các đặc điểm cá nhân sinh viên trong mối quan hệ với kết quả học tập ở trường (Learning Outcome), đồng thời còn mang đến một số hàm ý quản trị trong lĩnh vực giáo dục sau đây:

- *Thứ nhất*, mô hình cấu trúc sự gắn kết của sinh viên được kiểm định phù hợp với dữ liệu thí trường và vẫn đảm bảo hai thành phần: Sự gắn kết cảm xúc và sự gắn kết nhận thức như kết quả nghiên cứu của Yusof và cộng sự (2017). Tuy nhiên, về số lượng biến quan sát đã có sự thay đổi trong thành phần gắn kết nhận thức để phản ánh đúng thực trạng của sinh viên Việt Nam.

- *Thứ hai*, mô hình cấu trúc tính bền bỉ với hai thành phần: Sự kiên định của sở thích và sự kiên trì nỗ lực, nên kết quả này một lần nữa khẳng định phát hiện của Duckworth và Quinn (2009), mặc dù có một biến quan sát không đảm bảo yêu cầu về giá trị hội tụ nên đã bị loại trong quá trình nghiên cứu sơ bộ.

- *Thứ ba*, khả năng hấp thu là nhân tố quan trọng góp phần gia tăng sự gắn kết của sinh viên ở trường. Kết quả này là bằng chứng thực nghiệm mới cho thấy sự tồn tại mối quan hệ tích cực giữa khả năng hấp thu và sự gắn kết của sinh viên trong bối cảnh giáo dục. Tuy mỗi sinh viên với năng lực hấp thu khác nhau nhưng các nhà quản trị đại học vẫn có thể 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 từ nhà trường, từ đó tích hợp và áp dụng chúng trong tương lai.

- *Thứ tư*, so với khả năng hấp thu, tính bền bỉ tác động đến sự gắn kết của sinh viên ở trường cao hơn nhưng không đáng kể ($\beta = 0,367 > 0,346$), đồng thời, tính bền bỉ cũng tác động khá cao đến khả năng hấp thu ($\beta = 0,583$). Theo Kahu và Nelson (2018), tính bền bỉ là một yếu tố thuộc đặc điểm tính cách của sinh viên thu hút sự quan tâm của các nhà nghiên cứu trong thời gian gần đây. Vì vậy, kết quả này một lần nữa ủng hộ phát hiện về mối quan hệ giữa tính bền bỉ và sự gắn kết của các tác giả như: Hodge và cộng sự (2018), Robinson (2015), Muenks và cộng sự (2017). Bên cạnh đó, nghiên cứu còn cho thấy vai trò mới của tính bền bỉ, đó là chức năng điều tiết hỗn hợp, khi nó vừa tác động dương đến sự gắn kết, vừa ảnh hưởng tích cực đến mối quan hệ giữa khả năng hấp thu và sự gắn kết. Do vậy, đây là một bằng chứng thực nghiệm hữu ích cho các cơ sở giáo dục đại học nâng cao chất lượng đào tạo bằng cách quản trị theo hướng cá nhân hóa - phân loại, tập trung vào từng đối tượng để giúp họ cải thiện các đặc tính cá nhân. Kết quả này cho thấy, sinh viên có tính bền bỉ càng cao là một lợi thế giúp họ có những trải nghiệm học tập với khả năng hấp thu kiến thức tốt hơn, gắn kết với nhà trường nhiều hơn; qua đó, có những đánh giá/nhận xét chính xác hơn. Đồng thời, việc tiếp cận và gia tăng tính bền bỉ của sinh viên sẽ là một thách thức nhưng cũng là cơ hội cho nhà trường trong việc xây dựng và quản lý mối quan hệ với khách hàng trong thời gian dài. Bởi vì, để giúp sinh viên duy trì và gia tăng tính bền bỉ trong một chặng đường dài (2–4 năm) với mong muốn nâng cao khả năng hấp thu và sự gắn kết mà không cảm thấy chán nản thì các nhà quản trị đại học nên có những chương trình/cách thức đào tạo khơi gợi niềm đam mê, kích thích tương tác, củng cố tinh thần và động viên sinh viên liên tục nỗ lực vì những mục tiêu dài hạn. Cụ thể, bên cạnh đổi mới chương trình đào tạo, nâng cao chất lượng giảng viên, đổi mới phương pháp dạy và học... còn cần có những hoạt động hỗ trợ khác như: Hỗ trợ học tập, học bổng, giải thưởng, hoạt động ngoại khóa, phát triển kỹ năng...

6. Hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo

Hạn chế của nghiên cứu này là quá trình thu thập dữ liệu diễn ra tại cùng một thời điểm (tháng 11/2018) và tỷ trọng sinh viên năm thứ nhất khá cao (44,9%) nên có thể đối tượng này chưa có nhiều sự trải nghiệm về việc gắn kết ở trường. Đồng thời, các biến độc lập (khả năng hấp thu, tính bền bỉ) nên được thu thập và đánh giá trong một thời gian dài hơn để đảm bảo tính chính xác. Vì vậy, kết quả có thể chưa phản ánh một cách đầy đủ nhất.

Các nghiên cứu tiếp theo có thể thực hiện để làm rõ thêm về các mối quan hệ trong mô hình, chẳng hạn như: Liệu có yếu tố trung gian tác động đến mối quan hệ này; hay biến hình thức đào tạo (tập trung, không tập trung - vừa làm vừa học) hoặc yếu tố vùng miền (TP.HCM, Hà Nội) có đóng vai trò điều tiết nhóm cho các mối quan hệ đã được tìm thấy 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 đồng nghiệp và sinh viên các Trường gồm: Đại học Kinh tế - Luật (Đại học quốc gia TP. Hồ Chí Minh), Đại học Tài chính - Marketing, Đại học Kinh tế Quốc dân, Đại học Ngoại thương (cơ sở I) và Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh đã nhiệt tình 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.
- Ariani, D. W. (2015). Relationship model of personality, communication, student engagement, and learning satisfaction. *Business, Management and Education, 13*(2), 175–202.
- Ball, S. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-structural Approach*. New York: McGraw-Hill Education.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175–1184.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology, 44*(1), 1–26.
- 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.
- Chapman, E. (2003). *Assessing Student Engagement Rates*. ERIC Digest. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482269.pdf>
- 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), 36–9.
- Coates, H. (2006). *Student Engagement in Campus-Based and Online Education: University Connections*. New York, NY: Routledge.
- 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.
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18(2), 88–108.
- Cortina, J. M., Chen, G., & Dunlap, W. P. (2001). Testing interaction effects in LISREL: Examination and illustration of available procedures. *Organizational Research Methods*, 4(4), 324–360.
- Council, N. R. (2003). *Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn*. Washington, D.C.: National Academies 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.
- Diseth, Å., Pallesen, S., Brunborg, G. S., & Larsen, S. (2010). Academic achievement among first semester undergraduate psychology students: The role of course experience, effort, motives and learning strategies. *Higher Education*, 59(3), 335–352.
- 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.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 628–644.
- 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.
- 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.
- 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. (2001). *Choosing Futures*. London: Routledge. doi: 10.4324/9780203467534
- 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 Science + Business Media.

- 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.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216–1229.
- 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.
- Gvaramadze, I. (2011). Student engagement in the Scottish quality enhancement framework. *Quality in Higher Education*, 17(1), 19–36.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Han, P. (2014). A literature review on college choice and marketing strategies for recruitment. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 43(2), 120–130.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284–1295.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Koszembar-Wiklik, M. (2016). Public relations and relationship marketing of higher education facilities in the time of new media. *Handel Wewnętrzy*, 4(363), 77–87.
- Lamborn, S., Newmann, F., & Wehlage, G. (1992). The significance and sources of student engagement. *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* (pp.11–39). New York: Teachers College Press.

- 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.
- Lane, P. J., & Lubatkin, M. (1998). Relative absorptive capacity and interorganizational learning. *Strategic Management Journal*, 19(5), 461–477.
- Lauder, H., & Hughes, D. (1999). *Trading in Futures: Why Education Markets Don't Work*. Buckingham, UK.: Open University Press.
- 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.
- 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.
- 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), 592–609.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NY: van Nostrand.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton Century-Crofts.
- 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), 81–90.
- 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), 156–164.
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *RMLE Online*, 31(10), 1–11.
- Moogan, Y. J. (2011). Can a higher education institution's marketing strategy improve the student-institution match?. *International Journal of Educational Management*, 25(6), 570–589.
- Mosher, R., & MacGowan, B. (1985). *Assessing Student Engagement in Secondary Schools: Alternative Conceptions, Strategies of Assessing, and Instruments*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED272812>
- 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), 599–620.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford.
- 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.

- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* (pp. 11–39). New York: Teachers College Press.
- Nguyen, D. T. (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.
- Nguyen, T. T., & Nguyen, T. D. (2010). Determinants of learning performance of business students in a transitional market. *Quality Assurance in Education*, 18(4), 304–316.
- Nguyễn Đình Thọ. (2013). *Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh*. Hà Nội: NXB Tài chính.
- Nguyễn Đình Thọ, & Nguyễn Thị Mai Trang. (2011). *Nghiên cứu khoa học marketing - ứng dụng mô hình cấu trúc tuyến tính SEM* (Ấn bản lần 2). Hà Nội: NXB Lao động.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4), 736–749.
- 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.
- 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.
- 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.
- Paulsen, M. B. (1990). *College Choice: Understanding Student Enrollment Behavior*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 6. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED333855>
- Paunonen, S. V., & Ashton, M. C. (2001). Big five factors and facets and the prediction of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(3), 524–539.
- 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 Science + Business Media.
- Po Cheung Lai, A., Gibson, P., & Muthaly, S. (2014). Becoming an education provider of choice in Hong Kong: An inquiry into student decision making. *International Journal of Educational Management*, 28(5), 590–609.
- Reeve, J., & Tseng, C.–M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267.
- Royo-Vela, M., & Hünermund, U. (2016). Effects of inbound marketing communications on HEIs' brand equity: The mediating role of the student's decision-making process. An exploratory research. *Journal of Marketing for Higher Education*, 26(2), 143–167.

- Russell, V. J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). *Schooling Issues Digest: Student Motivation and Engagement*. Canberra, Australia: Department of Education, Science and Training, Australian Government.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. *Big Theories Revisited*, 4, 115–138.
- 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), 571–581.
- 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.
- 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.
- Tett, R. P., Jackson, D. N., & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 44(4), 703–742.
- Tupes, E. C., & Christal, R. E. (1992). Recurrent personality factors based on trait ratings. *Journal of Personality*, 60(2), 225–251.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED495758>
- 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.

Phụ lục

Phụ lục 1.

Kết quả kiểm định thang đo sơ bộ

Nhân tố	Cronbach's Alpha (Số biến quan sát)	Tương quan biến-tổng bé nhất	Hệ số tải nhân tố bé nhất
Sự gắn kết cảm xúc	0,881 (5)	0,637	0,671
Sự gắn kết nhận thức	0,768 (6)	0,419	0,202
Sự kiên định của sở thích	0,833 (4)	0,653	0,732
Sự kiên trì nỗ lực	0,770 (3)	0,547	0,588
Khả năng hấp thu	0,855 (4)	0,796	0,600

Phụ lục 2.

Các trọng số CFA chuẩn hóa

Mã	Nội dung biến quan sát	(1)	(2)
Tính bền bỉ (GR)			
<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 bị mất hứng	0,549	0,546
CI2	Tôi gặp khó khăn trong việc duy trì tập trung vào những dự án kéo dài hơn vài tháng	0,661	0,659
CI3	Tôi thường đặt mục tiêu nhưng sau đó chọn theo đuổi mục tiêu khác	0,840	0,843
CI4	Những dự án và ý tưởng mới làm tôi phân tâm	0,775	0,774
<i>Sự kiên trì nỗ lực (PE)</i>			
PE5	Tôi hoàn thành bất cứ điều gì mà tôi bắt đầu	0,562	0,580
PE6	Tôi siêng năng	0,775	0,747
PE7	Tôi là người làm việc chăm chỉ	0,813	0,830
<i>Sự gắn kết của sinh viên (SE)</i>			
<i>Sự gắn kết cảm xúc (EE)</i>			
EE1	Tôi thích ở trường	0,694	0,693
EE2	Tôi cảm thấy hào hứng với việc học tập ở trường	0,849	0,849
EE3	Lớp học của tôi là một nơi thú vị	0,807	0,806

Mã	Nội dung biến quan sát	(1)	(2)
EE4	Tôi quan tâm đến việc học hành ở trường	0,768	0,769
EE5	Tôi cảm thấy vui vẻ khi ở trường	0,825	0,825
<i>Sự gắn kết nhận thức (CE)</i>			
CE7	Tôi hoàn thành bài tập đúng hạn	0,508	0,525
CE8	Kể cả khi không phải thi thì tôi vẫn tự học bài ở nhà	0,681	0,682
CE9	Tôi cố gắng xem chương trình truyền hình về những điều chúng tôi học/làm ở trường	0,815	0,802
CE10	Tôi học thêm sách để hiểu nhiều hơn về những điều chúng tôi học/làm ở trường	0,787	0,778
CE12	Nếu tôi không hiểu những gì tôi đọc, tôi quay lại và đọc thêm lần nữa	0,586	0,600
CE13	Tôi nói chuyện với những người bên ngoài trường về những gì tôi đang học trong lớp	0,533	0,541
<i>Khả năng hấp thu (AC)</i>			
AC1	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	–	0,721
AC2	Tôi có khả năng tiếp thu kiến thức và kỹ năng mới từ người hướng dẫn của tôi	–	0,784
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	–	0,861
AC4	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	–	0,834

Ghi chú: Cột (1) Kết quả phân tích CFA từng khái niệm đa hướng.

Cột (2) Kết quả phân tích CFA cho mô hình tới hạn.