



Ảnh hưởng của sự khuyến khích học tập từ giảng viên đến việc thực hành tự đánh giá của sinh viên: Vai trò điều tiết của môi trường học tập đạo đức

LÊ THỊ NGỌC TRÂM *

Trường Cao đẳng Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh

THÔNG TIN	TÓM TẮT
Ngày nhận: 02/08/2023 Ngày nhận lại: 16/10/2023 Duyệt đăng: 23/10/2023 Mã phân loại JEL: C83; M53; P36. Từ khóa: Thực hành tự đánh giá; Khuyến khích học tập; Môi trường học tập đạo đức. Keywords: Self-assessment Practice; Academic Emphasis; School Ethical Climate.	Tự đánh giá là kỹ năng quan trọng để sinh viên hiểu năng lực bản thân, cải thiện việc học. Mục tiêu của nghiên cứu này nhằm kiểm định ảnh hưởng của khuyến khích học tập từ giảng viên đến việc thực hành tự đánh giá của sinh viên, với vai trò điều tiết của môi trường học tập đạo đức. Dựa vào lý thuyết nhận thức xã hội để giải thích mối quan hệ giữa các biến, nghiên cứu thu thập 530 câu trả lời từ sinh viên các trường cao đẳng, đại học bằng phương pháp lấy mẫu thuận tiện, phi xác suất. Kết quả kiểm định bằng PLS-SEM cho thấy sự khuyến khích học tập từ giảng viên có ảnh hưởng tích cực đến việc thực hành tự đánh giá của sinh viên, và môi trường học tập đạo đức có vai trò điều tiết trong mối quan hệ này. Abstract Self-assessment is an essential skill for students to understand their capacity which then improves their learning process. This study aims to test the effect of academic emphasis on student self-assessment practice, with the moderating role of school ethical climate. Using social cognitive theory to explain the relationship between variables, the study collected 530 responses from college and university students by convenience, non-probability sampling method. The results from PLS-SEM showed that academic emphasis has a positive effect on student self-assessment practice and the school's ethical climate moderates this relationship.

* Tác giả liên hệ.

Email: tramltn@kthcm.edu.vn (Lê Thị Ngọc Trâm).

Trích dẫn bài viết: Lê Thị Ngọc Trâm. (2023). Ảnh hưởng của sự khuyến khích học tập từ giảng viên đến việc thực hành tự đánh giá của sinh viên: Vai trò điều tiết của môi trường học tập đạo đức. *Tạp chí Nghiên cứu Kinh tế và Kinh doanh Châu Á*, 34(10), 58–75.

1. Giới thiệu

Theo Yan (2020), Yan và cộng sự (2020), thực hành tự đánh giá của sinh viên (Student Self Assessment Practice) là quá trình mà sinh viên thu thập thông tin về kết quả học tập của mình, đánh giá và suy ngẫm về chất lượng của quá trình, kết quả học tập theo các tiêu chí đặt ra để xác định điểm mạnh, điểm yếu của bản thân. Thay vì chỉ dựa vào những đánh giá từ người khác, bản thân sinh viên có thể tự đánh giá và chịu trách nhiệm cho quá trình học tập của mình (Hung, 2019). Việc này góp phần nâng cao năng lực của sinh viên, tạo điều kiện thuận lợi cho con đường học tập sau này (Yan và cộng sự, 2020).

Thực hành tự đánh giá đóng vai trò quan trọng trong việc giúp sinh viên điều chỉnh thái độ học tập và nâng cao thành tích trong việc học (Yan và cộng sự, 2022). Vì vậy, đề tài này nhận được rất nhiều sự quan tâm nghiên cứu của các nhà khoa học lẫn những nhà hoạt động trong lĩnh vực giáo dục. Tổng hợp các nghiên cứu trước đó, Andrade (2019) chỉ ra rằng các nghiên cứu liên quan đến thực hành tự đánh giá của sinh viên xoay quanh bốn khía cạnh: (1) Tính nhất quán, phần lớn các nghiên cứu trong lĩnh vực này đề cập đến tính nhất quán trong sự đánh giá của sinh viên và người đánh giá (chủ yếu là giảng viên); (2) nhận thức của sinh viên, đề cập đến nhận thức của sinh viên về tầm quan trọng của hành vi này; (3) thành tích, đề cập đến mối quan hệ giữa việc thực hành tự đánh giá và thành tích đạt được; và (4) sự tự học, đề cập đến mối quan hệ giữa thực hành tự đánh giá và hành vi tự học của sinh viên. Nghiên cứu của Yan và cộng sự (2022) cũng cho thấy phần lớn các nghiên cứu liên quan đến hành vi này tập trung vào ảnh hưởng của nó đến thành tích học tập. Xét trong bối cảnh các cơ sở giáo dục tại Việt Nam, tuy tự đánh giá được xem là một phương pháp học tập hiệu quả nhưng chưa có nhiều nghiên cứu về chủ đề này. Đỗ Tùng và cộng sự (2021) đề cập đến quy trình xây dựng tài liệu hướng dẫn người học rèn luyện kỹ năng tự đánh giá. Các nghiên cứu khác chủ yếu khảo sát về thực trạng tự đánh giá của sinh viên (Đur Thống Nhất & Ngô Thị Đẹp, 2014; Nguyễn Thị Huệ & Đặng Thị Lan, 2015). Có thể thấy rằng, mặc dù sự tự đánh giá có vai trò rất quan trọng trong giáo dục, nhưng có khá ít nghiên cứu thực nghiệm xem xét các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi này (Yan và cộng sự, 2020), ví dụ như sự khuyến khích học tập từ giảng viên.

Xét trong mối quan hệ với hành vi tự đánh giá của sinh viên, các nghiên cứu trước cho thấy giảng viên đóng vai trò quan trọng vì người dạy là người tiếp xúc trực tiếp và thường xuyên đưa ra phản hồi, đánh giá cho kết quả học tập của người học. Nghiên cứu của Granberg và cộng sự (2021), Xiao và Yang (2019) cho thấy ảnh hưởng của sự đánh giá của giáo viên đến hành vi tự điều chỉnh của học sinh. Heritage (2018) phân tích sự hỗ trợ của giảng viên đối với hành vi tự học của sinh viên thông qua việc định hướng mục tiêu, cung cấp kiến thức và hỗ trợ tạm thời. Tuy nhiên, về sự động viên từ giảng viên cho hành vi tự đánh giá của sinh viên vẫn chưa có nhiều nghiên cứu.

Theo Liu và cộng sự (2018), môi trường đạo đức được xem như “một điều kiện”, trong đó hành vi của cá nhân được khuyến khích hay hạn chế. Yếu tố này cũng được nghiên cứu nhiều trong bối cảnh giáo dục. Theo đó, môi trường học tập đạo đức đóng vai trò quan trọng trong việc nuôi dưỡng và phát triển hành vi đạo đức và ngăn chặn các hành vi phi đạo đức của sinh viên (Birtch & Chiang, 2014). Tuy nhiên, các nghiên cứu trước đã bỏ qua vai trò của môi trường này như một bối cảnh đạo

đức nhằm khuyến khích các hành vi tích cực của sinh viên như thực hành tự đánh giá dưới tác động của sự khuyến khích học tập từ giảng viên.

Vì vậy, dựa vào lý thuyết nhận thức xã hội (Social Cognitive Theory) (Wood & Bandura, 1989), nghiên cứu hiện tại được thực hiện nhằm xem xét ảnh hưởng của sự khuyến khích học tập từ giảng viên đến thực hành tự đánh giá của sinh viên với vai trò điều tiết của môi trường học tập đạo đức. Qua đó, nghiên cứu này sẽ mang lại một sự hiểu biết sâu sắc hơn về thái độ cũng như hành vi tự học của sinh viên thông qua sự động viên, khích lệ từ giảng viên dưới bối cảnh của một môi trường học tập tích cực. Kết quả nghiên cứu cũng sẽ cung cấp một bằng chứng thực nghiệm cho các nhà giáo dục trong việc đưa ra chính sách nhằm nâng cao chất lượng dạy và học.

Sau phần giới thiệu, kết cấu của bài viết bao gồm: Cơ sở lý thuyết, dữ liệu và phương pháp nghiên cứu, thảo luận kết quả nghiên cứu, và hàm ý quản trị.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Lý thuyết nhận thức xã hội

Trong mô hình lý thuyết nhận thức xã hội (Social Cognitive Theory), hành vi, nhận thức và các yếu tố cá nhân khác, các sự kiện môi trường hoạt động như các yếu tố xác định tương tác có ảnh hưởng lẫn nhau theo hai chiều (Wood & Bandura, 1989). Theo đó, hành vi của con người được chi phối bởi nhận thức của họ về môi trường xã hội. Ngoài ra, lý thuyết nhận thức xã hội cũng chỉ rõ các cơ chế tâm lý mà văn hoá tổ chức, bao gồm nhận thức về các chuẩn mực giao tiếp giữa các thành viên có thể ảnh hưởng đến hành vi cá nhân.

2.2. Giả thuyết và mô hình nghiên cứu

2.2.1. Sự khuyến khích học tập từ giảng viên ảnh hưởng đến việc thực hành tự đánh giá của sinh viên

Theo lý thuyết nhận thức xã hội, môi trường có ảnh hưởng đến hành vi (Wood & Bandura, 1989). Sự khuyến khích học tập là một cách khái niệm hoá môi trường hành vi và chuẩn mực, là cảm nhận xã hội về sự hỗ trợ giảng dạy và học tập trong trường học, có ảnh hưởng đến hành vi cá nhân và cả hành vi tổ chức (Goddard và cộng sự, 2000). Hỗ trợ từ giảng viên rất quan trọng cho phát triển kỹ năng tự đánh giá của sinh viên (Panadero và cộng sự, 2016).

Yan và cộng sự (2020) cho rằng tự đánh giá được xem là quá trình bao gồm xác định đặc điểm công việc của bản thân, xác định giá trị và đo lường công việc. Thực hành tự đánh giá dựa trên bốn hoạt động tương quan bao quát toàn bộ quá trình: Tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua giám sát (Seeking External Feedback through Monitoring), tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua yêu cầu (Seeking External Feedback through Inquiry), tìm kiếm phản hồi từ bên trong (Seeking Internal Feedback), tự phản ánh (Self Reflection). Phản hồi bên ngoài gồm thông qua giám sát dựa vào minh chứng học tập: Bài kiểm tra cũ, bài tập làm thêm, sách tham khảo; thông qua hỏi ý kiến những người có liên quan: Giảng viên, bạn học, phụ huynh. Ngược lại, phản hồi bên trong đề cập đến các phản ứng bên trong đối với hiệu quả học tập của bản thân, như: Cảm xúc, thể chất, trạng thái bên trong. Từ đó, sinh viên có thể tự phản ánh chất lượng của quá trình và kết quả học tập của mình, xác định được điểm mạnh và yếu, cải thiện kết quả học tập. So với các nghiên cứu khác, khái niệm của Yan và cộng

sự (2020) xem thực hành tự đánh giá là một quá trình, xác định được các hành động cụ thể, giúp nghiên cứu được quá trình tự đánh giá bên trong của sinh viên.

Bên cạnh đó, khuyến khích học tập từ giảng viên là mức độ hỗ trợ học tập giảng viên cung cấp để sinh viên đáp ứng được mục tiêu học tập, các giá trị chung và tầm nhìn được chia sẻ về các mục tiêu và nội quy của nhà trường, mà sinh viên cảm nhận được từ sự động viên, sẵn lòng giúp đỡ, mong đợi, tin tưởng, đặt tiêu chuẩn cao, cung cấp phản hồi của giảng viên (Gálvez-Nieto và cộng sự, 2020; Lee và cộng sự, 2017).

Động lực con người tăng lên khi nhận được phản hồi tích cực, phù hợp (Adams và cộng sự, 2017; Rheinberg & Engeser, 2018). Sự khuyến khích học tập từ giảng viên là yếu tố môi trường tăng động lực học tập, ảnh hưởng đến tự đánh giá của sinh viên (Schunk & DiBenedetto, 2020). Khuyến khích học tập từ giảng viên làm tăng tự đánh giá của sinh viên, thông qua tìm kiếm phản hồi bên trong: Nhận biết cảm xúc, trạng thái tâm sinh lý (Adams và cộng sự, 2017).

Giả thuyết H_{1a}: Khuyến khích học tập có ảnh hưởng tích cực đến việc tìm kiếm phản hồi bên trong của sinh viên.

Người học tương tác với môi trường theo cách sẽ làm tăng nhận thức của họ, hướng đến học tập tập trung vào bản thân (Dann, 2014). Những phản hồi nhận được từ đánh giá quá trình của giảng viên làm tăng tính tự tin vào năng lực và hứng thú học tập của sinh viên (Rakoczy và cộng sự, 2019). Sự hướng dẫn, trợ giúp, phản hồi mang tính xây dựng của giảng viên khuyến khích sinh viên yêu cầu phản hồi từ bên ngoài (Panadero và cộng sự, 2016).

Giả thuyết H_{1b}: Khuyến khích học tập có ảnh hưởng tích cực đến việc tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua yêu cầu của sinh viên.

Xiao và Yang (2019) cho rằng với sự hướng dẫn của giảng viên, sinh viên tham gia vào việc đánh giá quá trình một cách chủ động, tiếp nhận phản hồi hữu ích và thể hiện được khả năng tự điều chỉnh trong việc học. Sinh viên sàng lọc thông tin từ phản hồi của giảng viên để thiết lập mục tiêu, lựa chọn chiến lược, giám sát học tập dựa vào động lực học tập (Schunk & DiBenedetto, 2020). Mục tiêu, phản hồi, sự khuyến khích từ giảng viên tạo điều kiện cho tự giám sát của sinh viên như việc hoàn thành bài tập, điểm số nhận được (Mace và cộng sự, 1989).

Giả thuyết H_{1c}: Khuyến khích học tập có ảnh hưởng tích cực đến việc tìm kiếm phản hồi từ bên ngoài thông qua giám sát của sinh viên.

Sinh viên phản ánh quá trình học của mình dựa trên sự hỗ trợ của thông tin phản hồi để tự đánh giá, hiểu biết toàn diện hơn về điểm mạnh, điểm yếu của mình (Yan, 2018). Giảng viên bằng phản hồi có thể giúp sinh viên trung thực thừa nhận điểm mạnh, điểm yếu, tự phản ánh chính xác (Panadero và cộng sự, 2016). Giảng viên khuyến khích sự tự đánh giá có thể giúp sinh viên hiểu rõ các tiêu chí và nhận thức tốt hơn về năng lực của bản thân (Xu, 2016).

Giả thuyết H_{1d}: Khuyến khích học tập có ảnh hưởng tích cực đến việc tự phản ánh của sinh viên.

2.2.2. Vai trò điều tiết của môi trường học tập đạo đức

Lý thuyết nhận thức xã hội cũng đề cập đến văn hoá tổ chức có thể ảnh hưởng đến hành vi cá nhân (Wood & Bandura, 1989). Bối cảnh môi trường làm tăng lên hay giảm xuống mức độ tham gia hành vi (Adams và cộng sự, 2017). Môi trường đạo đức cung cấp bối cảnh xã hội trong đó giá trị, hành vi đạo đức, mối quan hệ giữa giảng viên và sinh viên được nuôi dưỡng, phát triển, hỗ trợ (Rosenblatt & Peled, 2002).

Môi trường đạo đức là sự phản ánh các yếu tố đạo đức trong môi trường công việc được nhận thức bởi các thành viên của tổ chức (Shapira-Lishchinsky & Rosenblatt, 2010). Khái niệm được sử dụng trong nghiên cứu này của Birtch và Chiang (2014): Môi trường học tập đạo đức là cảm nhận của sinh viên về việc tuân thủ các quy định, nguyên tắc, các quy trình trong trường, sự quan tâm của nhà trường về lợi ích của mọi thành viên.

Các hoạt động tự đánh giá của sinh viên đòi hỏi sự tương tác với giảng viên và bạn cùng lớp; do vậy, có thể có tác động tiềm ẩn của sự an toàn về tâm lý (Yan và cộng sự, 2020). Sự an toàn về tâm lý từ môi trường học tập đạo đức liên quan khả năng làm chủ phản ứng cảm xúc; từ đó, ảnh hưởng của khuyến khích học tập từ giảng viên đến sự tìm kiếm phản hồi bên trong của sinh viên tăng lên (Mann và cộng sự, 2011).

Giả thuyết H_{2a}: Môi trường học tập đạo đức điều tiết mối quan hệ giữa khuyến khích học tập và việc tìm kiếm phản hồi bên trong của sinh viên.

Môi trường học tập đạo đức làm tăng sự tham gia hành vi (Adams và cộng sự, 2017). Sinh viên có trải nghiệm tích cực về sự tương tác với giảng viên trong môi trường khuyến khích hành vi thực hành tự đánh giá, sẽ làm tăng động lực yêu cầu phản hồi bên ngoài (Hausmann & Ryan, 2004). Vì vậy, ảnh hưởng của khuyến khích học tập từ giảng viên (cung cấp thông tin về kết quả và hướng dẫn chiến lược học tập) đến việc tìm kiếm phản hồi bên ngoài của sinh viên tăng lên trong môi trường học tập đạo đức (Butler & Winne, 1995).

Giả thuyết H_{2b}: Môi trường học tập đạo đức điều tiết mối quan hệ giữa khuyến khích học tập và việc tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua yêu cầu của sinh viên.

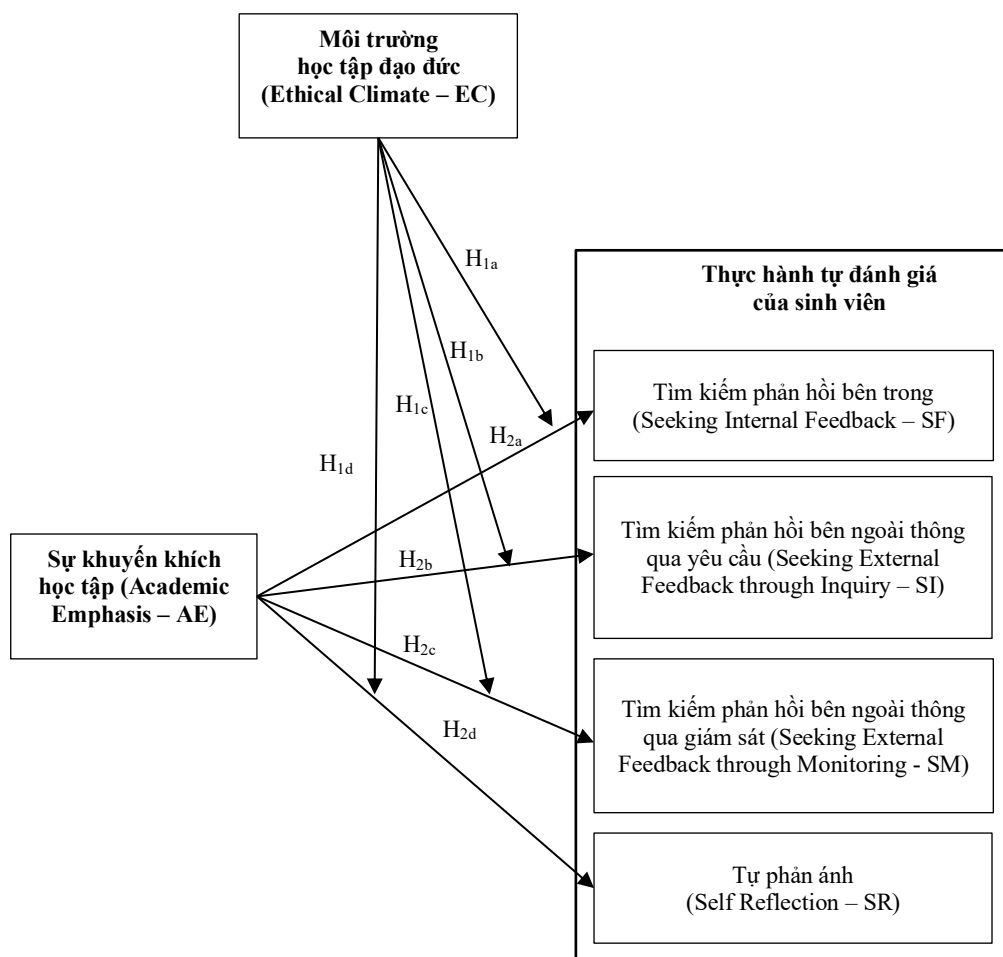
Môi trường giảng dạy có ảnh hưởng đến các quá trình cá nhân và động lực của sinh viên, tạo điều kiện để sinh viên tự đánh giá tiến độ học tập (Schunk & DiBenedetto, 2020). Ảnh hưởng từ sự hướng dẫn, hỗ trợ của giảng viên đến khả năng tự điều chỉnh trong việc học của sinh viên tăng lên trong môi trường học tập hỗ trợ sinh viên (Xiao & Yang, 2019). Theo đó, môi trường học tập đạo đức làm tăng ảnh hưởng của khuyến khích học tập từ giảng viên đến động lực của sinh viên hướng đến kết quả cao hơn, tăng tìm kiếm phản hồi thông qua giám sát.

Giả thuyết H_{2c}: Môi trường học tập đạo đức điều tiết mối quan hệ giữa khuyến khích học tập và việc tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua giám sát của sinh viên.

Sinh viên cần mối quan hệ an toàn về tâm lý với giảng viên và bạn học khi thực hành tự đánh giá, khuyến khích phản ánh trung thực (Harris & Brown, 2013). Nếu không có triết lý lớp học xem sai lầm là cơ hội để học hỏi, độ chính xác của tự đánh giá sẽ bị ảnh hưởng. Môi trường học tập là bối cảnh của quá trình tự phản ánh để sinh viên cải thiện kết quả (Panadero và cộng sự, 2016).

Giả thuyết H_{2d}: Môi trường học tập đạo đức điều tiết mối quan hệ giữa khuyến khích học tập và việc tự phản ánh của sinh viên.

Từ đó, mô hình nghiên cứu được đề xuất như sau:



Hình 1. Mô hình nghiên cứu

3. Dữ liệu và phương pháp nghiên cứu

3.1. Quy trình nghiên cứu

Quy trình nghiên cứu bao gồm hai giai đoạn: (1) Nghiên cứu tài liệu, đề xuất mô hình; và (2) hiệu chỉnh thang đo và nghiên cứu định lượng. Tác giả đã tìm hiểu lý thuyết và các nghiên cứu có liên quan để đề xuất mô hình nghiên cứu. Từ đó, xây dựng thang đo, tiến hành thảo luận nhóm, hiệu chỉnh và hoàn thiện thang đo chính thức, hình thành bảng câu hỏi. Tiếp theo, thực hiện thu thập dữ liệu bằng bảng khảo sát ý kiến của sinh viên các trường đại học, cao đẳng tại TP.HCM. Dữ liệu sau khi thu thập được làm sạch và phân tích bằng phần mềm SmartPLS 4.0 để đánh giá mô hình đo lường và mô hình cấu trúc. Cuối cùng, thực hiện thảo luận kết quả nghiên cứu và đưa ra hàm ý quản trị.

3.2. *Thang đo*

Nghiên cứu sử dụng thang đo của Yan và cộng sự (2020) đo lường thực hành tự đánh giá của sinh viên, chứa 20 biến quan sát trong bốn nhóm hoạt động thực hành tự đánh giá: Tìm kiếm phản hồi bên trong (4 biến quan sát), tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua yêu cầu (4 biến quan sát), tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua giám sát (5 biến quan sát), tự phản ánh (7 biến quan sát). Thang đo này được xây dựng để thực hiện khảo sát 1.425 sinh viên từ 29 trường tại Hồng Kông nhằm khám phá các nhân tố dự đoán ý định và thực hành tự đánh giá của sinh viên, có cùng đối tượng khảo sát là sinh viên và bối cảnh giáo dục với nghiên cứu này.

Lee và cộng sự (2017) đã phát triển thang đo nhằm đo lường cảm nhận của sinh viên về môi trường học tập (School Climate) và nhận diện trường học. Trong đó, sự khuyến khích học tập từ giảng viên là một yếu tố thuộc về môi trường học tập, bao gồm 8 biến quan sát.

Thang đo môi trường học tập đạo đức gồm 6 biến quan sát và cũng được dùng trong bối cảnh giáo dục, cụ thể là dùng để khảo sát cảm nhận của 318 sinh viên tại các trường kinh doanh, nên phù hợp với nghiên cứu này.

Chi tiết các mục hỏi được đo lường trên thang đo Likert 7 điểm với 1 – Hoàn toàn không đồng ý, 4 – Không ý kiến, 7 – Hoàn toàn đồng ý; được thể hiện ở Bảng 1.

3.3. *Dữ liệu nghiên cứu*

Mẫu được lấy theo phương pháp thuận tiện, phi xác suất. Theo Nguyễn Đình Thọ (2013), tỷ lệ quan sát/biến đo lường là 5/1. Nghiên cứu có 34 biến quan sát thì kích thước mẫu là $34 \times 5 = 170$ trở lên. Để đảm bảo mẫu đại diện tốt cho tổng thể, nghiên cứu thực hiện thu thập dữ liệu với kích thước mẫu lớn hơn 500.

Đối tượng khảo sát là sinh viên các trường cao đẳng, đại học tại TP.HCM. Bảng câu hỏi được gửi trực tiếp đến sinh viên các trường: Trường Cao đẳng Kinh tế TP.HCM, Trường Cao đẳng Kinh tế Kỹ thuật TP.HCM, Trường Cao đẳng Công nghệ Thủ Đức, Trường Cao đẳng Giao thông vận tải Trung ương VI, Trường Cao đẳng Xây dựng TP.HCM, Trường Đại học Công nghiệp thực phẩm TP.HCM, Học viện Hàng không Việt Nam.

Sau khi lọc dữ liệu, có 530 câu trả lời được sử dụng, đưa vào phân tích. Trong đó, đặc điểm nhân khẩu học của mẫu: Về giới tính, phần lớn sinh viên tham gia khảo sát là nam, chiếm 65,6% (348 sinh viên), sinh viên nữ chiếm 34,4% (182 sinh viên); về năm học: Sinh viên năm thứ hai tham gia khảo sát nhiều nhất, chiếm 31,3% (166 sinh viên), tiếp theo là sinh viên năm thứ ba, chiếm 28,7% (152 sinh viên), sinh viên năm nhất chiếm 20,9% (111 sinh viên), sinh viên năm cuối chiếm 19,1% (101 sinh viên).

3.4. *Phương pháp nghiên cứu*

Nghiên cứu sử dụng phương pháp định lượng để kiểm định mô hình và các giả thuyết. Phân tích theo mô hình cấu trúc bình phương tuyến tính nhỏ nhất từng phần (PLS-SEM) được dùng trong nghiên cứu này vì phương pháp này được kỳ vọng có độ chính xác dự đoán cao, phù hợp với các nghiên cứu kinh doanh và đưa ra các khuyến nghị cho thực tiễn quản trị (Hair và cộng sự, 2017).

Mô hình đo lường kết quả (Reflective Model) được dùng vì các biến quan sát trong nghiên cứu này là kết quả được tạo ra từ biến tiềm ẩn (Hair và cộng sự, 2020). Các bước đánh giá mô hình đo lường và mô hình cấu trúc dựa vào Hair và cộng sự (2020), cụ thể:

- Hệ số tải nhân tố: Nên từ 0,708 trở lên.
- Độ tin cậy: Cronbach's Alpha và độ tin cậy tổng hợp (CR) phải trên 0,7 và nhỏ hơn 0,95.
- Độ giá trị hội tụ: Được đánh giá bằng phương sai trích trung bình (AVE). AVE cần lớn hơn 0,5.
- Độ giá trị phân biệt: Độ giá trị phân biệt được thể hiện khi AVE chung trong một biến lớn hơn phương sai chung giữa các biến, tỷ lệ tương quan HTMT nhỏ hơn hoặc bằng 0,85 hoặc 0,9.
- Hiện tượng đa cộng tuyến (VIF): Giá trị VIF nhỏ hơn 3,0 không có hiện tượng đa cộng tuyến.
- Hệ số đường dẫn: Nằm trong khoảng từ -1 đến +1.
- Độ giải thích của mô hình cấu trúc (R^2): R^2 nằm trong khoảng từ 0 đến 1.
- Độ lớn của tác động: Được đo lường bằng f^2 : f^2 từ 0,02 đến 0,15: Tác động nhỏ; f^2 từ 0,02 đến 0,15: Tác động trung bình; f^2 lớn hơn 0,35: Tác động lớn.
- Khả năng dự báo ngoài mẫu Q^2 : Q^2 lớn hơn 0 dự báo có giá trị, Q^2 từ 0,25 đến 0,5 dự báo phù hợp mức độ trung bình, Q^2 từ 0,5 trở lên dự báo phù hợp mức độ cao.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Kết quả nghiên cứu

4.1.1. Đánh giá mô hình đo lường

4.1.1.1. Hệ số tải nhân tố

Bảng 1 thể hiện hệ số tải nhân tố của 34 biến quan sát đo lường 6 khái niệm (sự khuyến khích học tập, môi trường học tập đạo đức, sự tìm kiếm phản hồi bên trong, sự tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua yêu cầu, sự tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua giám sát, và sự tự phản ánh). Có 4 biến quan sát đã bị loại do có hệ số tải nhân tố thấp (dưới 0,7) bao gồm: EC4, EC6, SR1, SR2. Sau khi loại các biến quan sát có hệ số tải nhân tố thấp, tất cả các biến quan sát còn lại đều có hệ số tải nhân tố cao hơn 0,7. Vậy có 30 biến quan sát dùng đo lường 6 khái niệm đạt yêu cầu.

Bảng 1.

Hệ số tải nhân tố

Cấu trúc khái niệm và biến quan sát		Hệ số tải nhân tố
<i>Khuyến khích học tập từ giảng viên</i>		
Trong trường bạn, giảng viên ...		
AE1	... khuyến khích sinh viên thử nghiệm những ý tưởng mới.	0,857
AE2	... thường đưa ra thử thách cho sinh viên.	0,798
AE3	... giúp đỡ sinh viên.	0,881

Cấu trúc khái niệm và biến quan sát		Hệ số tải nhân tố
AE4	... đặt ra tiêu chuẩn cao cho việc học tập.	0,737
AE5	... muốn sinh viên chăm chỉ hơn.	0,881
AE6	... muốn sinh viên cố gắng hết sức.	0,875
AE7	... tin rằng tất cả sinh viên đều có thể thành công.	0,814
AE8	... luôn đưa ra những phản hồi hữu ích cho việc học của sinh viên.	0,845
<i>Môi trường học tập đạo đức</i>		
Trong trường của bạn, ...		
EC1	... sinh viên được yêu cầu phải tuân thủ các quy định cũng như các quy tắc trong ứng xử.	0,912
EC2	... việc tuân thủ các quy tắc, thủ tục rất quan trọng.	0,904
EC3	... nhà trường luôn xem xét để mang lại điều tốt nhất cho sinh viên, giảng viên và nhân viên.	0,873
EC4	... mọi người luôn đặt lợi ích của mình lên hàng đầu.	(*)
EC5	... cách hiệu quả nhất để giải quyết vấn đề là làm đúng theo các quy tắc, thủ tục, quy trình.	0,794
EC6	... mọi người được quyền tự quyết định điều gì là đúng hoặc sai.	(*)
<i>Tìm kiếm phản hồi bên trong</i>		
Bạn thấy...		
SF1	Trong lòng bạn, bạn biết mình có đang học tốt hay không.	0,745
SF2	Cảm xúc cá nhân ảnh hưởng đến việc bạn đánh giá hiệu quả học tập của mình.	0,720
SF3	“Cơ thể của bạn” sẽ cho bạn biết bạn có đang học tốt hay không.	0,840
SF4	“Trực giác” sẽ cho bạn biết bạn có đang học tốt hay không.	0,801
<i>Tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua yêu cầu</i>		
Bạn thường ...		
SI1	... đề nghị giảng viên phản hồi về kết quả học tập của bạn.	0,787
SI2	... nhờ người thân cho lời khuyên về việc học tập.	0,734
SI3	... hỏi ý kiến bạn bè về các phương pháp cải thiện thành tích học tập.	0,849
SI4	... thu thập ý kiến đánh giá về việc hoạt động nhóm của mình.	0,882
<i>Tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua giám sát</i>		
Bạn thường ...		
SM1	... kiểm tra xem mình đã nắm bài hay chưa bằng cách làm thêm bài tập.	0,780
SM2	... kiểm tra xem mình đã hiểu bài hay chưa bằng cách làm bài kiểm tra của các khóa trước.	0,757
SM3	... theo dõi sự tiến bộ của mình bằng cách ghi lại hiệu suất học tập.	0,771
SM4	... đặt câu hỏi xem mình đã hiểu bài hay chưa.	0,815
SM5	... kiểm tra kiến thức của mình dựa vào các câu trả lời trong sách hoặc trên website.	0,792

Cấu trúc khái niệm và biến quan sát	Hệ số tải nhân tố
<i>Tự phản ánh</i>	
Đối với việc học tập, bạn thường ...	
SR1 ... tìm lý do cho những đáp án sai khi nhận lại bài kiểm tra/ bài thi.	(*)
SR2 ... quan trọng đánh giá của giảng viên, bạn bè, người thân.	(*)
SR3 ... xem lại những những đáp án mà bạn chưa rõ.	0,856
SR4 ... nghĩ xem mình có học tập đúng phương pháp hay không.	0,845
SR5 ... chú ý đến những chỗ mình hay mắc lỗi để cải thiện chúng.	0,863
SR6 ... chú ý đến kết quả học tập để cải thiện chúng.	0,874
SR7 ... chú ý đến điểm yếu trong học tập của mình khi thảo luận với bạn bè.	0,806

Ghi chú: AE: Khuyến khích học tập từ giảng viên; EC: Môi trường học tập đạo đức; SF: Tìm kiếm phản hồi bên trong; SI: Tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua yêu cầu; SM: Tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua giám sát; SR: Tự phản ánh;

(*) Biến quan sát bị xoá do có hệ số tải nhân tố thấp ($< 0,7$).

4.1.1.2. Độ tin cậy và độ giá trị hội tụ

Kết quả kiểm định (Bảng 2) cho thấy các thang đo có Cronbach's Alpha đều lớn hơn 0,7 và độ tin cậy tổng hợp của các thang đo đều lớn hơn 0,7 và nhỏ hơn 0,95, các phương sai trích đều lớn hơn 0,5. Các thang đo đạt được độ tin cậy và độ giá trị hội tụ.

Bảng 2.

Độ tin cậy và độ giá trị

Khái niệm	Cronbach's Alpha	CR	AVE
Khuyến khích học tập	0,939	0,942	0,701
Môi trường học tập đạo đức	0,894	0,899	0,761
Tìm kiếm phản hồi bên trong	0,781	0,786	0,605
Tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua yêu cầu	0,832	0,864	0,664
Tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua giám sát	0,844	0,855	0,613
Tự phản ánh	0,903	0,906	0,721

4.1.1.3. Độ giá trị phân biệt

Kết quả phân tích cho thấy giá trị căn bậc hai nhỏ nhất của AVE (0,778) lớn hơn giá trị lớn nhất của tương quan cặp khái niệm (0,750) (Bảng 3); các chỉ số HTMT giữa các biến độc lập với nhau đều nhỏ hơn 0,9 (Bảng 4). Vậy, các cấu trúc khái niệm đạt độ giá trị phân biệt.

Bảng 3.

Chỉ số Fornell – Larcker

	AE	EC	SF	SI	SM	SR
AE	0,837					
EC	0,731	0,872				
SF	0,363	0,318	0,778			
SI	0,471	0,427	0,602	0,815		
SM	0,422	0,390	0,602	0,750	0,783	
SR	0,540	0,482	0,560	0,643	0,641	0.849

Ghi chú: AE: Khuyến khích học tập từ giảng viên; EC: Môi trường học tập đạo đức; SF: Tìm kiếm phản hồi bên trong; SI: Tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua yêu cầu; SM: Tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua giám sát; SR: Tự phản ánh.

Bảng 4.

Chỉ số HTMT

	AE	EC	SF	SI	SM	SR	EC × AE
AE	–						
EC	0,796	–					
SF	0,424	0,382	–				
SI	0,519	0,482	0,749	–			
SM	0,463	0,439	0,739	0,895	–		
SR	0,581	0,532	0,659	0,732	0,727	–	
EC × AE	0,581	0,629	0,181	0,214	0,180	0,309	–

Ghi chú: AE: Khuyến khích học tập từ giảng viên; EC: Môi trường học tập đạo đức; SF: Tìm kiếm phản hồi bên trong; SI: Tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua yêu cầu; SM: Tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua giám sát; SR: Tự phản ánh.

4.1.2. Đánh giá mô hình cấu trúc**4.1.2.1. Hiện tượng đa cộng tuyến (VIF)**

Từ kết quả phân tích Smart-PLS, giá trị VIF lớn nhất là 2,276 nhỏ hơn 3. Mô hình không có hiện tượng đa cộng tuyến (Bảng 5).

Bảng 5.

Giá trị VIF

	AE	EC	SF	SI	SM	SR
AE	–		2,276	2,276	2,276	2,276
EC		–	2,411	2,411	2,411	2,411
SF			–			
SI				–		
SM					–	
SR						–
EC × AE			1,650	1,650	1,650	1,650

Ghi chú: AE: Khuyến khích học tập từ giảng viên; EC: Môi trường học tập đạo đức; SF: Tìm kiếm phản hồi bên trong; SI: Tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua yêu cầu; SM: Tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua giám sát; SR: Tự phản ánh

4.1.2.2. Kiểm định giả thuyết

Nghiên cứu này kiểm định ảnh hưởng tích cực của sự khuyến khích học tập đến: (1) Sự tìm kiếm phản hồi bên ngoài của sinh viên thông qua giám sát, (2) sự tìm kiếm phản hồi bên ngoài của sinh viên thông qua yêu cầu, (3) sự tìm kiếm phản hồi bên trong, (4) sự tự phản ánh của sinh viên. Đồng thời, nghiên cứu cũng kiểm định vai trò điều tiết của môi trường học tập đạo đức đối với mối quan hệ của sự khuyến khích học tập và sự tự đánh giá của sinh viên.

- Mối quan hệ trực tiếp

Các chỉ tiêu đánh giá chất lượng mô hình PLS-SEM cũng như các bước kiểm định giả thuyết trong nghiên cứu này dựa vào gợi ý đánh giá của Hair và cộng sự (2020). Kết quả R^2 và Q^2 trong Bảng 6 cho thấy mô hình cấu trúc có chất lượng tốt.

Ngoài ra, các hệ số đường dẫn liên quan đến tác động của sự khuyến khích học tập đến việc tự đánh giá của sinh viên đều có ý nghĩa với mức ý nghĩa 5%. Trong đó, sự khuyến khích học tập có tác động mạnh nhất đến việc tự phản ánh của sinh viên ($\beta = 0,540$), đồng thời, cũng có tác động đáng kể đến việc tìm kiếm phản hồi bên ngoài của sinh viên thông qua yêu cầu ($\beta = 0,470$), tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua giám sát ($\beta = 0,423$), tìm kiếm phản hồi bên trong ($\beta = 0,364$) của sinh viên. Kiểm định Bootstrap cũng cho thấy các hệ số này đều khác 0.

Bảng 6.

Kết quả kiểm định mối quan hệ trực tiếp

Giả thuyết		Mô hình nghiên cứu				Kết luận
		Std. β	t-value	p-value	Khoảng giá trị (Bootstrap)	
AE $\rightarrow$ SF	H _{1a}	0,364	8,467	0,000	[0,278; 0,443]	Ủng hộ
AE $\rightarrow$ SI	H _{1b}	0,470	11,567	0,000	[0,388; 0,546]	Ủng hộ
AE $\rightarrow$ SM	H _{1c}	0,423	9,691	0,000	[0,332; 0,505]	Ủng hộ
AE $\rightarrow$ SR	H _{1d}	0,540	11,720	0,000	[0,444; 0,627]	Ủng hộ
R ²	$R_{SF}^2 = 0,131$; $R_{SI}^2 = 0,220$; $R_{SM}^2 = 0,177$; $R_{SR}^2 = 0,290$					
Độ lớn tác động (f ²)	$f_{AE \rightarrow SF}^2 = 0,152$; $f_{AE \rightarrow SI}^2 = 0,284$; $f_{AE \rightarrow SM}^2 = 0,217$; $f_{AE \rightarrow SR}^2 = 0,412$					
Mức độ thích hợp của dự báo (Q ²)	$Q_{SF}^2 = 0,125$; $Q_{SI}^2 = 0,215$; $Q_{SM}^2 = 0,173$; $Q_{SR}^2 = 0,286$					

Ghi chú: AE: Khuyến khích học tập từ giảng viên; EC: Môi trường học tập đạo đức; SF: Tìm kiếm phản hồi bên trong; SI: Tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua yêu cầu; SM: Tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua giám sát; SR: Tự phản ánh.

Vậy, giả thuyết H_{1a}, H_{1b}, H_{1c}, H_{1d} được ủng hộ.

- Ảnh hưởng của biến điều tiết

Kết quả từ Bảng 7 cho thấy môi trường học tập đạo đức cũng thể hiện được vai trò điều tiết trong mối quan hệ giữa khuyến khích học tập và tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua yêu cầu, cũng như tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua giám sát (p-value < 0,05 cho thấy mối quan hệ điều tiết này có ý nghĩa về mặt thống kê). Tuy nhiên, giả thuyết về vai trò điều tiết của môi trường học tập đạo đức đối với mối quan hệ giữa khuyến khích học tập với tìm kiếm phản hồi bên trong và tự phản ánh của sinh viên không được ủng hộ (p-value > 0,05 cho thấy mối quan hệ điều tiết này không có ý nghĩa về mặt thống kê).

Vậy, giả thuyết H_{2b}, H_{2c} được ủng hộ; nhưng giả thuyết H_{2a}, H_{2d} không được ủng hộ.

Bảng 7.

Kết quả kiểm định ảnh hưởng của biến điều tiết

Giả thuyết		Mô hình nghiên cứu				Kết luận
		Std. β	t-value	P value	Khoảng giá trị (Bootstrap)	
EC * AE $\rightarrow$ SF	H _{2a}	0,069	1,887	0,059	[-0,002; 0,142]	Không ủng hộ
EC * AE $\rightarrow$ SI	H _{2b}	0,100	3,017	0,003	[0,036; 0,166]	Ủng hộ
EC * AE $\rightarrow$ SM	H _{2c}	0,102	2,775	0,006	[0,032; 0,178]	Ủng hộ
EC * AE $\rightarrow$ SR	H _{2d}	0,046	1,208	0,227	[-0,025; 0,121]	Không ủng hộ
R ²	$R_{SF}^2 = 0,140$; $R_{SI}^2 = 0,247$; $R_{SM}^2 = 0,204$; $R_{SR}^2 = 0,307$					
Độ lớn tác động (f^2)	$f_{AE \rightarrow SF}^2 = 0,050$; $f_{AE \rightarrow SI}^2 = 0,087$; $f_{AE \rightarrow SM}^2 = 0,064$; $f_{AE \rightarrow SR}^2 = 0,114$ $f_{EC*AE \rightarrow SF}^2 = 0,008$; $f_{EC*AE \rightarrow SI}^2 = 0,020$; $f_{EC*AE \rightarrow SM}^2 = 0,020$; $f_{EC*AE \rightarrow SR}^2 = 0,005$					
Mức độ thích hợp của dự báo (Q^2)	$Q_{SF}^2 = 0,126$; $Q_{SI}^2 = 0,231$; $Q_{SM}^2 = 0,187$; $Q_{SR}^2 = 0,293$					

Ghi chú: AE: Khuyến khích học tập từ giảng viên; EC: Môi trường học tập đạo đức; SF: Tìm kiếm phản hồi bên trong; SI: Tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua yêu cầu; SM: Tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua giám sát; SR: Tự phản ánh.

4.2. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Lý thuyết nhận thức xã hội chỉ ra ảnh hưởng qua lại của hành vi, môi trường và các yếu tố cá nhân (Schunk & DiBenedetto, 2020). Các nghiên cứu trước đây khẳng định rằng sự khuyến khích học tập ảnh hưởng đến cả hành vi của tổ chức và cá nhân (Goddard và cộng sự, 2000). Nhìn chung, kết quả nghiên cứu phù hợp với lý thuyết và các nghiên cứu trước đây trong bối cảnh giáo dục.

Kết quả kiểm định cho thấy sự khuyến khích học tập từ giảng viên có ảnh hưởng lên cả bốn khía cạnh trong thực hành tự đánh giá của sinh viên. Đồng thời, môi trường học tập đạo đức có vai trò điều tiết sự ảnh hưởng tích cực của khuyến khích học tập lên tìm kiếm phản hồi bên ngoài thông qua yêu cầu, và thông qua giám sát.

Tuy nhiên, tác động của môi trường học tập đạo đức lên mối quan hệ của sự khuyến khích học tập từ giảng viên đến sự tìm kiếm phản hồi bên trong và tự phản ánh của sinh viên là không đáng kể. Trong khi tìm kiếm phản hồi từ bên ngoài liên quan đến động lực bên ngoài, hai khía cạnh này thuộc về động lực bên trong của sinh viên. Nếu như động lực bên ngoài xuất phát từ môi trường và chuẩn mực xã hội, thì động lực bên trong có từ giá trị, niềm tin, tiêu chuẩn cá nhân mà không chịu ảnh hưởng bởi môi trường hay tình huống (Hausmann & Ryan, 2004). Ngoài ra, sinh viên có động lực bên trong để đạt đến sự tự quyết khi tương tác với đối tượng mà họ quan tâm là giảng viên (Rheinberg & Engeser, 2018) và trải nghiệm trạng thái tập trung sâu vào mục tiêu học tập (Augustyniak và cộng sự, 2016). Do vậy, sự khuyến khích học tập của giảng viên tạo ra động lực bên trong cho sự tìm kiếm phản hồi bên trong và tự phản ánh, mà không có sự điều tiết của môi trường học tập đạo đức.

Kết quả nghiên cứu đã đóng góp cho lý thuyết nhận thức xã hội trong việc xác định ảnh hưởng của yếu tố môi trường (sự khuyến khích học tập của giảng viên) đến hành vi cụ thể trong bối cảnh giáo dục (thực hành tự đánh giá của sinh viên). Tính mới của nghiên cứu còn thể hiện qua việc xác

định được vai trò điều tiết của môi trường học tập đạo đức lên mối quan hệ trên. Đồng thời, nghiên cứu cũng phát hiện rằng sự tìm kiếm phản hồi bên trong và tự phản ánh của sinh viên xuất phát từ động lực bên trong, được ảnh hưởng bởi sự khuyến khích học tập từ giảng viên, mà sự điều tiết của môi trường học tập đạo đức không đáng kể.

5. Kết luận và hàm ý quản trị

Kết quả nghiên cứu đã đáp ứng mục tiêu được đặt ra: (1) Xác định được ảnh hưởng của khuyến khích học tập từ giảng viên đến thực hành tự đánh giá của sinh viên; (2) kiểm định được vai trò điều tiết của môi trường học tập đạo đức lên mối quan hệ này. Tuy nhiên, nghiên cứu có hạn chế do thực hiện lấy mẫu theo phương pháp thuận tiện, phi xác suất. Với các nghiên cứu trong tương lai thực hiện phương pháp lấy mẫu xác suất, kết quả nghiên cứu sẽ kiểm định mối quan hệ trong tổng thể tốt hơn. Đồng thời, hướng nghiên cứu tương lai được đề xuất bao gồm: Mối quan hệ giữa sự khuyến khích học tập từ giảng viên và tự hiệu quả (Self Efficacy), động lực bên trong (Internal Motivation) và tự quyết (Self Determination).

Để tăng hành vi thực hành tự đánh giá của sinh viên, giảng viên cần tăng sự khuyến khích học tập thông qua đào tạo kỹ năng tự đánh giá cho sinh viên, hỗ trợ, tư vấn sinh viên thiết lập mục tiêu và đặt niềm tin vào sinh viên. Đồng thời, giảng viên cần tạo ra trải nghiệm tương tác tích cực bằng sự giao tiếp hiệu quả với sinh viên, cung cấp thông tin phản hồi phù hợp, sẵn sàng lắng nghe, chia sẻ quan điểm với sinh viên.

Ngoài ra, sự truyền thông, chia sẻ tầm nhìn, mục tiêu của nhà trường từ nhà quản trị sẽ giúp xây dựng môi trường học tập đạo đức, dựa trên sự tôn trọng, tạo nên cảm xúc tích cực cho các thành viên, cải thiện hành vi của sinh viên, tăng sự ảnh hưởng tích cực của khuyến khích học tập từ giảng viên.

Tài liệu tham khảo

- Adams, N., Little, T. D., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of Self-Determination through the Life-Course* (pp. 47–54). Springer Science + Business Media. doi: 10.1007/978-94-024-1042-6_4
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, 468374. doi: 10.3389/feduc.2019.00087
- Augustyniak, R. A., Ables, A. Z., Guilford, P., Lujan, H. L., Cortright, R. N., & DiCarlo, S. E. (2016). Intrinsic motivation: An overlooked component for student success. *Advances in Physiology Education*, 40(4), 465–466. doi: 10.1152/advan.00072.2016
- Birtch, T. A., & Chiang, F. F. T. (2014). The influence of business school's ethical climate on students' unethical behavior. *Journal of Business Ethics*, 123(2), 283–294. doi: 10.1007/s10551-013-1795-y
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281. doi: 10.3102/00346543065003245

- Dann, R. (2014). Assessment *as* learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149–166. doi: 10.1080/0969594X.2014.898128
- Dur Thống Nhất, & Ngô Thị Đẹp. (2014). Khảo sát việc tự đánh giá của sinh viên tại Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí khoa học Đại học Cần Thơ*, 32, 36–42.
- Đỗ Tùng, Phan Thị Tình, & Lê Thị Hồng Chi. (2021). Xây dựng tài liệu hướng dẫn học sinh tiểu học rèn luyện kỹ năng tự đánh giá kết quả học tập. *Tạp chí Giáo dục*, 500(2), 41–445.
- Gálvez-Nieto, J. L., Vera-Bachmann, D., Trizano-Hermosilla, Í., Polanco-Levican, K., & Briceño-Olivera, C. (2020). Adaptation and validation of the school climate and school identification measure-student scale (SCASIM-St) in a sample of chilean adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01561
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K.. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683–702.
- Granberg, C., Palm, T., & Palmberg, B. (2021). A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100955. doi: 10.1016/j.stueduc.2020.100955
- Hair, J. F., Howard, M. C., & Nitzl, C. (2020). Assessing measurement model quality in PLS-SEM using confirmatory composite analysis. *Journal of Business Research*, 109, 101–110. doi: 10.1016/j.jbusres.2019.11.069
- Hair, Jr., J. F., Matthews, L. M., Matthews, R. L., & Sarstedt, M. (2017). PLS-SEM or CB-SEM: Updated guidelines on which method to use. *International Journal of Multivariate Data Analysis*, 1(2), 107. doi: 10.1504/IJMDA.2017.087624
- Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101–111. doi: 10.1016/j.tate.2013.07.008
- Hausmann, L. R. M., & Ryan, C. S. (2004). Effects of external and internal motivation to control prejudice on implicit prejudice: The mediating role of efforts to control prejudiced responses. *Basic and Applied Social Psychology*, 26(2–3), 215–225. doi: 10.1080/01973533.2004.9646406
- Heritage, M. (2018). Assessment for learning as support for student self-regulation. *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 51–63. doi: 10.1007/s13384-018-0261-3
- Hung, Y. J. (2019). Bridging assessment and achievement: Repeated practice of self-assessment in college English classes in Taiwan. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1191–1208.
- Lee, E., Reynolds, K. J., Subasic, E., Bromhead, D., Lin, H., Marinov, V., & Smithson, M. (2017). Development of a dual school climate and school identification measure-student (SCASIM-St). *Contemporary Educational Psychology*, 49, 91–106. doi: 10.1016/j.cedpsych.2017.01.003
- Liu, Y., Zhao, S., Li, R., Zhou, L., & Tian, F. (2018). The relationship between organizational identification and internal whistle-blowing: The joint moderating effects of perceived ethical climate and proactive personality. *Review of Managerial Science*, 12, 113–134.

- Mace, F. C., Belfiore, P. J. & Shea, M. C. (1989). Operant theory and research on self-regulation. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Academic Learning and Academic Achievement* (pp. 27–50). New York: Springer-Verlag. doi: 10.1007/978-1-4612-3618-4_2
- Mann, K., van der Vleuten, C., Eva, K., Armson, H., Chesluk, B., Dornan, T., Holmboe, E., Lockyer, J., Loney, E., & Sargeant, J. (2011). Tensions in informed self-assessment: How the desire for feedback and reticence to collect and use it can conflict. *Academic Medicine*, 86(9), 1120–1127. doi: 10.1097/ACM.0b013e318226abdd
- Nguyễn Đình Thọ. (2013). *Giáo trình Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh*. TP.HCM: NXB Tài chính.
- Nguyễn Thị Huệ, & Đặng Thị Lan. (2015). Cơ sở lý thuyết và thực trạng về tự đánh giá bản thân ở lứa tuổi thiếu niên. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 60, 169–177.
- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J.-W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803–830. doi: 10.1007/s10648-015-9350-2
- Rakoczy, K., Pinger, P., Hochweber, J., Klieme, E., Schütze, B., & Besser, M. (2019). Formative assessment in mathematics: Mediated by feedback's perceived usefulness and students' self-efficacy. *Learning and Instruction*, 60, 154–165. doi: 10.1016/j.learninstruc.2018.01.004
- Rheinberg, F., & Engeser, S. (2018). Intrinsic motivation and flow. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and action* (3rd ed., pp. 579–622). Springer. doi: 10.1007/978-3-319-65094-4_14
- Rosenblatt, Z., & Peled, D. (2002). School ethical climate and parental involvement. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 349–367. doi: 10.1108/09578230210433427
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.101832
- Shapira-Lishchinsky, O., & Rosenblatt, Z. (2010). School ethical climate and teachers' voluntary absence. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 164–181. doi: 10.1108/09578231011027833
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361–384. doi: 10.5465/amr.1989.4279067
- Xiao, Y., & Yang, M. (2019). Formative assessment and self-regulated learning: How formative assessment supports students' self-regulation in English language learning. *System*, 81, 39–49. doi: 10.1016/j.system.2019.01.004
- Xu, B. (2016). A study of the effects of student self-assessment on the EFL writing of Chinese college students. *Journalism and Mass Communication*, 6(2), 91–107. doi: 10.17265/2160-6579/2016.02.005

- Yan, Z. (2018). The Self-assessment practice scale (SaPS) for students: Development and psychometric studies. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(2), 123–135. doi: 10.1007/s40299-018-0371-8
- Yan, Z. (2020). Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 224–238.
- Yan, Z., Brown, G. T. L., Lee, J. C.-K., & Qiu, X.-L. (2020). Student self-assessment: Why do they do it?. *Educational Psychology*, 40(4), 509–532. doi: 10.1080/01443410.2019.1672038
- Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L., & Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A pairwise and network meta-analysis. *Educational Research Review*, 100484