



Tác động của sự khiêm tốn về mặt trí tuệ của sinh viên, năng lực giảng viên tới kiến thức thu nhận của sinh viên kinh tế: Vai trò trung gian của động lực học tập

TRƯƠNG HỒNG SƠN^a, HOÀNG VĂN LĨNH^a, NGUYỄN MINH ANH^a,
PHẠM THỊ DIỆP QUỲNH^a, ĐẶNG THỊ CẨM VỊ^a, ĐÀO TRUNG KIÊN^{*a}

^a Khoa Kinh tế và Kinh doanh, Trường Đại học Phenikaa.

THÔNG TIN	TÓM TẮT
Ngày nhận: 22/03/2024 Ngày nhận lại: 27/04/2024 Duyệt đăng: 02/05/2024 Mã phân loại JEL: I21; I23; P36; P46. Từ khóa: Khiêm tốn về mặt trí tuệ; Năng lực giảng viên; Động lực học tập; Kiến thức thu nhận; Sinh viên đại học. Keywords: Intellectual humility; Instructor capability; Learning motivation;	Mục đích của nghiên cứu này là đánh giá ảnh hưởng của sự khiêm tốn về mặt trí tuệ của sinh viên, năng lực giảng viên và động lực học tập tới kiến thức thu nhận của sinh viên các ngành kinh tế. Mô hình nghiên cứu được phát triển từ việc mở rộng lý thuyết về sự khiêm tốn trí tuệ, năng lực giảng và động lực học tập. Kết quả phân tích từ 538 sinh viên các ngành kinh tế tại các trường đại học tại Hà Nội cho thấy một số thành phần của sự khiêm tốn trí tuệ, năng lực giảng viên có ảnh hưởng tới động lực học tập và kiến thức thu nhận của sinh viên. Trong đó, động lực học tập giữ vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa khiêm tốn về mặt trí tuệ, năng lực giảng viên và kiến thức thu nhận. Kết quả nghiên cứu cũng cung cấp các hàm ý quan trọng cho giảng viên, sinh viên để cải thiện hoạt động dạy và học, thúc đẩy cải thiện kiến thức thu nhận của sinh viên. Abstract The study aims to evaluate the impact of intellectual humility, instructor capability, and learning motivation on the acquired knowledge of business students. The research model is developed by extending the intellectual humility theory, instructor capability, and learning motivation. The analysis results from 538 business students at

* Tác giả liên hệ.

Biên tập viên: Trần Lê Thùy Duyên.

Email: 22013639@st.phenikaa-uni.edu.vn (Trương Hồng Sơn); 22011482@st.phenikaa-uni.edu.vn (Hoàng Văn Lĩnh); 22011200@st.phenikaa-uni.edu.vn (Nguyễn Minh Anh); 22011285@st.phenikaa-uni.edu.vn (Phạm Thị Diệp Quỳnh); 22011282@st.phenikaa-uni.edu.vn (Đặng Thị Cẩm Vị); kien.daotrung@phenikaa-uni.edu.vn (Đào Trung Kiên).

Trích dẫn bài viết: Trương Hồng Sơn, Hoàng Văn Lĩnh, Nguyễn Minh Anh, Phạm Thị Diệp Quỳnh, Đặng Thị Cẩm Vị, & Đào Trung Kiên. (2024). Tác động của sự khiêm tốn về mặt trí tuệ của sinh viên, năng lực giảng viên tới kiến thức thu nhận của sinh viên kinh tế: Vai trò trung gian của động lực học tập. *Tạp chí Nghiên cứu Kinh tế và Kinh doanh Châu Á*, 35(4), 62-77.

Acquired knowledge; University students.	universities in Hanoi indicate that some components of intellectual humility and instructor capability have impacts on learning motivation and acquired knowledge of students. Specifically, learning motivation plays a mediating role in the relationship between intellectual humility, instructor capability, and acquired knowledge. The study also provides important implications for lecturers and students to enhance teaching and learning activities and improve the acquired knowledge of students.
--	---

1. Giới thiệu

Một trong những vai trò quan trọng của giáo dục đại học là cung cấp nguồn nhân lực có trình độ cao cho phát triển kinh tế. Các nghiên cứu tìm thấy ảnh hưởng rõ ràng của chất lượng nguồn nhân lực với sự phát triển kinh tế ở cả cấp độ quốc gia (Curea & Ciora, 2015; Wheland, 2019) và cấp độ cá nhân (Curea & Ciora, 2015). Lập luận của các học giả là giáo dục đại học giúp cung cấp nguồn nhân lực trình độ cao, giúp cải thiện vốn con người, là tiền đề quan trọng thúc đẩy cải thiện năng suất lao động (Wheland, 2019). Trong khi đó, năng suất lao động được xem là chìa khóa xác định mức độ phát triển và thịnh vượng. Ở khía cạnh cá nhân, nhiều bằng chứng tìm thấy mối quan hệ giữa trình độ học vấn với thu nhập hay sự thăng tiến sự nghiệp. Chẳng hạn, nghiên cứu của Haveman và Smeeding (2006) cho thấy tại Mỹ, trung vị thu nhập của những người có bằng cử nhân cao gấp đôi những người chưa tốt nghiệp trung học. Giáo dục đại học cũng được xem là nhân tố quan trọng tạo ra khả năng thành công trên thị trường lao động (Haveman & Smeeding, 2006) và khả năng cạnh tranh của nền kinh tế (d’Agostino và cộng sự, 2016).

Tại Việt Nam, giáo dục đại học luôn được coi trọng ở các cấp cao nhất. Cụ thể, Nghị quyết 29-NQ/TW năm 2013 về “Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục đào tạo” của Trung ương Đảng, Quyết định 711/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ năm 2012 về “Phê duyệt chiến lược giáo dục 2011–2020” đều nhấn mạnh mục tiêu của đào tạo đại học là đào tạo nhân lực trình độ cao, bồi dưỡng nhân tài, đào tạo con người có năng lực sáng tạo, có khả năng thích ứng với những biến động của thị trường lao động và hướng tới 70% số lao động được qua đào tạo nghề và đại học vào năm 2020. Tuy nhiên, tính đến năm 2023, tỷ lệ lao động qua đào tạo chỉ đạt 28,64%, trong đó, trình độ đại học là 11,1% (Tổng cục thống kê, 2024). Điều này cho thấy nhu cầu đào tạo trình độ đại học tại Việt Nam còn rất lớn.

Bên cạnh việc đào tạo số lượng lớn lao động có trình độ đại học thì việc đảm bảo chất lượng cũng được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm (Gunn, 2018; Smith, 2012). Chất lượng đào tạo đại học được phản ánh một phần qua kiến thức thu nhận (KTTN) của người học (Cernuşca, 2020) và thể hiện khả năng đáp ứng nhu cầu lao động trình độ cao của nền kinh tế (Tam, 2001). Việc hiểu biết cơ chế ảnh hưởng tới năng lực thu nhận tri thức có thể giúp nhà trường can thiệp vào những nhân tố chính để cải thiện KTTN và làm gia tăng chất lượng đào tạo của từng học phần trong chương trình đào tạo. Bởi vậy, một câu hỏi quan trọng đặt ra là những yếu tố nào ở khía cạnh nhà trường và người học ảnh hưởng tới KTTN của sinh viên?

Để giải quyết vấn đề này, một số tác giả tập trung nghiên cứu ảnh hưởng từ các khía cạnh thuộc về chương trình học hay giảng viên đến động lực học tập và KTTN (Nguyen & Nguyen, 2010; Stes và cộng sự, 2010). Cách tiếp cận phổ biến là xem xét ảnh hưởng của năng lực giảng viên tới KTTN

thông qua thúc đẩy động lực học tập của sinh viên (Nguyen & Nguyen, 2010). Logic của lập luận này là năng lực giảng dạy tốt sẽ kích thích sự yêu thích môn học, sẵn sàng tiếp nhận tri thức mới của sinh viên, từ đó gia tăng sự hiểu biết của họ (Cole và cộng sự, 2017). Cách tiếp cận này đã thu được nhiều kết quả tích cực sử dụng trong các khuyến nghị chính sách tại nhiều nơi trên thế giới (Nguyen & Nguyen, 2010; Cole và cộng sự, 2017). Tuy nhiên, tồn tại vấn đề của cách tiếp cận này là xem xét tiếp nhận kiến thức chỉ dựa vào các khía cạnh từ cơ sở đào tạo mà không xem xét những khía cạnh về tâm lý, nhận thức của người học. Điều đó dẫn đến quan điểm cho rằng tiếp thu kiến thức, động lực học tập không chỉ chịu ảnh hưởng bởi các khía cạnh từ nhà trường mà còn chịu ảnh hưởng bởi chính những đặc điểm tâm lý. Một số nghiên cứu tiếp cận từ lý thuyết về sự khiêm tốn trí tuệ (Intellectual Humility Theory) cố gắng giải thích động lực học tập và KTTN chịu ảnh hưởng của cả các đặc điểm tâm lý (Leary và cộng sự, 2017; Wong & Wong, 2021).

Lý thuyết về sự khiêm tốn trí tuệ giải thích rằng sự khiêm tốn của người học thể hiện thông qua việc thừa nhận những khiếm khuyết trong kiến thức của bản thân và sẵn sàng trau dồi kiến thức của họ (Krumrei-Mancuso và cộng sự, 2020; Porter và cộng sự, 2022; Wong & Wong, 2021). Đây là cách đánh giá bổ sung cho các cách tiếp cận truyền thống đánh giá từ phía trường đại học, chương trình đào tạo đối với động lực học tập, quá trình nhận thức của sinh viên. Tuy nhiên, đây là cách tiếp cận mới và chưa phổ biến trong các nghiên cứu về động lực và KTTN của sinh viên, ngoại trừ các nghiên cứu của Wong và Wong (2021), Krumrei và cộng sự (2020). Đặc biệt, những nghiên cứu ứng dụng lý thuyết về sự khiêm tốn trí tuệ tại các nước đang phát triển như Việt Nam còn rất khiêm tốn. Bằng các công cụ tìm kiếm như googlescholar.com, sciendirect.com, researchgate.com tại thời điểm tháng 3/2024, không tìm thấy một nghiên cứu nào về chủ đề này tại Việt Nam.

Như vậy, mặc dù là một cách tiếp cận mới hiện đại, bổ sung cho các cách đánh giá từ phía chương trình đào tạo nhưng các nghiên cứu sử dụng lý thuyết về sự khiêm tốn trí tuệ còn khá khiêm tốn (Wong & Wong, 2021). Do đó, các học giả tiếp tục kêu gọi cần mở rộng thêm các nghiên cứu sử dụng lý thuyết về sự khiêm tốn trí tuệ để bổ sung cho cách giải thích truyền thống và củng cố các kết quả nghiên cứu về quan hệ giữa các đặc điểm tâm lý tới kết quả học (Krumrei-Mancuso và cộng sự, 2020; Wong & Wong, 2021). Bởi vậy, nghiên cứu này được thực hiện nhằm bổ sung cách tiếp cận mới, đánh giá các khía cạnh ảnh hưởng tới KTTN, đặc biệt với nhóm sinh viên kinh tế – một trong những ngành đào tạo chiếm tỷ lệ cao nhất tại Việt Nam. Kết quả nghiên cứu có thể mang lại những hàm ý cho giảng viên, sinh viên tại các trường đại học nhằm thực hiện các cải tiến chất lượng đào tạo, đáp ứng tốt hơn nhu cầu thị trường lao động.

2. Tổng quan lý thuyết và phát triển các giả thuyết nghiên cứu

2.1. Lý thuyết sự khiêm tốn về mặt trí tuệ

Lý thuyết sự khiêm tốn về mặt trí tuệ của tâm lý học (Porter và cộng sự, 2022) mô tả quan hệ giữa khả năng nhận biết và sự thừa nhận giới hạn về kiến thức với sự hiểu biết (Krumrei-Mancuso, 2017; Porter và cộng sự, 2022). Nó phản ánh khả năng nhận biết sự giới hạn của tri thức bản thân và niềm tin có thể không chính xác (Krumrei-Mancuso, 2017) dẫn đến những người thể hiện sự khiêm tốn về trí tuệ có thể tránh khỏi những sai lầm và thành kiến cá nhân (Porter và cộng sự, 2022). Hay nói cách khác, nó thúc đẩy sự khiêm tốn trong suy nghĩ, hành động và khuyến khích sự cởi mở, tính sẵn sàng đón nhận tri thức mới từ người khác để tiến bộ, giúp thoát khỏi các khuynh hướng độc đoán, giáo

điều và thiên vị. Sự khiêm tốn về mặt trí tuệ thúc đẩy sự mở rộng hiểu biết với những vấn đề, tình huống có tính rủi ro thấp hơn là những vấn đề, tình huống có tính rủi ro cao. Chẳng hạn, con người khó có thể có hành động khiêm tốn về mặt trí tuệ khi bị thúc đẩy bởi các niềm tin mạnh mẽ như tôn giáo, các vấn đề chính trị hay đạo đức. Trong các tình huống như vậy, các cá nhân có xu hướng giữ chặt niềm tin sẵn có và thường không đánh giá cao hay thừa nhận những quan điểm của người khác (Porter và cộng sự, 2022). Ngược lại, những tình huống trong giáo dục, tâm lý có ít tính rủi ro về niềm tin hay đạo đức, các cá nhân có xu hướng thể hiện sự khiêm tốn về trí tuệ hơn, dễ dàng chấp nhận quan điểm của người khác hơn.

Những năm gần đây, việc đo lường các thành phần phản ánh sự khiêm tốn về mặt trí tuệ đã đạt được những tiến bộ đáng kể. Chẳng hạn, nghiên cứu của Krumrei-Mancuso (2017) đã phát triển một bộ thang đo sự khiêm tốn về mặt trí tuệ qua bốn thành phần: Sự độc lập giữa trí tuệ và cái tôi, sự cởi mở về quan điểm, tôn trọng quan điểm người khác, sự tự tin thái quá. Bộ thang đo này đã được kiểm chứng với nghiên cứu khác nhau, bao gồm các nghiên cứu về giáo dục (Krumrei-Mancuso và cộng sự, 2020; Wong & Wong, 2021). Nhìn chung, các nghiên cứu cho thấy sự khiêm tốn trí tuệ làm giảm tính cực đoan, tăng cường học hỏi và khám phá của các cá nhân trong quá trình tiếp nhận tri thức (Krumrei-Mancuso và cộng sự, 2020; Porter và cộng sự, 2022; Wong & Wong, 2021).

2.2. *Kiến thức thu nhận*

KTTN phản ánh cảm nhận về tính hữu ích của khoá học/môn học để người học phát triển các tri thức, kỹ năng cần thiết có thể sử dụng trong thực tế (Nguyễn & Nguyễn, 2010; Young và cộng sự, 2003). Nó còn phản ánh sự tiếp thu kiến thức, hiểu và áp dụng kiến thức học được vào những tình huống thực tế (van der Graaf và cộng sự, 2022). KTTN có ý nghĩa quan trọng trong việc đánh giá hiệu quả của chương trình học/môn học (Guay và cộng sự, 2008). Bởi vậy, KTTN còn nhấn mạnh vào việc phát triển kiến thức, thái độ và hành vi phù hợp thông qua quá trình học hỏi của người học.

2.3. *Phát triển các giả thuyết nghiên cứu*

2.3.1. *Khiêm tốn về mặt trí tuệ*

Các nghiên cứu tìm thấy ảnh hưởng của các thành phần của khiêm tốn về mặt trí tuệ tới động lực học tập và KTTN (Krumrei-Mancuso và cộng sự, 2020; Wong & Wong, 2021). Chẳng hạn, sự độc lập giữa trí tuệ và cái tôi giúp cho người học trở nên khách quan hơn, từ đó nhận ra lợi ích của môn học hơn so với những người khác. Trong khi đó, sự cởi mở về quan điểm và sự tôn trọng quan điểm của người khác lại giúp người học cởi mở hơn với việc học, dễ dàng tiếp nhận sự khác biệt của người khác. Hay nói cách khác, sự độc lập giữa trí tuệ và cái tôi, sự cởi mở về quan điểm và sự tôn trọng quan điểm của người khác có khả năng thúc đẩy động lực học tập và KTTN của người học. Kết quả này cũng được tìm thấy trong một số nghiên cứu trước đây (Krumrei-Mancuso và cộng sự, 2020; Wong & Wong, 2021). Ngược lại, sự tự tin thái quá có thể ảnh hưởng tiêu cực đến động lực học tập và KTTN. Những cá nhân tự tin thái quá vào khả năng của mình có thể xem nhẹ sự quan trọng của một môn học nào đó, dẫn đến động lực học tập với môn học đó có thể giảm xuống và KTTN ít hơn (Krumrei-Mancuso và cộng sự, 2020; Wong & Wong, 2021). Do đó, nghiên cứu này đề xuất các giả thuyết nghiên cứu như sau:

Giả thuyết H_{1a-d}: Sự độc lập giữa trí tuệ và cái tôi (a), sự cởi mở về quan điểm (b), tôn trọng quan điểm người khác (c) có ảnh hưởng tích cực đến động lực học tập; trong khi đó, sự tự tin thái quá (d) có ảnh hưởng tiêu cực tới động lực học tập.

Giả thuyết H_{2a-d}: Sự độc lập giữa trí tuệ và cái tôi (a), sự cởi mở về quan điểm (b), tôn trọng quan điểm người khác (c) có ảnh hưởng tích cực đến KTTN; trong khi đó, sự tự tin thái quá (d) có ảnh hưởng tiêu cực KTTN.

2.3.2. Năng lực giảng viên

Năng lực giảng viên phản ánh khả năng truyền đạt tri thức của giảng viên trong giảng dạy và thường được đánh giá qua ba thành phần chính: Năng lực giảng dạy, tổ chức lớp học, và tương tác giảng viên – sinh viên (Nguyen & Nguyen, 2010). Trong đó, năng lực giảng dạy phản ánh kiến thức chuyên môn, mức độ đầu tư và khả năng trình bày bài giảng; tổ chức lớp học liên quan đến cách xây dựng môn học; tương tác giảng viên – sinh viên thể hiện thông qua khuyến khích việc trao đổi, đưa ra ý kiến trong lớp học (Nguyen & Nguyen, 2010). Khi giảng viên có những tác động phù hợp, truyền tải tạo cảm hứng sẽ tác động tích cực tới động lực học tập của sinh viên (Bolkan & Goodboy, 2014). Những giảng viên có kiến thức chuyên môn cao giúp sinh viên hứng thú học tập và dễ dàng tiếp thu kiến thức hơn (Nguyen & Nguyen, 2010). Hay nói cách khác, năng lực giảng viên có tác động nâng cao động lực học tập và KTTN của sinh viên (Bolkan, 2016). Bởi vậy, nghiên cứu đề xuất hai giả thuyết sau:

Giả thuyết H₃: Năng lực giảng viên có tác động tích cực đến động lực học tập.

Giả thuyết H₄: Năng lực giảng viên có tác động tích cực đến KTTN của sinh viên.

2.3.3. Động lực học tập

Động lực là những thôi thúc, mong muốn thực hiện một hành vi nào đó hướng tới mục đích cụ thể (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Trong giáo dục, động lực học tập phản ánh sự sẵn sàng tham gia, học hỏi, tiếp nhận kiến thức được học trong môn học (Nguyen & Nguyen, 2010). Động lực học tập còn được xem là chìa khóa để tăng cường khả năng tiếp thu (Renninger & Hidi, 2022). Những sinh viên có động lực học tập cao thường ưa thích khám phá, sẵn sàng đối mặt với thách thức và tìm kiếm cơ hội tiếp cận kiến thức mới (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Hệ quả là họ có thể thu được nhiều kiến thức hữu ích hơn do tính chủ động trong học tập và cũng có xu hướng giải quyết được những nhiệm vụ khó khăn hơn (Young và cộng sự, 2003). Bởi vậy, nghiên cứu đề xuất giả thuyết:

Giả thuyết H₅: Động lực học tập có tác động tích cực đến KTTN của sinh viên.

2.3.4. Quan hệ trung gian của động lực học tập

Như đã thảo luận ở trên, sự khiêm tốn về mặt trí tuệ thúc đẩy cá nhân không ngừng tìm kiếm cơ hội học hỏi và cải thiện kiến thức. Điều này lại thúc đẩy động lực học tập của họ và gián tiếp cải thiện KTTN (Krumrei-Mancuso và cộng sự, 2020; Wong & Wong, 2021). Tương tự, năng lực giảng viên cũng có ảnh hưởng tới động lực học tập và gián tiếp thúc đẩy cải thiện KTTN của người học (Nguyen & Nguyen, 2010). Như vậy, có thể suy đoán về vai trò trung gian của động lực học tập trong quan hệ giữa khiêm tốn trí tuệ, năng lực giảng viên và KTTN. Hay nói cách khác, động lực học tập là biến trung gian truyền các tác động gián tiếp của sự khiêm tốn trí tuệ và năng lực giảng viên tới KTTN. Do đó, nghiên cứu đề xuất hai giả thuyết sau:

Giả thuyết H_{6a-d} : Động lực học tập làm trung gian trong mối quan hệ sự độc lập giữa trí tuệ và cái tôi (a), sự cởi mở về quan điểm (b), tôn trọng quan điểm người khác (c), và sự tự tin thái quá (d) với KTTN.

Giả thuyết H_7 : Động lực học tập làm trung gian cho mối quan hệ giữa năng lực giảng viên với KTTN của sinh viên.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Chọn mẫu và phương pháp thu thập dữ liệu

Đối tượng khảo sát của nghiên cứu được xác định là sinh viên đang học các chuyên ngành kinh tế tại Hà Nội. Lý do lựa chọn sinh viên chuyên ngành kinh tế bởi một thực tế là trong những năm gần đây, khối ngành kinh tế, quản lý luôn dẫn đầu về số lượng sinh viên đăng ký và nhập học (Bích Thanh & Mỹ Quyên, 2022). Với mục đích đánh giá được KTTN của sinh viên, dữ liệu yêu cầu các sinh viên phải hoàn thành các học phần, vì vậy, nhóm sinh viên năm thứ hai và thứ ba được chọn (bởi vì, vào thời điểm khảo sát, sinh viên năm thứ nhất phần lớn chưa hoàn thành học kỳ đầu tiên, và sinh viên năm cuối đã bắt đầu vào kỳ thực tập sớm nên việc tiếp cận khảo sát gặp khó khăn). Khảo sát được thực hiện từ tháng 10 đến tháng 12/2023 bằng phương pháp chọn mẫu thuận tiện do những hạn chế về nguồn lực của nhóm nghiên cứu. Dữ liệu chính thức được thu thập bằng cả hai cách: (1) Điều tra trực tiếp, và (2) trực tuyến. Kết quả thu được 538 phiếu điều tra hợp lệ với các đặc điểm như mô tả trong Bảng 1.

Bảng 1.

Mô tả mẫu nghiên cứu

Tiêu chí phân loại		Số sinh viên	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nam	137	25,50
	Nữ	397	73,80
	Khác	4	0,70
Năm học	Năm hai	304	56,50
	Năm ba	234	43,50

3.2. Thang đo

Các thang đo nghiên cứu được tham khảo từ các nghiên cứu trước đây. Trong đó, khiếm tốn trí tuệ được đo lường bằng bốn thành phần: Sự độc lập giữa trí tuệ và cái tôi, sự cởi mở về quan điểm, tôn trọng quan điểm người khác, sự tự tin thái quá với 22 câu hỏi dựa theo nghiên cứu của Krumrei-Mancuso (2017). Năng lực giảng viên là một thang đo đa hướng, bao gồm các thành phần: Năng lực giảng dạy, tổ chức lớp học, tương tác giữa sinh viên, giảng viên và được đánh giá bằng 12 câu hỏi; động lực học tập đo lường bằng 4 câu hỏi dựa trên nghiên cứu của Nguyen và Nguyen (2010). Kiến thức thu nhận được tham khảo từ nghiên cứu của Young và cộng sự (2003) với 5 câu hỏi. Các câu hỏi khảo sát được dịch từ tiếng Anh sang tiếng Việt theo quy trình dịch ngược để đảm bảo không làm

thay đổi ý nghĩa ban đầu. Sau đó, các câu hỏi được tiến hành hiệu chỉnh thông qua phỏng vấn với 5 chuyên gia để điều chỉnh cách diễn đạt cho phù hợp. Tiếp theo, các thang đo được đánh giá sơ bộ thông qua một khảo sát thuận tiện với 52 sinh viên tại Trường Đại học Phenikaa (đánh giá sơ bộ không cần mẫu có tính đại diện). Kết quả phân tích sơ bộ sau khi loại đi các câu hỏi không thích hợp thu được 31 câu hỏi cho khảo sát chính thức (Bảng 3 và Bảng 6). Các biến quan sát được đo lường bằng thang đo Likert 5 điểm với 1 – hoàn toàn không đồng ý và 5 – hoàn toàn đồng ý.

3.3. Phương pháp phân tích dữ liệu

Nghiên cứu sử dụng phân tích mô hình đo lường (biến đa hướng) và mô hình tới hạn (biến đa hướng và đơn hướng) để đánh giá tính tin cậy và thích hợp của các thang đo nghiên cứu. Tiêu chuẩn đánh giá tin cậy bao gồm hệ số Cronbach's Alpha, hệ số tin cậy tổng hợp lớn hơn 0,6, phương sai trích trung bình lớn hơn 0,5 (Hair và cộng sự, 2019). Giá trị hội tụ được đánh giá bằng hệ số tải ngoài với tiêu chuẩn lớn hơn 0,6 (Hair và cộng sự, 2019). Giá trị phân biệt được đánh giá bằng giá trị căn bậc hai của phương sai trích trung bình lớn hơn các hệ số tương quan (Fornell & Larcker, 1981). Kiểm định các giả thuyết nghiên cứu được thực hiện bằng mô hình cấu trúc tuyến tính với ước lượng tổng bình phương nhỏ nhất từng phần (PLS-SEM). Hiện tượng đa cộng tuyến được kiểm tra thông qua hệ số phóng đại phương sai (VIF) nhỏ hơn 4 (Hair và cộng sự, 2019). Các quan hệ trung gian được kiểm định bằng hệ số tác động gián tiếp. Mức ý nghĩa thống kê của các kiểm định lấy ở 10%. Các phân tích được thực hiện với sự hỗ trợ của phần mềm Smart PLS.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Tính tin cậy và phù hợp thang đo

4.1.1. Mô hình đo lường

Kết quả phân tích cho thấy các thành phần đơn hướng của thang đo năng lực giảng viên đạt tính nhất quán nội tại và là những thang đo tốt. Các hệ số Cronbach's Alpha, hệ số tin cậy tổng hợp lớn hơn 0,6, phương sai trích trung bình lớn hơn 0,5 (Bảng 2).

Bảng 2.

Kết quả phân tích các thành phần trong thang đo năng lực giảng viên

Thành phần	Hệ số Cronbach's Alpha	Hệ số tin cậy tổng hợp	Phương sai trích trung bình
Năng lực giảng dạy (TC)	0,887	0,930	0,816
Tổ chức lớp học (COR)	0,859	0,905	0,704
Tương tác giữa sinh viên, giảng viên (IS)	0,869	0,939	0,884

Kết quả phân tích cũng cho thấy các biến quan sát của các thành phần đơn hướng đạt giá trị hội tụ với hệ số tải ngoài lớn hơn 0,7 (Bảng 3).

Bảng 3.

Giá trị hội tụ thang đo năng lực giảng viên

Mã biến	Nội dung	Hệ số tải ngoài
<i>Năng lực giảng dạy (TC): Giá trị trung bình: 4,019, độ lệch chuẩn: 0,810</i>		
TC1	Giảng viên có kiến thức tốt về môn học X	0,881
TC2	Giảng viên giải thích rõ ràng và dễ hiểu về tài liệu của môn học X	0,911
TC3	Giảng viên chuẩn bị bài giảng rất cẩn thận	0,918
<i>Tổ chức lớp học (COR): Giá trị trung bình: 3,973, độ lệch chuẩn: 0,744</i>		
COR1	Mục tiêu và nội dung môn học X được giới thiệu rõ ràng ngay từ buổi đầu tiên	0,836
COR2	Môn học X được tổ chức một cách có hệ thống	0,888
COR3	Hiểu rõ các mục tiêu và yêu cầu của môn học X	0,777
COR4	Giảng viên luôn nêu rõ yêu cầu của môn học X với sinh viên	0,851
<i>Tương tác giữa sinh viên, giảng viên (IS): Giá trị trung bình: 4,094, độ lệch chuẩn: 0,854</i>		
IS4	Giảng viên khuyến khích sinh viên đặt câu hỏi trong lớp	0,940
IS5	Giảng viên thường xuyên khuyến khích sinh viên thể hiện ý tưởng, quan điểm mới	0,941

Các giá trị căn bậc hai của phương sai trích trung bình lớn hơn hệ số tương quan giữa các biến cho thấy các thành phần của năng lực giảng viên đạt giá trị phân biệt (Bảng 4).

Bảng 4.

Giá trị phân biệt giữa các thành phần trong thang đo năng lực giảng viên

Thành phần	COR	IS	TC
Tổ chức lớp học	0,839		
Tương tác giữa sinh viên, giảng viên	0,572	0,940	
Năng lực giảng dạy	0,737	0,600	0,904

Ghi chú: Giá trị in đậm trên đường chéo chính là căn bậc hai của các phương sai trích trung bình.

4.1.2. Mô hình tới hạn

Kết quả phân tích cho thấy các thang đo đơn hướng đạt tính tin cậy với các hệ số Cronbach's Alpha, hệ số tin cậy tổng hợp lớn hơn 0,6; phương sai trích trung bình lớn hơn 0,5 (Bảng 5).

Bảng 5.

Tính tin cậy thang đo các biến đơn hướng trong mô hình

Nhân tố	Cronbach's Alpha	Hệ số tin cậy tổng hợp	Phương sai trích trung bình
Sự độc lập giữa trí tuệ và cái tôi	0,854	0,892	0,675
Sự cởi mở về quan điểm	0,637	0,846	0,734
Tôn trọng quan điểm người khác	0,789	0,862	0,611
Sự tự tin thái quá	0,609	0,785	0,550
Động lực học tập	0,826	0,885	0,658
Kiến thức thu nhận	0,913	0,935	0,742

Kết quả phân tích cho thấy phần lớn các biến quan sát có hệ số tải ngoài lớn hơn 0,7, thể hiện rằng các thang đo đơn hướng đạt giá trị hội tụ (Bảng 6).

Bảng 6.

Giá trị hội tụ của các thang đo trong mô hình

Mã biến	Nội dung	Hệ số tải ngoài
<i>Sự độc lập giữa trí tuệ và cái tôi (IE): Giá trị trung bình: 3,108, độ lệch chuẩn: 0,954</i>		
IE1	Cảm thấy bị cô lập nếu ai đó không đồng tình với ý kiến của mình	0,882
IE3	Cảm thấy bị đe dọa khi ai đó không đồng tình về những chủ đề quan trọng	0,800
IE4	Cảm thấy tầm thường khi ai đó không đồng tình quan điểm	0,806
IE5	Cảm thấy nhỏ bé khi ai đó không đồng tình với những chủ đề quan trọng	0,796
<i>Sự cởi mở về quan điểm (OR): Giá trị trung bình: 3,751, độ lệch chuẩn: 0,696</i>		
OR2	Sẵn sàng thay đổi những quan điểm quan trọng khi có lý do chính đáng	0,857
OR3	Sẵn sàng xem xét lại những niềm tin/nhận thức quan trọng khi đối mặt với những thông tin mới	0,856
<i>Tôn trọng quan điểm người khác (RO): Giá trị trung bình: 3,964, độ lệch chuẩn: 0,626</i>		
RO3	Luôn đón nhận những quan điểm khác nhau trong một chủ đề	0,682
RO4	Có thể tôn trọng người khác, cho dù họ không cùng quan điểm	0,800
RO5	Có thể tôn trọng người khác ngay cả khi không đồng tình	0,826
RO6	Sẵn sàng lắng nghe ý kiến của người khác, ngay cả khi không đồng ý	0,810
<i>Sự tự tin thái quá (LO): Giá trị trung bình: 2,994, độ lệch chuẩn: 0,676</i>		
LO3	Nếu thực sự tin tưởng vào quan điểm nào đó thì nó rất ít khả năng bị bác bỏ	0,813

Mã biến	Nội dung	Hệ số tải ngoài
LO5	Với những chủ đề quan trọng, không dễ bị ảnh hưởng bởi quan điểm của người khác	0,704
LO6	Những quan điểm của người khác hiếm khi làm thay đổi những quan điểm quan trọng của tôi	0,703
<i>Động lực học tập (LM): Giá trị trung bình: 3,109, độ lệch chuẩn: 0,711</i>		
LM1	Thường dành rất nhiều thời gian cho việc học	0,825
LM2	Luôn ưu tiên dành thời gian vào việc nghiên cứu tài liệu của môn học này	0,849
LM3	Luôn cố gắng hết sức để nghiên cứu tài liệu môn học	0,779
LM4	Bản thân cảm thấy có động lực học tập khá cao	0,790
<i>Kiến thức thu nhận (KA): Giá trị trung bình: 3,736, độ lệch chuẩn: 0,797</i>		
KA1	Môn học X mang đến nhiều kiến thức hữu ích	0,849
KA2	Thu được rất nhiều kiến thức từ môn học X	0,903
KA3	Phát triển được nhiều kỹ năng từ môn học X	0,845
KA4	Áp dụng được nhiều kiến thức và kỹ năng nhận được từ môn học X vào thực tế	0,829
KA5	Nhìn chung, học được rất nhiều kiến thức từ môn học X	0,878
<i>Năng lực giảng viên (LUC)</i>		
TC	Năng lực giảng dạy	0,907
COR	Tổ chức lớp học	0,916
IS	Tương tác giữa sinh viên, giảng viên	0,775

Giá trị căn bậc hai của các phương sai trích trung bình lớn hơn hệ số tương quan giữa các biến cho thấy các thang đo đơn hướng và đa hướng đạt giá trị phân biệt (Bảng 7).

Bảng 7.

Giá trị phân biệt của các biến nghiên cứu trong mô hình

Nhân tố	IE	KA	LM	LO	LUC	OR	RO
Sự độc lập giữa trí tuệ và cái tôi (IE)	0,822						
Kiến thức thu nhận (KA)	-0,083	0,861					
Động lực học tập (LM)	-0,080	0,357	0,811				
Sự tự tin thái quá (LO)	0,184	0,125	0,090	0,742			
Năng lực giảng viên (LUC)	-0,107	0,562	0,159	0,083	0,778		
Sự cởi mở về quan điểm (OR)	0,029	0,146	-0,078	0,069	0,184	0,857	
Tôn trọng quan điểm người khác (RO)	-0,228	0,212	0,137	0,066	0,318	0,314	0,782

Ghi chú: Giá trị in đậm trên đường chéo chính là căn bậc hai của các phương sai trích trung bình.

4.2. Mô hình cấu trúc và kiểm định các giả thuyết nghiên cứu

Kết quả phân tích cho thấy hiện tượng đa cộng tuyến không phải là vấn đề của nghiên cứu (hệ số VIF trong khoảng 1,144–3,696, nhỏ hơn 4). Hệ số xác định (R^2) của biến phụ thuộc KTTN bằng 0,398 cho thấy các biến độc lập giải thích được khoảng 40% sự biến thiên của biến phụ thuộc. Có ba thành phần của khiếm tốn trí tuệ ảnh hưởng tới động lực học tập, bao gồm: Sự cởi mở về quan điểm ($\beta = -0,145$; $p < 0,1$), tôn trọng quan điểm người khác ($\beta = 0,123$; $p < 0,1$) và sự tự tin thái quá ($\beta = 0,091$; $p < 0,1$). Sự cởi mở về quan điểm có ảnh hưởng tích cực tới KTTN ($\beta = 0,078$; $p < 0,1$). Năng lực giảng viên có ảnh hưởng tích cực đến động lực học tập ($\beta = 0,134$; $p < 0,1$) và KTTN ($\beta = 0,501$; $p < 0,1$), động lực học tập cũng ảnh hưởng trực tiếp tới KTTN ($\beta = 0,278$; $p < 0,1$). Trong khi đó, sự độc lập giữa trí tuệ và cái tôi, tôn trọng quan điểm của người khác và sự tự tin thái quá không có ảnh hưởng tới KTTN ($p > 0,1$). Hay nói cách khác, chấp nhận các giả thuyết H_{1b} , H_{1c} , H_{1d} , H_{2b} , H_3 , H_4 , H_5 và bác bỏ các giả thuyết H_{1a} , H_{2a} , H_{2c} , H_{2d} (Bảng 8).

Bảng 8.

Kết quả ước lượng (chuẩn hóa)

Giả thuyết	Quan hệ các biến	β	Thống kê t	p-value	Kết luận
H_{1a}	Sự độc lập giữa trí tuệ và cái tôi → Động lực học tập	-0,050	0,808	0,419	Bác bỏ
H_{1b}	Sự cởi mở về quan điểm → Động lực học tập	-0,145	2,599	0,009	Chấp nhận
H_{1c}	Tôn trọng quan điểm người khác → Động lực học tập	0,123	2,073	0,038	Chấp nhận
H_{1d}	Sự tự tin thái quá → Động lực học tập	0,091	1,724	0,085	Chấp nhận
H_{2a}	Sự độc lập giữa trí tuệ và cái tôi → Kiến thức thu nhận	-0,024	0,707	0,480	Bác bỏ
H_{2b}	Sự cởi mở về quan điểm → Kiến thức thu nhận	0,078	2,055	0,040	Chấp nhận
H_{2c}	Tôn trọng quan điểm người khác → Kiến thức thu nhận	-0,019	0,467	0,641	Bác bỏ
H_{2d}	Sự tự tin thái quá → Kiến thức thu nhận	0,059	1,396	0,163	Bác bỏ
H_3	Năng lực giảng viên → Động lực học tập	0,134	2,265	0,024	Chấp nhận
H_4	Năng lực giảng viên → Kiến thức thu nhận	0,501	10,159	< 0,001	Chấp nhận
H_5	Động lực học tập → Kiến thức thu nhận	0,278	6,069	< 0,001	Chấp nhận

4.3. Các quan hệ trung gian

Kết quả phân tích tìm thấy ảnh hưởng trung gian của động lực học tập giữa sự cởi mở về quan điểm ($\beta = -0,041$; $p < 0,1$), tôn trọng quan điểm người khác ($\beta = 0,034$; $p < 0,1$), năng lực giảng viên $\beta = 0,037$; $p < 0,1$) với KTTN. Trong khi đó, ảnh hưởng của động lực học tập đến quan hệ giữa sự độc lập giữa trí tuệ và cái tôi, sự tự tin thái quá không được chấp nhận ($p > 0,1$). Hay nói cách khác, khác chấp nhận giả thuyết H_{6b}, H_{6c}, H₇ và bác bỏ giả thuyết H_{6a}, H_{6d}.

Bảng 9.

Kết quả ước lượng quan hệ trung gian trong mô hình

Giả thuyết	Quan hệ các biến	Tác động gián tiếp	Thống kê t	p-value	Kết luận
H _{6a}	Sự độc lập giữa trí tuệ và cái tôi → Động lực học tập → Kiến thức thu nhận	-0,014	0,774	0,439	Bác bỏ
H _{6b}	Sự cởi mở về quan điểm → Động lực học tập → Kiến thức thu nhận	-0,041	2,346	0,019	Chấp nhận
H _{6c}	Tôn trọng quan điểm người khác → Động lực học tập → Kiến thức thu nhận	0,034	1,984	0,047	Chấp nhận
H _{6d}	Sự tự tin thái quá → Động lực học tập → Kiến thức thu nhận	0,025	1,638	0,102	Bác bỏ
H ₇	Năng lực giảng viên → Động lực học tập → Kiến thức thu nhận	0,037	2,007	0,045	Chấp nhận

5. Thảo luận và hàm ý nghiên cứu

Nghiên cứu đã tìm thấy và xác nhận được ảnh hưởng của một số thành phần trong sự khiêm tốn trí tuệ của sinh viên, năng lực của giảng viên tới động lực và KTTN của sinh viên. Cụ thể:

Thứ nhất, nghiên cứu ghi nhận ảnh hưởng của một số thành phần trong sự khiêm tốn về mặt trí tuệ tới động lực học tập của sinh viên và tái khẳng định ảnh hưởng của các đặc tính tâm lý tới động lực học tập. Tuy nhiên, những ảnh hưởng này không đồng nhất và có sự khác biệt nhất định so với các nghiên cứu trước. Cụ thể, tôn trọng quan điểm của người khác có tác động tích cực đến động lực học tập của sinh viên. Điều này cho thấy, những sinh viên có thái độ tôn trọng cao với quan điểm của người khác thường có động lực học tập cao hơn. Họ dường như dễ dàng xem xét, tham khảo ý kiến của người khác mà ít có hành vi phán xét. Kết quả là, họ có thể nhận được nhiều kiến thức, kinh nghiệm hữu ích từ nhiều nguồn khác nhau và tạo ra sự hứng thú trong việc học hỏi. Kết quả này tương đồng với một số nghiên cứu cho thấy có sự ảnh hưởng của khiêm tốn trí tuệ tới động lực học tập (Porter và cộng sự, 2022; Rowatt và cộng sự, 2006; Wong & Wong, 2021). Ngược lại, nghiên cứu tìm thấy dấu hiệu về ảnh hưởng của sự tự tin thái quá và sự cởi mở về quan điểm khác với kỳ vọng ban đầu. Trong đó, sự tự tin thái quá có ảnh hưởng dương tới động lực học tập trong khi các nghiên cứu khác ảnh hưởng này là âm (Porter và cộng sự, 2022; Wong & Wong, 2021). Sự khác biệt này có thể do ảnh hưởng bởi hiệu ứng Dunning - Krueger trong tâm lý (Dunning, 2011). Theo giải thích của hiệu ứng Dunning - Krueger, khi các cá nhân ở vùng hiểu biết chưa nhiều, họ có xu hướng tự tin cao

về lĩnh vực nhất định và điều đó có thể thúc đẩy động cơ hành động của họ (vùng Know Nothing). Hay nói cách khác, những sinh viên có sự tự tin thái quá rơi vào vùng tâm lý “ảo tưởng sức mạnh” do chưa nhận thức đầy đủ về môn học. Đối với sự cởi mở, kết quả nghiên cứu cũng cho thấy nó có tác động âm tới động lực khác biệt với các nghiên cứu trước (Rowatt và cộng sự, 2006; Wong & Wong, 2021). Sự khác biệt này được giải thích là, sinh viên dễ dàng xem xét thay đổi quan điểm quan trọng của bản thân có thể là những người thiếu tính nhất quán, dễ dao động và hệ quả họ dễ dàng thay đổi khi thực hiện hành động nào đó. Họ có thể bắt đầu ở mức động lực cao nhưng khó duy trì điều đó lâu dài. Tuy nhiên, đây là một điểm nghi ngờ cần làm sáng tỏ trong những nghiên cứu tiếp theo.

Thứ hai, nghiên cứu chỉ ghi nhận duy nhất một thành phần của sự khiêm tốn trí tuệ tới KTTN là sự cởi mở về quan điểm. Điều này phản ánh rằng, đối với sinh viên là những người cởi mở với quan điểm của người khác, sẽ dễ dàng tiếp nhận các loại kiến thức khác nhau mà ít chịu ảnh hưởng bởi định kiến cá nhân. Kết quả này cũng tương đồng với một số nghiên cứu trước (Leary và cộng sự, 2017; Wong & Wong, 2021). Trong khi đó, các thành phần còn lại không tìm thấy bằng chứng có ảnh hưởng trực tiếp tới KTTN. Điều này có thể do sự chi phối bởi hoàn cảnh sống, học tập tại bậc đại học so với bậc phổ thông. Sinh viên đại học thường là những người không sống cùng gia đình, ít chịu sự kiểm soát từ gia đình hơn trong khi môi trường đô thị có thể có nhiều “cạm bẫy” làm sao nhãng việc học. Hệ quả là, mặc dù có thể nhận thức được tầm quan trọng của việc học nhưng đơn giản là họ không hành động gì để cải thiện việc học của họ.

Thứ ba, nghiên cứu cũng tìm thấy ảnh hưởng rất rõ ràng của năng lực giảng viên tới động lực học tập và KTTN của sinh viên. Ngoài ra, động lực học tập cũng có ảnh hưởng tích cực đến KTTN của họ. Điều này cho thấy, những giảng viên có kiến thức chuyên môn tốt, khả năng tổ chức lớp học hiệu quả và có nhiều tương tác với sinh viên dễ dàng thu hút họ vào bài giảng hơn, thông qua đó, kích thích động lực học tập của họ (Bolkan & Goodboy, 2014; Nguyen & Nguyen, 2010); và nhờ đó, họ cũng thu được nhiều kiến thức hơn (Nguyen & Nguyen, 2010). Khi sinh viên có động lực học tập cao, họ có thể tập trung vào bài giảng của giảng viên hơn và thông qua đó, thu nhận được nhiều kiến thức hữu ích hơn trong quá trình học tập. Một số nghiên cứu khác cũng xác nhận kết quả này, chẳng hạn Renninger và Hidi (2022) giải thích rằng động lực là chìa khóa quan trọng bởi nó thúc đẩy sự thay đổi, tư duy phản biện và chiến lược học tập; hoặc thúc đẩy việc tìm cách giải quyết những khó khăn trong học tập để đạt kết quả.

Nghiên cứu này cũng mang lại những hàm ý quan trọng đối với sinh viên và giảng viên. Cụ thể:

Một là, đối với sinh viên, việc nuôi dưỡng sự khiêm tốn về mặt trí tuệ là rất quan trọng. Sự khiêm tốn có thể giúp họ có tư duy mở, thúc đẩy việc theo đuổi tri thức để cải thiện kết quả học tập một cách hiệu quả. Tuy nhiên, cần lưu ý cảnh giác với hiệu ứng Dunning - Krueger ở những giai đoạn đầu tìm hiểu môn học vì có thể rơi vào trạng thái “ảo tưởng sức mạnh” do sự tự tin thái quá.

Hai là, đối với giảng viên, cần cải thiện năng lực giảng dạy để thúc đẩy tiếp nhận tri thức của sinh viên. Giảng viên cần cải thiện kiến thức chuyên môn, khả năng tổ chức lớp học và tăng cường các tương tác khi giảng dạy để nuôi dưỡng động lực học tập, cải thiện KTTN một cách hiệu quả.

Mặc dù đã đạt được các mục tiêu ban đầu nhưng nghiên cứu cũng tồn tại những hạn chế nhất định. *Thứ nhất*, nghiên cứu mới dừng lại ở một nhóm sinh viên các ngành kinh tế tại khu vực Hà Nội, nên tính đại diện có thể bị ảnh hưởng do có sự khác biệt về đặc tính của sinh viên giữa các khu vực trong cả nước. *Thứ hai*, kết quả nghiên cứu khó có thể suy luận cho những nhóm sinh viên khác ngoài các chuyên ngành kinh tế. *Thứ ba*, đây là một nghiên cứu cắt ngang nên các suy luận nhân - quả mới dừng

lại ở các suy luận logic và suy đoán mà chưa được kiểm chứng qua các nghiên cứu thí nghiệm theo thời gian. Bởi vậy, trong tương lai, các nghiên cứu có thể mở rộng khảo sát đa dạng các đối tượng sinh viên thuộc các ngành học khác nhau. Ngoài ra, các nghiên cứu trong tương lai có thể thiết kế nghiên cứu theo thời gian để đánh giá cơ chế quan hệ nhân - quả một cách chính xác hơn.

Tài liệu tham khảo

- Bích Thanh, & Mỹ Quyên. (2022). *Tuyển sinh 2022: xu thế chọn ngành kinh tế, quản lý ngày càng tăng*. Truy cập ngày 16/02/2024, từ <https://thanhnien.vn/tuyen-sinh-2022-xu-the-chon-nganh-kinh-te-quan-ly-ngay-cang-tang-1851431990.htm>
- Bolkan, S. (2016). The importance of instructor clarity and its effect on student learning: Facilitating elaboration by reducing cognitive load. *Communication Reports*, 29(3), 152-162. <https://doi.org/10.1080/08934215.2015.1067708>
- Bolkan, S., & Goodboy, A. K. (2014). Communicating charisma in instructional settings: Indicators and effects of charismatic teaching. *College Teaching*, 62(4), 136-142. <https://doi.org/10.1080/87567555.2014.956039>
- Cernuşca, L. (2020). Soft and hard skills in accounting field-empiric results and implication for the accountancy profession. *Studia Universitatis Vasile Goldis Arad, Economics Series*, 30(1), 33-56. <https://doi.org/10.2478/SUES-2020-0003>
- Cole, M. S., Feild, H. S., & Harris, S. G. (2017). Student learning motivation and psychological hardness: Interactive effects on students' reactions to a management class. *Academy of Management Learning & Education*, 3(1), 64-85. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2004.12436819>
- Curea, Ş. C., & Ciora, C. (2015). The impact of human capital on economic growth. *Procedia Economics and Finance*, 22(SUPPL.1), 184-190. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00258-0](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00258-0)
- d'Agostino, G., Dunne, J. P., & Pieroni, L. (2016). Government spending, corruption and economic growth. *World Development*, 84, 190-205. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2016.03.011>
- Dunning, D. (2011). The dunning-kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 247-296. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-385522-0.00005-6>
- 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. <https://doi.org/10.2307/3150980>
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233-240. <https://doi.org/10.1037/A0012758>
- Gunn, A. (2018). Metrics and methodologies for measuring teaching quality in higher education: Developing the teaching excellence framework (TEF). *Educational Review*, 70(2), 129-148. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410106>
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2-24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203/FULL/XML>

- Haveman, R., & Smeeding, T. (2006). The role of higher education in social mobility. *The Future of Children*, 16(2), 125-150.
- Krumrei-Mancuso, E. J. (2017). Intellectual humility and prosocial values: Direct and mediated effects. *Journal of Positive Psychology*, 12(1), 13-28. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1167938>
- Krumrei-Mancuso, E. J., Haggard, M. C., LaBouff, J. P., & Rowatt, W. C. (2020). Links between intellectual humility and acquiring knowledge. *The Journal of Positive Psychology*, 15(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1579359>
- Leary, M. R., Diebels, K. J., Davisson, E. K., Jongman-Sereno, K. P., Isherwood, J. C., Raimi, K. T., ... & Hoyle, R. H. (2017). Cognitive and interpersonal features of intellectual humility. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 43(6), 793-813. <https://doi.org/10.1177/0146167217697695>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086158>
- Nguyen, T. T. M., & Nguyen, T. D. (2010). Determinants of learning performance of business students in a transitional market. *Quality Assurance in Education*, 18(4), 304-316. <https://doi.org/10.1108/09684881011079152/FULL/XML>
- Porter, T., Elnakouri, A., Meyers, E. A., Shibayama, T., Jayawickreme, E., & Grossmann, I. (2022). Predictors and consequences of intellectual humility. *Nature Reviews Psychology*, 1(9), 524-536. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00081-9>
- Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2022). Interest: A unique affective and cognitive motivational variable that develops. *Advances in Motivation Science*, 9, 179-239. <https://doi.org/10.1016/BS.ADMS.2021.12.004>
- Rowatt, W. C., Powers, C., Targhetta, V., Comer, J., Kennedy, S., & Labouff, J. (2006). Development and initial validation of an implicit measure of humility relative to arrogance. *The Journal of Positive Psychology*, 1(4), 198-211. <https://doi.org/10.1080/17439760600885671>
- Smith, C. (2012). Evaluating the quality of work-integrated learning curricula: A comprehensive framework. *Higher Education Research & Development*, 31(2), 247-262. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.558072>
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2009.07.001>
- Tam, M. (2001). Measuring quality and performance in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(1), 47-54. <https://doi.org/10.1080/13538320120045076>
- van der Graaf, J., Lim, L., Fan, Y., Kilgour, J., Moore, J., Gašević, D., Bannert, M., & Molenaar, I. (2022). The dynamics between self-regulated learning and learning outcomes: An exploratory approach and implications. *Metacognition and Learning*, 17(3), 745-771. <https://doi.org/10.1007/S11409-022-09308-9/FIGURES/4>
- Wheelan, C. (2019). *Naked Economics: Undressing The Dismal Science*. WW Norton & Company.

- Wong, I. H. M., & Wong, T. T. Y. (2021). Exploring the relationship between intellectual humility and academic performance among post-secondary students: The mediating roles of learning motivation and receptivity to feedback. *Learning and Individual Differences*, 88, 102012. <https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2021.102012>
- Young, M. R., Klemz, B. R., & Murphy, J. W. (2003). Enhancing learning outcomes: The effects of instructional technology, learning styles, instructional methods, and student behavior. *Journal of Marketing Education*, 25(2), 130-142. <https://doi.org/10.1177/0273475303254004>