

Đánh giá mức độ gắn kết của sinh viên với nhà trường trong quá trình học tập: Nghiên cứu tại Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội

Tăng Thị Thùy*¹, Đỗ Linh Chi²,
Nguyễn Thị Ngọc Khánh³, Dương Phương Thảo⁴,
Nguyễn Thị Kim Tranh⁵

* Tác giả liên hệ

¹ Email: thuytang@vnu.edu.vn

² Email: dochi21062001@gmail.com

³ Email: ngockhanh282k1@gmail.com

⁴ Email: dpthao.107@gmail.com

⁵ Email: kimtranh03@gmail.com

Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội
182 Lương Thế Vinh, Thanh Xuân, Hà Nội, Việt Nam

TÓM TẮT: Sự gắn kết của sinh viên với nhà trường đóng vai trò quan trọng, tác động trực tiếp tạo ra các động lực, đem lại cảm giác thuộc về, thúc đẩy quá trình từ đó nâng cao kết quả học tập. Bài viết trình bày 3 nhóm mức độ gắn kết: nhận thức, tình cảm, hành vi được nghiên cứu tại Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội với sự tham gia của 222 sinh viên. Kết quả nghiên cứu cho thấy, có sự gắn kết chặt chẽ giữa sinh viên với nhà trường. Từ đây, việc đề xuất các hoạt động là điều cần thiết để gia tăng mức độ gắn kết trong nhà trường.

TỪ KHÓA: Sự gắn kết với nhà trường, nhận thức, tình cảm, hành vi, sinh viên đại học Giáo dục.

→ Nhận bài 17/01/2022 → Nhận bài đã chỉnh sửa 02/02/2022 → Duyệt đăng 15/6/2022.

DOI: <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12210610>

1. Đặt vấn đề

Giáo dục đại học có vai trò quan trọng trong việc đào tạo và cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao, làm nền tảng hình thành, phát triển năng lực đổi mới sáng tạo nhằm phục vụ phát triển đất nước và đóng góp vào tri thức nhân loại. Maiers (2008) [1] cho rằng, mô tả sự gắn kết của sinh viên với nhà trường là một chủ đề được quan tâm trong giáo dục đại học. Đã có nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng, sự gắn kết của sinh viên trong quá trình học tập ảnh hưởng đến kết quả học tập và sự thành công của người học như: Thomas (2012) [2]; Weimer (2012) [3]; Solomonides, Reid và Petocz (2012) [4]. Việc nâng cao sự gắn kết giữa sinh viên và nhà trường chính là tạo cho người học phát triển được bản thân trong môi trường giáo dục tốt nhất, giúp cho sinh viên định hướng được mục tiêu học tập của riêng mình, phân bổ thời gian rõ ràng, cụ thể cho việc học và làm, cụ thể hóa dự định tương lai. Sự gắn kết của sinh viên với nhà trường rất quan trọng để đảm bảo kết quả học tập tốt, tính gắn kết càng cao thì kết quả học tập của sinh viên cũng càng tốt hơn, chẳng hạn như chất lượng đầu ra của họ. Điều đó giúp tăng cường hiểu biết của sinh viên trong quá trình học tập, hay sẵn sàng trở thành một phần của nhà trường. Những điều trên cho thấy, sự gắn kết chiếm một vai trò to lớn trong quá trình học tập của sinh viên tại trường đại học và có thể đem lại những điều tích cực đến sinh viên và giúp họ có cảm giác hứng thú với việc học, gắn bó với trường, yêu trường và cố gắng, nỗ lực

nhiều hơn. Vì vậy, nghiên cứu này nhằm mục đích đánh giá mức độ gắn kết của sinh viên với nhà trường trong quá trình học tập để đưa ra các kiến nghị nhằm nâng cao mức độ gắn kết của sinh viên. *Nghiên cứu này được tiến hành trong khuôn khổ đề tài mã số QS.NH.21.18 của Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội.*

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận

Theo Kuh (2009) [5], ban đầu sự gắn kết được đo lường bằng thời gian thực hiện nhiệm vụ (time on task), sau đó được đo lường chất lượng của sự nỗ lực (quality of effort), sự tham gia của người học (student involvement), sự hội nhập xã hội và học thuật (social and academic integration), hoạt động tốt trong quá trình đào tạo (good practices in undergraduate education) hay đó là kết quả đầu ra (outcomes). Đến nay, sự gắn kết còn được đo lường bằng sự nỗ lực tham gia vào các hoạt động học tập một cách hiệu quả [5]. Chapman (2003) [6] cho rằng, sự gắn kết mô tả sự sẵn lòng và thường xuyên tham gia vào các hoạt động tại trường, ví dụ như: tham gia lớp học, nộp bài tập đúng hạn và theo dõi các bài giảng ở trên lớp. Ngoài ra, theo nghiên cứu của Kuh (2003) [7], sự gắn kết bao gồm việc tích cực học tập có sự cộng tác, tham gia vào các hoạt động học tập có tính thách thức, xây dựng mối quan hệ với đồng nghiệp đào tạo, tham gia trau dồi kinh nghiệm trong quá

trình giáo dục. Một số nhà nghiên cứu nhấn mạnh rằng, yếu tố bên trong của sinh viên tác động đến các hành vi sẵn sàng tham gia vào hoạt động do nhà trường tổ chức. Một số khác thì quan tâm đến sự thường xuyên hoặc sự hợp tác trong việc xây dựng các mối quan hệ trong quá trình học tập tại trường. Qua đây, có thể thấy rằng, định nghĩa sự gắn kết của người học được hiểu theo nhiều cách khác nhau. Trong bài đánh giá này có đề cập đến ba mức độ gắn kết: “gắn kết hành vi”; “gắn kết tình cảm” và “gắn kết nhận thức”.

Sự gắn kết hành vi (Behavioral engagement): Sự gắn kết về hành vi bao gồm sự chú ý trên lớp học, tham gia và nỗ lực trong các hoạt động học tập - là một yếu tố thông báo về sự mạnh mẽ và nhất quán trong kết quả giáo dục [8]. Các biểu hiện của sự gắn kết hành vi được thể hiện rõ thông qua việc tuân theo các quy tắc trong lớp học, có các hành vi tích cực như: phấn đấu, kiên trì, tập trung, đặt câu hỏi, đóng góp cho thảo luận trong lớp và không có hành vi gây rối, chẳng hạn như trốn học, bỏ tiết ... Khi có sự gắn kết tích cực vào hành vi sinh viên sẽ đặt câu hỏi, tham gia tích cực vào các lớp học, đi học đều và nỗ lực học tập đạt kết quả tốt. Mặc dù nhiều nghiên cứu đã xác định các đặc điểm của người học liên quan đến hành vi tham gia vào trường học (Ví dụ như: động lực của người học, khó khăn về hành vi; Pagani và cộng sự 2012 [9]; Furrer và Skinner 2003) [10], một cách tiếp cận bao quát đối với nghiên cứu về trường học, Trickett và Rowe (2012) [11] nhấn mạnh tầm quan trọng của việc xem xét các yếu tố ngữ cảnh lớp học. Hầu hết các nghiên cứu trong lớp học về tương tác hành vi đều tập trung vào thực hành giảng dạy, chẳng hạn như tổ chức và quản lý hành vi [12], [13]. Tuy nhiên, những nỗ lực mới đang được tiến hành để hiểu bối cảnh đồng đẳng của các lớp học, bao gồm các chuẩn mực xã hội và mạng xã hội [14] có thể liên quan đến sự tham gia hành vi của học sinh trong trường học. Không những vậy, một số nhà nghiên cứu đã sử dụng khái niệm sự gắn kết với tên gọi khác là sự tham gia của sinh viên để kiểm định các động cơ học tập, năng lực thực hiện, thái độ ảnh hưởng đến sự tham gia vào các hoạt động trên lớp học của sinh viên. Khi sinh viên có sự gắn kết tốt với nhà trường thì đồng nghĩa rằng, họ sẽ sẵn sàng thực hiện các quy tắc trong lớp học, tham gia các hoạt động một cách tự chủ, hoặc các hành vi học tập tự định hướng.

Sự gắn kết tình cảm (Emotional engagement): Sự gắn kết tình cảm đã được nhiều nghiên cứu trước đó chỉ ra các biểu hiện ảnh hưởng đến cảm xúc trong lớp học bao gồm sự quan tâm của sinh viên, chán nản, lo lắng và sự hưng phấn trong học tập. Phản ứng cảm xúc là cảm xúc tích cực hoặc tiêu cực. Nó liên quan đến tương tác tích cực hoặc tiêu cực của sinh viên với giảng viên,

nhân viên, bạn bè hoặc nhà trường. Sự gắn kết cảm xúc tạo ra mối quan hệ giữa sinh viên với nhà trường và xây dựng động lực học tập của sinh viên. Các nghiên cứu chủ yếu đề cập đến cảm xúc của người học và trạng thái trong lớp học, bao gồm: Thích thú, buồn chán, hạnh phúc, và lo lắng... [15], [16]. Một số định nghĩa đề cập đến về “sự gắn kết tình cảm “như là: sự yêu mến đối của người học với nhà trường và giáo viên [17], [18]; cảm giác thuộc về [19]. Fredrickson và cộng sự (2008) nhận định rằng, tình cảm được xem là sự đánh giá chủ quan của tình hình gắn kết nên qua đó, những tác động tích cực đến cảm xúc sẽ góp phần gia tăng sự gắn kết của người học. Chẳng hạn, cảm xúc, sở thích và sự nhiệt tình với những chủ đề và tài liệu học tập sẽ thúc đẩy sinh viên trải nghiệm học tập nhiều hơn [20]. Qua đó cho thấy rằng, những cảm xúc tích cực và sự gắn kết của người học có mối quan hệ tương hỗ với nhau.

Sự gắn kết nhận thức (Cognitive engagement): Sự hình thành khái niệm về sự gắn kết nhận thức này bao gồm sự linh hoạt trong giải quyết vấn đề, thích sự thách thức và tích cực đối phó khi gặp thất bại. Một số nghiên cứu có các định nghĩa tương tự về sự gắn kết nhận thức bao gồm: sự chú ý, sự tập trung, sự lĩnh hội, sự tham gia và sự sẵn sàng [21]. Patrick và cộng sự (2007) [22] cho rằng, nhận thức sớm về môi trường học tập ở trường tác động tích cực đến động cơ về niềm tin và góp phần ảnh hưởng mạnh mẽ đến sự gắn kết của người học. Tương tự, các sinh viên áp dụng các mục tiêu thành thạo hơn là mục tiêu hiệu suất được tập trung vào việc học, hiểu, làm chủ nhiệm vụ và cố gắng hoàn thành một điều gì đó đầy thách thức. Sinh viên có động lực nội tại thích thử thách và kiên trì khi gặp khi gặp khó khăn. Bên cạnh đó, ở một kết quả nghiên cứu trước đó của Tas (2016) [23] cho rằng, nhận thức về mục tiêu thành tựu sẽ tạo động cơ thúc đẩy người học thực hiện hành động gắn kết học tập tốt hơn ở trường. Có thể hiểu sự gắn kết nhận thức bao gồm hai phần: tâm lý và nhận thức. Tâm lý: mục tiêu học tập, động cơ học tập, học tập tự chủ và sẵn sàng nỗ lực để có được những ý tưởng lớn cũng như nắm vững được những kỹ năng phức tạp. Nhấn mạnh việc đầu tư và động cơ học tập của sinh viên. Nhận thức: tự học theo quy định, ứng dụng các chiến lược học tập vào tư duy học tập. Tóm lại, hầu hết các nghiên cứu trước đó đều cho rằng, sự gắn kết của sinh viên gồm ba khía cạnh hành vi, tình cảm và nhận thức. Nghiên cứu này tiếp cận khái niệm sự gắn kết của sinh viên dựa trên ba khía cạnh mà nhiều nghiên cứu trước đã chỉ ra.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Mẫu nghiên cứu và thu thập dữ liệu

Nghiên cứu này đã điều tra khảo sát với mục đích khảo sát sinh viên về mức độ gắn kết với nhà trường,

mẫu nghiên cứu gồm 222 sinh viên với phương pháp lấy mẫu thuận tiện. Nghiên cứu thực hiện thu thập mẫu theo hình thức online, mẫu phiếu khảo sát online được gửi qua Gmail. Trong đó có số sinh viên nữ là 203 (chiếm 91,4%) và 19 sinh viên nam (chiếm 8,6%). Về số lượng sinh viên qua các năm học, sinh viên năm thứ hai chiếm tỉ lệ cao nhất là 110 sinh viên (chiếm 49,5%), sau đó là sinh viên năm thứ nhất là 73 (chiếm 32,9%), sinh viên năm thứ ba và năm thứ tư lần lượt chiếm tỉ lệ là 13,1% và 4,5%.

2.2.2. Công cụ khảo sát

Nghiên cứu này dựa trên bảng hỏi của Shelley R. Hart, Kaitlyn Stewart & Shane R. Jimerson [24]. Bảng hỏi được chia làm hai phần. Phần một thông tin chung bao gồm: giới tính, năm học, chuyên ngành theo học. Phần hai là nội dung khảo sát về mức độ gắn kết của sinh viên với nhà trường bao gồm ba nhân tố: tình cảm, hành vi và nhận thức. Khảo sát đã sử dụng thang đo Likert gồm 5 mức độ: 1= hoàn toàn không đồng ý, 2= không đồng ý, 3= phân vân, 4= đồng ý, 5= hoàn toàn đồng ý. Bảng hỏi đã được thực hiện thử nghiệm và điều chỉnh. Kết quả phân tích cho thấy bảng hỏi đã đạt độ tin cậy ở cả ba nhân tố. Ở nhân tố “Sự gắn kết về nhận thức” gồm có 9 biến với độ tin cậy đạt 0,92 và ở hai nhóm nhân tố tiếp theo “sự gắn kết về tình cảm” gồm 8 biến và nhóm “sự gắn kết hành vi” gồm 11 biến độ tin cậy lần lượt là 0,92 và 0,94 (xem Bảng 1).

Bảng 1: Mã hóa các biến

| STT | Mã hóa | Nội dung |
|---|--------|--|
| Nhận thức (Cognitive Engagement) | | |
| 1 | NT1 | Khi học, tôi cố gắng kết nối những gì tôi đang học với những kinh nghiệm đã có. |
| 2 | NT2 | Khi học các kiến thức mới, tôi cố gắng đưa ra các ý tưởng của mình. |
| 3 | NT3 | Tôi lấy ví dụ để giúp tôi hiểu những khái niệm quan trọng mà tôi học được từ trường. |
| 4 | NT4 | Khi học, tôi tìm ra các kiến thức có thể hữu ích trong thực tế. |
| 5 | NT5 | Khi học, tôi cố gắng tìm hiểu kiến thức bằng cách liên hệ với những điều tôi biết. |
| 6 | NT6 | Khi học, tôi cố gắng tổng hợp các kiến thức của môn học theo cách của tôi. |
| 7 | NT7 | Khi gặp một vấn đề khó khăn tôi sẽ xem lại đến khi hiểu được nó. |
| 8 | NT8 | Tôi cố gắng học để hiểu rõ những kiến thức tôi học hơn là học đối phó. |
| 9 | NT9 | Tôi hiểu những kiến thức tôi học ở nhà trường phù hợp với nhau như thế nào. |

| STT | Mã hóa | Nội dung |
|--|--------|--|
| Tình cảm (Emotional engagement) | | |
| 10 | TC1 | Tôi rất thích học ở Trường Đại học Giáo dục. |
| 11 | TC2 | Tôi rất vui khi được học tập tại Trường Đại học Giáo dục. |
| 12 | TC3 | Tôi tự hào về Trường Đại học Giáo dục. |
| 13 | TC4 | Tôi thích thú với những điều mới mẻ trong mỗi tiết . |
| 14 | TC5 | Tôi nghĩ rằng những điều tôi được học ở trường rất thú vị. |
| 15 | TC6 | Tôi thích những gì tôi được học trên lớp. |
| 16 | TC7 | Tôi rất quan tâm đến việc học. |
| 17 | TC8 | Mỗi sáng thức dậy tôi luôn mong muốn được đến lớp. |
| Hành vi (Behavioral engagement) | | |
| 18 | HV1 | Tôi tham gia các hoạt động học tập trên lớp. |
| 19 | HV2 | Tôi chú ý đến các hoạt động học tập trên lớp. |
| 20 | HV3 | Trên lớp, tôi nỗ lực nhất có thể. |
| 21 | HV4 | Tôi sẵn sàng hỗ trợ các hoạt động của nhà trường. |
| 22 | HV5 | Tôi là một người tích cực tham gia các hoạt động phong trào. |
| 23 | HV6 | Tôi chăm chỉ để đạt kết quả tốt ở trường. |
| 24 | HV7 | Dù bài tập về nhà có khó, tôi vẫn cố gắng hoàn thành. |
| 25 | HV8 | Nếu tôi gặp kiến thức khó hiểu, tôi sẽ xem lại bài cho tới khi tôi hiểu. |
| 26 | HV9 | Khi ở trong lớp tôi nỗ lực học tập chăm chỉ. |
| 27 | HV10 | Khi đến lớp tôi tham gia các hoạt động của lớp. |
| 28 | HV11 | Tôi chú ý trong lớp học. |

2.2.3. Phân tích dữ liệu

Nghiên cứu sử dụng phần mềm SPSS 25.0 để phân tích dữ liệu thông qua các kỹ thuật thống kê: Thống kê mô tả (trung bình, độ lệch chuẩn, tần suất); Phân tích độ tin cậy Cronbach’s Alpha; Phân tích nhân tố khám phá EFA; Kiểm định T Test; Phân tích phương sai (ANOVA).

2.3. Kết quả nghiên cứu

2.3.1. Phân tích nhân tố về sự gắn kết của sinh viên với nhà trường

Dữ liệu được đưa vào phần mềm SPSS để phân tích nhân tố khám phá (EFA) cho biến sự gắn kết gồm 31 câu hỏi đã cho ra 3 nhân tố tương ứng với 3 nhóm biểu hiện chính là: Nhóm 1: Sự gắn kết nhận thức; Nhóm 2: Sự gắn kết tình cảm; Nhóm 3: Sự gắn kết hành vi (xem Bảng 2).

Bảng 2: Phân tích nhân tố về sự gắn kết của sinh viên với nhà trường

| STT | Nhân tố | | | |
|-----|---------------|------|------|------|
| | Biến quan sát | 1 | 2 | 3 |
| 1 | NT1 | 0,75 | | |
| 2 | NT2 | 0,73 | | |
| 3 | NT3 | 0,72 | | |
| 4 | NT4 | 0,71 | | |
| 5 | NT5 | 0,70 | | |
| 6 | NT6 | 0,68 | | |
| 7 | NT7 | 0,68 | | |
| 8 | NT8 | 0,60 | | |
| 9 | NT9 | 0,53 | | |
| 10 | TC1 | | 0,83 | |
| 11 | TC2 | | 0,82 | |
| 12 | TC3 | | 0,81 | |
| 13 | TC4 | | 0,73 | |
| 14 | TC5 | | 0,70 | |
| 15 | TC6 | | 0,69 | |
| 16 | TC7 | | 0,65 | |
| 17 | TC8 | | 0,52 | |
| 18 | HV1 | | | 0,79 |
| 19 | HV2 | | | 0,75 |
| 20 | HV3 | | | 0,71 |
| 21 | HV4 | | | 0,68 |
| 22 | HV5 | | | 0,65 |
| 23 | HV6 | | | 0,65 |
| 24 | HV7 | | | 0,59 |
| 25 | HV8 | | | 0,59 |
| 26 | HV9 | | | 0,58 |
| 27 | HV10 | | | 0,56 |
| 28 | HV11 | | | 0,56 |

Eigenvalues = 1,14 Phương sai trích = 69,16 Hệ số KMO = 0,95

Kết quả ma trận xoay cho thấy, 28 biến quan sát được chia thành 3 nhóm nhân tố, hệ số KMO có giá trị bằng 0,95 ($0,5 \leq KMO = 0,95 < 1$), phân tích nhân tố được chấp nhận với tập dữ liệu nghiên cứu, và giá trị Eigenvalues = 1,14 > 1 cho thấy sự hội tụ của nhân tố. Giá trị tổng phương sai trích = 68,83% > 50%: đạt yêu cầu; khi đó có thể nói rằng 3 nhân tố này giải thích

69,16% biến thiên của dữ liệu. Các hệ số tải nhân tố đều lớn hơn 0,5, và không có trường hợp biến nào cùng lúc tải lên cả hai nhân tố với hệ số tải gần nhau. Nên các nhân tố đảm bảo được giá trị hội tụ và phân biệt khi phân tích EFA. Ngoài ra, không có sự xáo trộn các nhân tố, nghĩa là câu hỏi của nhân tố này không bị nằm lẫn lộn với câu hỏi của nhân tố kia. Vì vậy, sau khi phân tích nhân tố thì các nhân tố độc lập này được giữ nguyên, không bị tăng thêm hoặc giảm đi nhân tố.

2.3.2. Mức độ gắn kết của sinh viên Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội

Bảng 3 cho thấy, điểm trung bình chung của thành tố biểu hiện sự gắn kết Nhận thức là 4,05, ứng với mức cao. Trong đó các biểu hiện được đánh giá ở mức độ cao lần lượt là: Thứ nhất là biểu hiện “Khi học, tôi cố gắng kết nối những gì tôi đang học với những kinh nghiệm đã có” với điểm trung bình = 4,13, thứ hai là biểu hiện “Khi học, tôi cố gắng tìm hiểu kiến thức bằng cách liên hệ với những điều tôi biết” với điểm trung bình = 4,12, thứ ba là biểu hiện “Khi học, tôi cố gắng tổng hợp các kiến thức của môn học theo cách của tôi” với điểm trung bình = 4,10, thứ tư là biểu hiện “Khi học, tôi tìm ra các kiến thức có thể hữu ích trong thực tế” và biểu hiện “Tôi cố gắng học để hiểu rõ những kiến thức tôi học hơn là học đối phó” với điểm trung bình = 4,09, thứ năm là biểu hiện “Khi gặp một vấn đề khó khăn tôi sẽ xem lại đến khi hiểu được nó” với điểm trung bình = 4,05, thứ sáu là biểu hiện “Tôi lấy ví dụ để giúp tôi hiểu những khái niệm quan trọng mà tôi học được từ trường” với điểm trung bình = 4,03, thứ bảy là biểu hiện “ Khi học các kiến thức mới, tôi cố gắng đưa ra các ý tưởng của mình” với điểm trung bình = 3,96, thứ tám là biểu hiện “Tôi hiểu những kiến thức tôi học ở nhà trường phù hợp với nhau như thế nào” với điểm trung bình = 3,92. Kết quả này phản ánh rằng, đa số sinh viên đã có sự cố gắng, nỗ lực, suy nghĩ về các bài học để ứng dụng vào cuộc sống, từ đó sinh viên có sự gắn kết với nhà trường về nhận thức, có thể học tập tại trường một cách tốt nhất và thực hiện những gì tốt nhất cho chính bản thân và nhà trường trong quá trình học tập tại trường.

Bảng 4 cho thấy, điểm trung bình chung của thành tố Biểu hiện sự gắn kết tình cảm là 4,16, ứng với mức cao. Nghĩa là, sinh viên Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội đã nhận thấy sự gắn kết về tình cảm với nhà trường. Trong đó, các biểu hiện được đánh giá ở mức độ cao lần lượt như sau: cao nhất là biểu hiện “Tôi tự hào về Trường Đại học Giáo dục” với điểm trung bình = 4,36, thứ hai là biểu hiện “Tôi rất quan tâm đến việc học” với điểm trung bình = 4,28, thứ ba là biểu hiện “Tôi rất thích học ở Trường Đại học Giáo dục” với điểm trung bình = 4,24, thứ tư là biểu hiện

Bảng 3: Mức độ gắn kết về Nhận thức

| Biểu hiện sự gắn kết nhận thức | Mức độ | | | | | Điểm trung bình | Độ lệch chuẩn | Thứ hạng | |
|--|--------|-----|-----|------|------|-----------------|---------------|-------------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | |
| Khi học, tôi cố gắng kết nối những gì tôi đang học với những kinh nghiệm đã có. | N | 2 | 1 | 19 | 144 | 56 | 4,13 | 0,65 | 1 |
| | % | 0,9 | 0,5 | 8,6 | 64,9 | 25,2 | | | |
| Khi học các kiến thức mới, tôi cố gắng đưa ra các ý tưởng của mình. | N | 1 | 1 | 46 | 131 | 43 | 3,96 | 0,68 | 8 |
| | % | 0,5 | 0,5 | 20,7 | 59,0 | 19,4 | | | |
| Tôi lấy ví dụ để giúp tôi hiểu những khái niệm quan trọng mà tôi học được từ trường. | N | 2 | 1 | 41 | 123 | 55 | 4,03 | 0,73 | 7 |
| | % | 0,9 | 0,5 | 18,5 | 55,4 | 24,8 | | | |
| Khi học, tôi tìm ra các kiến thức có thể hữu ích trong thực tế. | N | 1 | 3 | 25 | 140 | 53 | 4,09 | 0,66 | 4 |
| | % | 0,5 | 1,4 | 11,3 | 63,1 | 23,9 | | | |
| Khi học, tôi cố gắng tìm hiểu kiến thức bằng cách liên hệ với những điều tôi biết. | N | 1 | 1 | 23 | 143 | 54 | 4,12 | 0,63 | 2 |
| | % | 0,5 | 0,5 | 10,4 | 64,4 | 24,3 | | | |
| Khi học, tôi cố gắng tổng hợp các kiến thức của môn học theo cách của tôi. | N | 1 | 2 | 28 | 133 | 58 | 4,10 | 0,67 | 3 |
| | % | 0,5 | 0,9 | 12,6 | 59,9 | 26,1 | | | |
| Khi gặp một vấn đề khó khăn tôi sẽ xem lại đến khi hiểu được nó. | N | 2 | 0 | 40 | 123 | 57 | 4,05 | 0,72 | 6 |
| | % | 0,9 | 0 | 18,0 | 55,4 | 25,7 | | | |
| Tôi cố gắng học để hiểu rõ những kiến thức tôi học hơn là học đối phó. | N | 2 | 3 | 23 | 139 | 55 | 4,09 | 0,69 | 5 |
| | % | 0,9 | 1,4 | 10,4 | 62,6 | 24,8 | | | |
| Tôi hiểu những kiến thức tôi học ở nhà trường phù hợp với nhau như thế nào. | N | 2 | 4 | 51 | 117 | 48 | 3,92 | 0,77 | 9 |
| | % | 0,9 | 1,8 | 23,0 | 52,7 | 21,6 | | | |
| Trung bình chung | | | | | | | 4,05 | 0,56 | |

Bảng 4: Mức độ gắn kết tình cảm

| Biểu hiện sự gắn kết tình cảm | Mức độ | | | | | Điểm trung bình | Độ lệch chuẩn | Thứ hạng | |
|---|--------|-----|------|------|------|-----------------|---------------|-------------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | |
| Tôi rất thích học ở Trường Đại học Giáo dục | N | 2 | 29 | 0 | 103 | 88 | 4,24 | 0,74 | 3 |
| | % | 0,9 | 13,1 | 0 | 46,4 | 39,6 | | | |
| Tôi rất vui khi được học tập tại Trường Đại học Giáo dục | N | 2 | 3 | 21 | 115 | 81 | 4,22 | 0,74 | 4 |
| | % | 0,9 | 1,4 | 9,5 | 51,8 | 36,5 | | | |
| Tôi tự hào về Trường Đại học Giáo dục | N | 2 | 2 | 14 | 100 | 104 | 4,36 | 0,72 | 1 |
| | % | 0,9 | 0,9 | 6,3 | 45 | 46,8 | | | |
| Tôi thích thú với những điều mới mẻ trong mỗi tiết học | N | 1 | 2 | 24 | 119 | 76 | 4,20 | 0,7 | 5 |
| | % | 0,5 | 0,9 | 10,8 | 53,6 | 34,2 | | | |
| Tôi nghĩ rằng những điều tôi được học ở trường rất thú vị | N | 2 | 4 | 22 | 118 | 76 | 4,18 | 0,75 | 6 |
| | % | 0,9 | 1,8 | 9,9 | 53,2 | 34,2 | | | |
| Tôi thích những gì tôi được học trên lớp | N | 2 | 2 | 43 | 111 | 64 | 4,05 | 0,75 | 7 |
| | % | 0,9 | 0,9 | 19,4 | 50,0 | 28,8 | | | |
| Tôi rất quan tâm đến việc học | N | 2 | 4 | 22 | 118 | 76 | 4,28 | 0,61 | 2 |
| | % | 0,9 | 1,8 | 9,9 | 53,2 | 34,2 | | | |
| Mỗi sáng thức dậy tôi luôn mong muốn được đến lớp | N | 4 | 8 | 63 | 102 | 45 | 3,79 | 0,87 | 8 |
| | % | 1,8 | 3,6 | 28,4 | 45,9 | 20,3 | | | |
| Trung bình chung | | | | | | | 4,16 | 0,61 | |

“Tôi rất vui khi được học tập tại Trường Đại học Giáo dục” với điểm trung bình = 4,22, thứ năm là biểu hiện “Tôi thích thú với những điều mới mẻ trong mỗi tiết học” với điểm trung bình = 4,2 , thứ sáu là biểu hiện “Tôi nghĩ rằng những điều tôi được học ở trường rất thú vị” với điểm trung bình =4,18, thứ bảy là biểu hiện “ Tôi thích những gì tôi được học trên lớp” với điểm trung bình = 4,05, thứ 8 là biểu hiện “ Mỗi sáng thức dậy tôi luôn mong muốn được đến lớp” với điểm trung bình = 3,79. Kết quả này phản ánh rằng, hầu hết sinh viên đã đặt tình cảm chân thành qua các biểu hiện tích cực khi đến trường hay tự hào về trường. Bên cạnh đó, sinh viên luôn cảm thấy mọi điều được học ở trường thú vị. Từ đó cho thấy rằng, sinh viên có sự gắn kết với nhà trường về tình cảm, có thể thúc đẩy hiệu quả học tập tại trường một cách tốt nhất.

Bảng 5 cho thấy, điểm trung bình chung của thành tố Biểu hiện sự gắn kết hành vi là 4,08, ứng với mức cao. Nghĩa là, sinh viên Trường Đại học Giáo dục- Đại học Quốc gia Hà Nội đã nhận thấy sự gắn kết về hành vi

với nhà trường. Trong đó, các biểu hiện được đánh giá ở mức độ cao lần lượt là: Thứ nhất là biểu hiện “ Tôi là một người tích cực tham gia các hoạt động phong trào của trường” với điểm trung bình = 4,17 và độ lệch chuẩn = 0,64 , thứ hai là biểu hiện “Khi đến lớp tôi tham gia các hoạt động của lớp” với điểm trung bình = 4,17 và độ lệch chuẩn =0,73 , thứ ba là biểu hiện “Tôi chăm chỉ để đạt kết quả tốt ở trường” với điểm trung bình =4,15, thứ tư là biểu hiện “Tôi sẵn sàng hỗ trợ các hoạt động của nhà trường” với điểm trung bình = 4,14, thứ năm là biểu hiện “Trên lớp, tôi nỗ lực nhất có thể” với điểm trung bình = 4,13, thứ sáu là biểu hiện “Nếu tôi gặp kiến thức khó hiểu, tôi sẽ xem lại bài cho tới khi tôi hiểu” với điểm trung bình = 4,08, thứ bảy là biểu hiện “Tôi chú ý trong lớp học” với điểm trung bình = 4,05 và độ lệch chuẩn = 0,71, thứ tám là biểu hiện “Tôi tham gia các hoạt động học tập trên lớp (giơ tay phát biểu, tham gia hoạt động nhóm, cặp...)” với điểm trung bình = 4,05 và độ lệch chuẩn = 0,73, thứ chín là biểu hiện “Dù bài tập về nhà có khó, tôi vẫn phải

Bảng 5: Mức độ gắn kết về hành vi

| Biểu hiện sự gắn kết hành vi | Mức độ | | | | | Điểm trung bình | Độ lệch chuẩn | Thứ hạng | |
|---|--------|-----|-----|------|------|-----------------|---------------|-------------|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | |
| Tôi tham gia các hoạt động học tập trên lớp | N | 1 | 3 | 39 | 121 | 58 | 4,05 | 0,73 | 8 |
| | % | 0,5 | 1,4 | 17,6 | 54,5 | 26,1 | | | |
| Tôi chú ý đến các hoạt động học tập trên lớp | N | 1 | 1 | 21 | 136 | 63 | 4,17 | 0,64 | 1 |
| | % | 0,5 | 0,5 | 9,5 | 61,3 | 28,4 | | | |
| Trên lớp, tôi nỗ lực nhất có thể | N | 1 | 2 | 30 | 123 | 66 | 4,13 | 0,70 | 5 |
| | % | 0,5 | 0,9 | 13,5 | 55,4 | 29,7 | | | |
| Tôi sẵn sàng hỗ trợ các hoạt động của nhà trường | N | 2 | 4 | 23 | 125 | 68 | 4,14 | 0,74 | 4 |
| | % | 0,9 | 1,8 | 10,4 | 56,3 | 30,6 | | | |
| Tôi là một người tích cực tham gia các hoạt động phong trào | N | 3 | 3 | 61 | 105 | 50 | 3,88 | 0,81 | 11 |
| | % | 1,4 | 1,4 | 27,5 | 47,3 | 22,5 | | | |
| Tôi chăm chỉ để đạt kết quả tốt ở trường | N | 1 | 5 | 19 | 131 | 66 | 4,15 | 0,70 | 3 |
| | % | 0,5 | 2,3 | 8,6 | 59 | 29,7 | | | |
| Dù bài tập về nhà có khó, tôi vẫn cố gắng hoàn thành | N | 2 | 4 | 34 | 122 | 60 | 4,05 | 0,76 | 9 |
| | % | 0,9 | 1,8 | 15,3 | 55 | 27 | | | |
| Nếu tôi gặp kiến thức khó hiểu, tôi sẽ xem lại bài cho tới khi tôi hiểu | N | 1 | 1 | 43 | 112 | 65 | 4,08 | 0,74 | 6 |
| | % | 0,5 | 0,5 | 19,4 | 50,5 | 29,3 | | | |
| Khi ở trong lớp tôi nỗ lực học tập chăm chỉ | N | 1 | 3 | 28 | 138 | 52 | 4,07 | 0,67 | 10 |
| | % | 0,5 | 1,4 | 12,6 | 62,2 | 23,4 | | | |
| Khi đến lớp tôi tham gia các hoạt động của lớp | N | 1 | 3 | 29 | 114 | 75 | 4,17 | 0,73 | 2 |
| | % | 0,5 | 1,4 | 13,1 | 51,4 | 33,8 | | | |
| Tôi chú ý trong lớp học | N | 1 | 2 | 38 | 124 | 57 | 4,05 | 0,71 | 7 |
| | % | 0,5 | 0,9 | 17,1 | 55,9 | 25,7 | | | |
| Trung bình chung | | | | | | | 4,08 | 0,58 | |

cố gắng hoàn thành” với điểm trung bình = 4,05 và độ lệch chuẩn = 0,76, thứ mười là biểu hiện “Khi ở trong lớp tôi nỗ lực học tập chăm chỉ” với điểm trung bình = 4,07, thứ mười một là biểu hiện “Tôi là một người tích cực tham gia các hoạt động phong trào của trường” với điểm trung bình = 3,88. Qua đó, nhận thấy phần lớn sinh viên đã có sự nỗ lực trong học tập và chủ động đi tìm kiếm kiến thức bằng cách tự suy nghĩ hay xem xét lại vấn đề. Bên cạnh đó, sinh viên sẵn sàng hỗ trợ nhà trường trong các hoạt động của trường. Từ đó cho thấy rằng, sinh viên có sự gắn kết với nhà trường về hành vi, có thể giúp nâng cao hiệu quả học tập tại trường một cách tốt nhất và học hỏi nhiều kinh nghiệm khi tham gia hỗ trợ nhà trường trong quá trình học tập tại trường. Việc sinh viên tự chủ động học tập thông qua hành vi như chú ý trong lớp, tích cực làm việc nhóm trên lớp là những minh chứng cho việc sinh viên đã có sự gắn kết với nhà trường qua hành vi.

Bên cạnh đó, nghiên cứu đã phân tích sự khác biệt về mức độ gắn kết giữa sinh viên với nhà trường qua các năm học. Kết quả cho thấy, ở cả 3 nhóm mức độ gắn kết đều có sự gia tăng qua các năm học. Từ đó, nhà trường nên tổ chức các hoạt động, chương trình nhằm thúc đẩy sự gắn kết với nhà trường ngay từ năm nhất. Thêm vào đó, kết quả phân tích chỉ ra rằng, mức độ gắn kết giữa sinh viên với nhà trường không bị tác động bởi giới tính. Thật vậy, nhà tâm lý học Hyde (2005) [25] khám phá ra “Thuyết về những sự giống nhau trong giới tính” rằng, nam và nữ thường giống nhau hơn là khác nhau ở hầu hết các mặt thay đổi tâm lý. Quan sát qua rất nhiều nghiên cứu, Hyde [25] đã kiên định cho rằng, sự khác biệt về giới tính có rất ít hoặc không có ảnh hưởng gì đến phương diện, nhận thức, hành vi thậm chí kể cả tình

cảm. Vậy giới tính không đóng vai trò kiểm soát đối với sự gắn kết.

3. Kết luận

Nghiên cứu đánh giá mức độ gắn kết của sinh viên Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội đã cho thấy mức độ gắn kết giữa sinh viên với nhà trường trong quá trình học tập đạt kết quả cao. Nghĩa là, có sự gắn kết tốt giữa sinh viên với nhà trường trong quá trình học tập qua hành vi, nhận thức và tình cảm. Mặc dù không có sự khác biệt lớn giữa ba nhân tố này, nhưng cao nhất là mức độ gắn kết về mặt tình cảm (điểm trung bình = 4,16), tiếp theo là mức độ gắn kết về mặt hành vi (điểm trung bình = 4,08), cuối cùng là mức độ gắn kết về mặt nhận thức (điểm trung bình = 4,05). Ngoài ra, nghiên cứu cho thấy có sự khác biệt về gắn kết hành vi, nhận thức, tình cảm qua từng năm học nhưng không có sự khác biệt về giới tính. Kết quả này cũng chỉ ra các hướng nghiên cứu tiếp theo: sự gắn kết giữa sinh viên với nhà trường ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên. Thực tế đã có nhiều nghiên cứu chỉ ra nếu sinh viên càng gắn kết với nhà trường thì kết quả học tập càng cao như: nghiên cứu của Thomas (2012) [2], Weimer (2012) [3]. Từ đó cho thấy, để tăng cường sự gắn kết với nhà trường cần chú trọng đến việc tổ chức các hoạt động, phong trào, tạo lớp học vui nhộn để sinh viên hứng thú khi đến lớp. Với mỗi bài học, kiến thức mới, giảng viên thiết kế các bài giảng gắn với thực tiễn. Như vậy, nhà trường, giảng viên cần tạo ra môi trường học tập lý tưởng và có sự gắn kết để sinh viên thấy được vai trò quan trọng của quá trình học tập và tích cực tham gia học tập một cách thoải mái, tự tin, đạt kết quả cao nhất.

Tài liệu tham khảo

- [1] Maiers, A. (2008), *26 Keys to Student Engagement*. Retrieved.
- [2] Thomas, L. (2012), *Building Student Engagement and Belonging in Higher Education at a Time of Change: Final Report from the What Works? Student Retention and Success Programme*. Paul Hamlyn Foundation, Higher Education Funding Council for England, The Higher Education Academy and Action on Access.
- [3] Weimer, M. (2012), *10 Ways to Promote Student Engagement*. Faculty Focus.
- [4] Solomonides, I., A. Reid, and P. Petocz. (2012a), “A Relational Model of Student Engagement.” In *Engaging with Learning in Higher Education*, edited by I. Solomonides, A. Reid, and P. Petocz, 11–24. Oxfordshire: Libri Publishers.
- [5] Kuh, G. (2009), “*The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations*.” *New Directions for Institutional Research* (141): 5–20.
- [6] Chapman, E. (2003), *Assessing Student Engagement Rates*. ERIC Digest. Retrieved Dec. 6, 2018.
- [7] Kuh, G. D. (2003), *What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices*. Change: The magazine of higher learning, 35(2), 24-32.
- [8] 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.
- [9] Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., & Parent, S. (2012), *Relating kindergarten attention to subsequent developmental pathways of classroom engagement in elementary school*. *Journal of abnormal child psychology*, 40(5), 715-725.
- [10] Furrer, C., & Skinner, E. (2003), *Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance*. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.
- [11] Trickett, E. J., & Rowe, H. L. (2012), *Emerging ecological approaches to prevention, health promotion, and public health in the school context: Next steps from a community psychology perspective*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1-2),

- 125-140.
- [12] Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2007), *How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning?*. *School Psychology Review*, 36(3), 413-432.
- [13] Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Connell, J. P., Eccles, J. S., & Wellborn, J. G. (1998), *Individual differences and the development of perceived control*. *Monographs of the society for Research in Child Development*, i-231.
- [14] Ahn, J. (2010), *The influence of social networking sites on high school students' social and academic development*. University of Southern California.
- [15] Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991), *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self Processes and Development: The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- [16] Skinner, E. A., & Belmont, M. (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.
- [17] Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006), *Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument*. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- [18] Lee, V. E., & Smith, J. B. (1995), *Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement*. *Sociology of Education*, 68(4), 241-270.
- [19] Finn, J. D. (1989), *Withdrawing from school*. Review of Educational Research, 59(2), 117-142.
- [20] 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.
- [21] Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012), *Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience*. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science & Business Media.
- [22] 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.
- [23] Tas, Y. (2016), *The contribution of perceived classroom learning environment and motivation to student engagement in science*. *European Journal of Psychology of Education*, 31(4), 557-577.
- [24] Shelley R. Hart, Kaitlyn Stewart - Shane R. Jimerson, (2011), *The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the Preliminary Evidence*, *Contemporary School Psychology*.
- [25] Hyde, J. S. (2005), *The gender similarities hypothesis*. *American Psychologist*, 60(6), 581-592
- [26] Solomonides, I., A. Reid, and P. Petocz. (2012b), "Summary. *The Nature of the Elephant: Metaphors for Student Engagement*." In *Engaging with Learning in Higher Education*, edited by I. Solomonides, A. Reid, and P. Petocz, 475-485. Oxfordshire: Libri Publishers.

EVALUATING STUDENT ENGAGEMENT IN THEIR LEARNING PROCESS: A SURVEY AT VNU UNIVERSITY OF EDUCATION, VIETNAM NATIONAL UNIVERSITY, HANOI

Tang Thi Thuy*¹, Do Linh Chi²,
Nguyen Thi Ngoc Khanh³, Duong Phuong Thao⁴,
Nguyen Thi Kim Tranh⁵

* Corresponding author

¹ Email: thuytang@vnu.edu.vn

² Email: dochi21062001@gmail.com

³ Email: ngockhanh282k1@gmail.com

⁴ Email: dpthao.107@gmail.com

⁵ Email: kimtranh03@gmail.com

VNU University of Education, Vietnam National University,
Hanoi

182 Luong The Vinh, Thanh Xuan, Hanoi, Vietnam

ABSTRACT: *Student engagement plays an essential part in creating students' motivation. It brings students to have a sense of belonging to enhance students' achievement. This article explores student engagement at three levels, including: cognitive, affective, and behavioral engagement. The study employed the quantitative research method through an online survey of 222 students at VNU University of Education. The findings show that students have good engagement with the university. Some recommendations are given in this study for the purpose of creating more activities to foster student engagement*

KEYWORDS: Student engagement, cognitive, affective, behavioral, students at VNU University of Education.