

MỘT SỐ YẾU TỐ CHÍNH TÁC ĐỘNG VÀO KIẾN THỨC THU NHẬN CỦA SINH VIÊN KHỐI NGÀNH KINH TẾ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC AN GIANG

Ngày nhận bài: 04/09/2013

Ngày nhận lại: 04/10/2013

Ngày duyệt đăng: 01/11/2013

*Nguyễn Văn Phúc*¹
*Nguyễn Thị Mai Trang*²

TÓM TẮT

Dựa vào mô hình 3P về giảng dạy và học tập, nghiên cứu này xem xét mối quan hệ giữa năng lực giảng viên, động cơ học tập và kiến thức thu nhận. Khảo sát 1.136 sinh viên khối kinh tế tại trường Đại học An Giang. Kết quả của nghiên cứu cho thấy năng lực giảng viên và động cơ học tập có ảnh hưởng dương đến kiến thức thu nhận của sinh viên. Hơn nữa, năng lực giảng viên có ảnh hưởng trực tiếp và dương đến kiến thức thu nhận của sinh viên. Cuối cùng, mối quan hệ giữa năng lực giảng viên với động cơ học tập của sinh viên trong nhóm có sử dụng thông tin nhiều sẽ cao hơn so với nhóm sinh viên có sử dụng thông tin ít.

Từ khóa: kiến thức thu nhận, động cơ học tập, năng lực giảng viên, công nghệ thông tin.

ABSTRACT

Based on the 3Ps model of teaching and learning, this study investigates the relationship among instructor capability, learning motivation, and learning performance. A survey of 1,136 students of An Giang University was conducted. The findings show that instructor capability and learning motivation have positive effects on learning performance. In addition, instructor capability also has a directly positive effect on learning performance. Finally, the paper shows that instructional technologies strengthen the link between instructor capability and learning motivation.

Keywords: learning performance, learning motivation, instructor capability, instructor technologies.

1. GIỚI THIỆU

Trong điều kiện toàn cầu hóa và sự bùng nổ tri thức trong thời đại công nghệ thông tin hiện nay, yếu tố quyết định sự thành bại của mỗi quốc gia, dân tộc, tổ chức, và cá nhân chính là tri thức. Điều này đã làm cho chiến lược con người trở thành mục tiêu ưu tiên hàng đầu của họ. Với tư cách là thành viên của Tổ chức

Thương mại thế giới WTO, Việt Nam đang đứng trước thử thách mới là đào tạo và cung cấp nguồn nhân lực có chất lượng, đáp ứng yêu cầu mới của nền kinh tế, của sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Nhiều trường đại học ở Việt Nam nói chung và Trường Đại học An Giang nói riêng đang từng bước cải tiến chất lượng giáo dục cho mục tiêu này.

¹ Trường Đại học An Giang.

² TS, Trường Đại học Kinh Tế - Luật, ĐH Quốc Gia TP.HCM.

Với nguồn lực có hạn, nhưng các nhà quản lý và giảng viên đang cố gắng nâng cao chất lượng giảng dạy nhằm chuyển tải tri thức đến người học một cách hiệu quả nhất. Vì vậy, để góp phần trong việc giúp Trường Đại học An Giang và giảng viên có cái nhìn khách quan hơn về hiệu quả đào tạo khi hoạch định chương trình giảng dạy, cũng như bản thân giảng viên sẽ nắm bắt được những khâu nào trong giảng dạy cần hoàn thiện để đạt kết quả giảng dạy tốt hơn. Do đó, mục tiêu của đề tài nghiên cứu này nhằm xác định các yếu tố chính tác động vào kiến thức thu nhận của sinh viên khối ngành Kinh tế tại Trường Đại học An Giang, qua đó gợi ý một số chính sách nhằm nâng cao chất lượng đào tạo của đơn vị nói riêng và chất lượng giáo dục đại học nói chung. Phần còn lại sẽ trình bày bốn phần chính của nghiên cứu: Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu; Kết quả và thảo luận; Kết luận; và Gợi ý chính sách.

2. CƠ SỞ LÝ THUYẾT

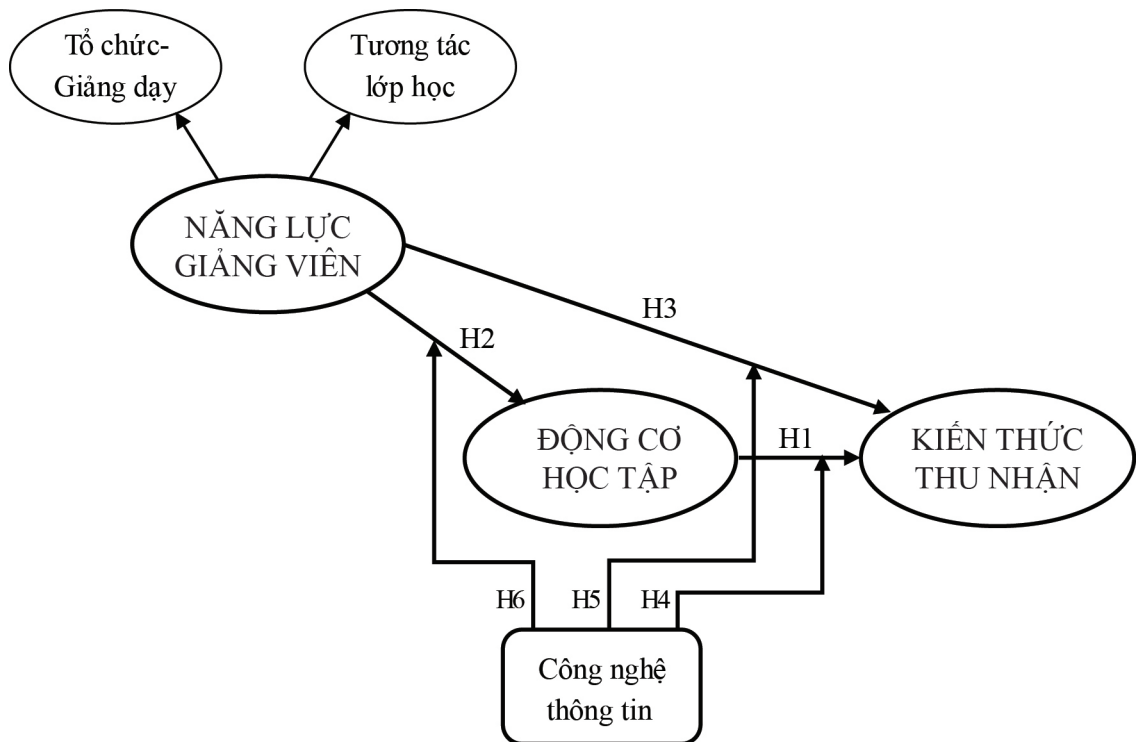
Mối quan hệ giữa các yếu tố về giảng dạy, sinh viên và kiến thức thu nhận đã được nhiều nhà nghiên cứu trên thế giới cũng như trong nước đầu tư nghiên cứu trong nhiều thập kỷ qua (vd, Biggs 1987; Nguyen & Nguyen 2010). Có nhiều mô hình về mối quan hệ này và một trong những mô hình phổ biến là mô hình 3P của Biggs (1987). Mô hình này bao gồm tiên liệu đầu vào (presage), quá trình học tập (process) và sản phẩm của quá trình học tập (product). Tiên liệu đầu vào bao gồm các yếu tố về đặc điểm sinh viên và

môi trường giảng dạy. Quá trình học tập thể hiện cách tiếp cận của sinh viên như là phương pháp học sâu-tập trung vào việc đào sâu và diễn giải để hiểu ý nghĩa cơ bản của vấn đề và ứng dụng chúng trong thực tế, và học nông-học để biết và đạt yêu cầu qua các kỳ thi với đầu tư thấp nhất, không cần phải hiểu biết ý nghĩa và ứng dụng của vấn đề, thường là học thuộc lòng (Biggs 1987; Biggs & Tang 2007). Cuối cùng là sản phẩm của quá trình học hỏi như kiến thức thu nhận được của sinh viên, kết quả thu nhận và cảm xúc của sinh viên đối với môn học (Biggs 1987).

Mô hình trên đây đã được nhiều nhà nghiên cứu dùng làm cơ sở cho các nghiên cứu cụ thể của mình. Ví dụ, Young & ctg (2003) nghiên cứu mối quan hệ cách thức học tập (quá trình), phương pháp và công nghệ giảng dạy (tiên liệu) và kết quả học tập (sản phẩm) của sinh viên. Một số nghiên cứu tại Việt Nam đã khởi xướng vấn đề này như Nguyen & Nguyen (2010) nhằm mục tiêu khám phá các yếu tố chính tác động vào kiến thức thu nhận (sản phẩm) của sinh viên bậc đại học thuộc khối ngành kinh tế (kinh tế và quản trị kinh doanh) tại Thành phố Hồ Chí Minh.

Dựa vào mô hình 3P về dạy và học, và lý thuyết về động cơ học tập để xây dựng mô hình cấu trúc như Hình 1. Trong mô hình này, kiến thức thu nhận được (sản phẩm) của sinh viên là kết quả của động cơ học tập (quá trình) và cảm nhận của sinh viên về năng lực giảng viên (tiên liệu). Năng lực giảng viên cũng tác động vào kiến thức thu nhận của sinh viên.

Hình 1. Mô hình lý thuyết



2.1. Kiến thức thu nhận của sinh viên

Kiến thức thu nhận của sinh viên là mục tiêu quan trọng nhất của các trường đại học cũng như của sinh viên. Kiến thức thu nhận, theo cách nghĩ thông thường, có thể là kết quả học tập của sinh viên thông qua điểm của môn học. Kết quả học tập cũng có thể là kết quả đạt được từ khóa học hay tự đánh giá về kiến thức tích lũy của môn học (Marks 2000). Trong nghiên cứu này, kiến thức thu nhận của sinh viên được định nghĩa là “những đánh giá tổng quát của chính sinh viên về kiến thức nhận được của họ, những kỹ năng và khả năng phát triển, những nỗ lực mà họ thu nhận được trong quá trình học tập các môn học cụ thể tại trường” (Young & ctg 2003).

2.2. Động cơ học tập của sinh viên

Khái niệm động cơ “gợi lên để giải thích vì sao con người hành động, duy trì hành động của họ và giúp họ hoàn thành công việc” (Pintrich 2003, tr. 104). Có nhiều mô hình về động cơ, tuy nhiên ba yếu tố tổng quát sau đây hiện diện trong hầu hết các mô hình về động cơ đó là kỳ vọng (expectancy), giá trị (value) và cảm

xúc (affective). Động cơ học tập của sinh viên (gọi tắt là động cơ học tập) được định nghĩa là lòng ham muốn tham dự và học tập những nội dung của môn học hay chương trình học. Vì vậy nhiều nhà nghiên cứu khi xây dựng và đo lường khái niệm động cơ học tập thường sử dụng phương pháp tự đánh giá hiệu quả (Cole & ctg 2004).

Trong khi khả năng học tập (ability to learn) phản ánh năng lực của sinh viên trong học tập, động cơ học tập là quá trình quyết định của sinh viên về định hướng, mức độ tập trung và nỗ lực của sinh viên trong quá trình học tập (Cole & ctg 2004). Vì vậy, động cơ học tập ảnh hưởng rất lớn đến kiến thức thu nhận của sinh viên, giả thuyết sau đây được đề nghị.

Giả thuyết H1: Có mối quan hệ dương giữa động cơ học tập và kiến thức thu nhận của sinh viên.

2.3. Năng lực của giảng viên

Có rất nhiều quan điểm về năng lực giảng viên và năng lực này được thể hiện dưới nhiều hình thức khác nhau. Hiện nay, chưa có một quan điểm thống nhất về năng lực giảng viên. Tuy nhiên, các nhà nghiên

cứu đều đồng ý là năng lực giảng viên là một khái niệm đa hướng bao gồm nhiều thành phần (Marks 2000). Marks (2000) phát hiện năm thành phần, Abrantes & ctg (2007) đưa ra bốn thành phần, Ginns & ctg (2007) đánh giá năng lực giảng viên thông qua sáu thành phần.

Vì vậy, trong nghiên cứu này, năng lực giảng viên được xây dựng bao gồm hai thành phần chính. Thành phần thứ nhất là phản ánh kỹ năng giảng dạy của giảng viên bao gồm kiến thức của giảng viên về môn học, khả năng truyền đạt và mức độ đầu tư của giảng viên cho môn học và thể hiện cách thức tổ chức môn học (gọi tắt là tổ chức-giảng dạy). Thành phần thứ hai phản ánh mức độ kích thích tương tác giữa giảng viên với sinh viên (gọi tắt là tương tác lớp học).

Năng lực giảng viên đóng vai trò quan trọng trong giảng dạy và học tập (Biggs 1987; Biggs & Tang 2007) vì năng lực này giúp sinh viên nắm bắt được mục tiêu và kỳ vọng của môn học. Năng lực giảng viên cũng giúp sinh viên hiểu biết được giá trị và lợi ích của việc học tập của họ. Từ đó sẽ làm gia tăng sự thích thú của sinh viên trong quá trình học tập, nghĩa là làm gia tăng động cơ và kiến thức thu nhận của họ. Vì vậy, các giả thuyết sau đây được đề nghị:

Giả thuyết H2: *Có mối quan hệ dương giữa năng lực giảng viên và động cơ học tập của sinh viên.*

Giả thuyết H3: *Có mối quan hệ dương giữa năng lực giảng viên và kiến thức thu nhận của sinh viên.*

2.4. Ảnh hưởng của biến điều tiết công nghệ thông tin

Nghiên cứu của Clarke & ctg (2001) khám phá 9 trên 14 công nghệ giáo dục có mối quan hệ với kết quả học tập của sinh viên: trang chủ của giảng viên, dự án internet, bài tập về nhà trực tuyến, dàn bài bài giảng trực tuyến, kế hoạch giảng dạy trực tuyến, bảng phân công trực tuyến,

công bố điểm trực tuyến, trang web dự án, và bài giảng điện tử.

Young & ctg (2003) cho rằng việc sử dụng các mô phỏng trên máy tính làm tăng số giờ sinh viên học tập cho môn học, các mô phỏng này có thể làm tăng động cơ học tập hoặc có nhiều hoạt động ngoài giờ lên lớp hơn. Ông cũng cho rằng, sử dụng công nghệ giảng dạy như phần mềm Blackboard sẽ hỗ trợ trong truyền thông và có thể cung cấp thông tin phản hồi kịp thời và giám sát hoạt động học tập của sinh viên. Các giả thuyết sau được đề nghị:

Giả thuyết H4: *Mối quan hệ giữa động cơ học tập với kiến thức thu nhận của sinh viên trong nhóm sinh viên nhận thức hiệu quả sử dụng công nghệ thông tin cao sẽ cao hơn so với nhóm sinh viên sử dụng công nghệ thông tin thấp.*

Giả thuyết H5: *Mối quan hệ giữa năng lực giảng viên với động cơ học tập của sinh viên trong nhóm sinh viên nhận thức hiệu quả sử dụng công nghệ thông tin cao sẽ cao hơn so với nhóm sinh viên nhận thức hiệu quả sử dụng công nghệ thông tin thấp.*

Giả thuyết H6: *Mối quan hệ giữa năng lực giảng viên với kiến thức thu nhận của sinh viên trong nhóm sinh viên nhận thức hiệu quả sử dụng công nghệ thông tin cao sẽ cao hơn so với nhóm sinh viên nhận thức hiệu quả sử dụng công nghệ thông tin thấp.*

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu này bao gồm hai bước chính, (1) nghiên cứu sơ bộ và (2) nghiên cứu chính thức. Nghiên cứu sơ bộ sử dụng phương pháp định tính và định lượng; và nghiên cứu chính thức sử dụng phương pháp định lượng. Đối tượng nghiên cứu là các sinh viên bậc đại học ngành kinh tế và quản trị kinh doanh tại Trường Đại học An Giang.

Nghiên cứu sơ bộ định tính được thực hiện bằng phương pháp phỏng vấn nhóm với 8 sinh viên năm cuối bậc đại học

ngành Kế toán Doanh nghiệp của Trường Đại học An Giang. Nghiên cứu này dùng để đánh giá cách sử dụng thuật ngữ trong bảng câu hỏi để điều chỉnh một số thuật ngữ cho thích hợp trước khi tiến hành nghiên cứu sơ bộ định lượng. Nghiên cứu sơ bộ định lượng cũng được thực hiện với sinh viên năm cuối khối ngành kinh tế tại Trường Đại học An Giang thông qua kỹ thuật phỏng vấn trực tiếp bằng bảng câu hỏi với mẫu 126 sinh viên. Nghiên cứu sơ bộ định lượng này dùng để đánh giá sơ bộ thang đo các khái niệm nghiên cứu trước khi tiến hành nghiên cứu chính thức. Thang đo được đánh giá sơ bộ thông qua hệ số tin cậy Cronbach's alpha và EFA.

Nghiên cứu chính thức được thực hiện bằng phương pháp định lượng và cũng thông qua kỹ thuật phỏng vấn trực tiếp bằng bảng câu hỏi. Kích thước mẫu của nghiên cứu này là 1.136 sinh viên. Đặc điểm của mẫu theo năm học: năm thứ nhất 272 (23,9%), năm thứ hai 260 (22,9%), năm thứ ba 328 (28,9%) và năm cuối 276 (24,3%). Thang đo được đánh giá lại thông qua thông qua hệ số tin cậy Cronbach's alpha và EFA đối với dữ liệu chính thức trước khi thực hiện kiểm định bằng hệ số tin cậy tổng hợp ρ_C , phương sai trích ρ_{VC} và CFA được dùng để kiểm định mô hình đo lường và SEM được dùng để kiểm định mô hình cấu trúc và các giả thuyết.

Thang đo

Có bốn khái niệm nghiên cứu được sử dụng trong nghiên cứu này ở dạng biến tiềm ẩn (latent variable): năng lực giảng viên, động cơ học tập, kiến thức thu nhận và công nghệ thông tin. Năng lực giảng viên là khái niệm đa hướng bao gồm hai thành phần, đó là tổ chức-giảng dạy và tương tác lớp học. Các khái niệm còn lại (động cơ học tập, kiến thức thu nhận và công nghệ thông tin) là các khái niệm đơn hướng.

Kiến thức thu nhận được đo bằng bốn biến quan sát và dựa vào nghiên cứu của Young & ctg (2003) và Nguyen & Nguyen

(2010). Động cơ học tập được đo lường bằng bốn biến quan sát và dựa vào nghiên cứu của Cole & ctg (2004) và Nguyen & Nguyen (2010). Năng lực giảng viên được đo lường bằng 11 biến quan sát và dựa vào nghiên cứu của Abrantes & ctg (2007) và Nguyen & Nguyen (2010). Công nghệ thông tin được đo lường bằng 5 biến quan sát và dựa vào nghiên cứu của Young & ctg (2003).

Thang đo dạng Likert 7 điểm, trong đó 1: hoàn toàn phản đối và 7: hoàn toàn đồng ý được sử dụng để đo lường các khái niệm nghiên cứu trong mô hình.

4. KẾT QUẢ & THẢO LUẬN

4.1. Đánh giá sơ bộ và chính thức thang đo

Kết quả phân tích Cronbach's alpha cho thấy hệ số tương quan biến-tổng thấp nhất là 0,54 (biến số 1 của thang đo động cơ học tập) vẫn đạt yêu cầu ($> 0,30$). Hệ số tin cậy Cronbach's alpha của các thang đo đều đạt yêu cầu cao: thấp nhất là động cơ học tập: $\alpha = 0,844$; tương tác lớp học: $\alpha = 0,855$; tổ chức-giảng dạy: $\alpha = 0,888$; kiến thức thu nhận: $\alpha = 0,881$ và công nghệ thông tin: $\alpha = 0,901$. Kết quả phân tích EFA cho thấy hệ số tải nhân tố thấp nhất là 0,638 ($> 0,5$) và phương sai trích thấp nhất là 53,98% ($> 50\%$) của thang đo năng lực giảng viên.

Kết quả EFA đối với dữ liệu chính thức cho thấy các thang đo đều đạt yêu cầu về nhân tố trích, phương sai trích 57,794% và 66,859% ($> 50\%$) và trọng số nhân tố đều lớn ($> 0,50$). Trọng số nhân tố nhỏ nhất là 0,586 (biến số 7 thành phần tổ chức-giảng dạy), KMO: 0,929; p: 0,000; Eigenvalue: 1,053.

Theo Brown (2006), nếu tương quan của các nhân tố gần nhau (khoảng 0,6), các nhân tố này nên xây dựng thành nhân tố bậc hai. Tuy nhiên, cũng không nên bỏ qua việc xem lại cơ sở lý thuyết của mô hình. Kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA đối với dữ liệu chính thức cho thấy có

sự tương quan cao giữa nhân tố 1 và nhân tố 4 (0,715); như vậy, năng lực giảng viên là nhân tố bậc hai gồm hai thành phần tổ chức-giảng dạy (nhân tố 1) và tương tác lớp học (nhân tố 4) là phù hợp với cơ sở lý thuyết. Ngoài ra còn có các thành phần đơn hướng sau: công nghệ thông tin (nhân tố 2); động cơ học tập (nhân tố 3); và kiến thức thu nhận.

4.2. Kiểm định mô hình đo lường

Kết quả mô hình CFA cho thấy mô hình phù hợp với dữ liệu thị trường: $\chi^2_{(244)} = 956.25$; các hệ số CFI = 0,954; GFI = 0,932; & RMSEA = 0,051. Các trọng số (đã chuẩn hóa) đều > 0,5 và các trọng số (chưa chuẩn hóa) đều có ý nghĩa thống kê

nhên các thang đo đạt được giá trị hội tụ và tính đơn hướng. Độ tin cậy tổng hợp ρ_c và phương sai trích ρ_{vc} được tính trên cơ sở trọng số nhân tố ước lượng trong mô hình CFA của các thang đo. Kết quả cho thấy tất cả các nhân tố đều đạt yêu cầu ($\geq 0,5$) về độ tin cậy tổng hợp ($\geq 0,814$) và phương sai trích ($\geq 0,529$): tương tác lớp học (0,855; 0,595), tổ chức-giảng dạy (0,907; 0,583), kiến thức thu nhận (0,883; 0,655), động cơ học tập (0,814; 0,529), công nghệ thông tin (0,852; 0,537) và nhân tố bậc hai năng lực giảng viên (0,866; 0,763). Hệ số tương quan của các thành phần đều nhỏ hơn đơn vị (Bảng 1). Vì vậy, các thành phần này đạt được giá trị phân biệt trong cùng khái niệm

Bảng 1. Hệ số tương quan của các thành phần

Mối quan hệ	Tương quan (r)	Sai lệch chuẩn (S.E.)	CR	P-value
Động cơ học tập ↔ Năng lực giảng viên	0,532	0,025	18,720	0,000
Kiến thức thu nhận ↔ Năng lực giảng viên	0,872	0,015	8,533	0,000
Động cơ học tập ↔ Kiến thức thu nhận	0,663	0,022	15,318	0,000
Công nghệ thông tin ↔ Năng lực giảng viên	0,493	0,026	19,500	0,000
Công nghệ thông tin ↔ Động cơ học tập	0,202	0,029	27,517	0,000
Công nghệ thông tin ↔ Kiến thức thu nhận	0,412	0,027	21,778	0,000

4.3. Kiểm định mô hình cấu trúc và các giả thuyết

Kết quả SEM cho thấy mô hình nghiên cứu phù hợp với dữ liệu thị trường: $\chi^2_{(147)} = 673.99$; các hệ số CFI = 0,959; GFI = 0,939; & RMSEA = 0,056. Các trọng số (đã chuẩn hóa) đều > 0,5 và các trọng số (chưa chuẩn hóa) đều có ý nghĩa thống kê nên các thang đo đạt được giá trị hội tụ và tính đơn hướng.

Kết quả ước lượng (chưa chuẩn hóa

và chuẩn hóa) của các tham số chính trong mô hình cấu trúc được trình bày trong Bảng 2. Các kết quả này cho thấy các mối quan hệ này đều có ý nghĩa thống kê ($p < 0,001$), nghĩa là các giả thuyết (H1 đến H3) về mối quan hệ của các khái niệm đề ra trong mô hình nghiên cứu đều được chấp nhận. Cụ thể là:

- Giả thuyết H1: Có mối quan hệ dương giữa động cơ học tập và kiến thức thu nhận của sinh viên. Kết quả ước lượng

cho thấy giả thuyết này được chấp nhận ($\beta = 0,254, p < 0,001$).

- Giả thuyết H2: Có mối quan hệ dương giữa năng lực giảng viên và động cơ học tập. Kết quả ước lượng cho thấy giả thuyết này được chấp nhận ($\beta = 0,511, p < 0,001$).

- Giả thuyết H3: Có mối quan hệ dương giữa năng lực giảng viên và kiến thức thu nhận của sinh viên. Kết quả ước lượng cho thấy giả thuyết này được chấp nhận ($\beta = 0,725, p < 0,001$).

Bảng 2. Hệ số hồi quy của các mối quan hệ (chưa chuẩn hóa và chuẩn hoá)

Giả thuyết	Mối quan hệ giữa các khái niệm	B	S.E.	β	C.R.	P
H1	Động cơ học tập → Kiến thức thu nhận	0,335	0,038	0,254	8,779	***
H2	Năng lực Giảng viên → Động cơ học tập	0,484	0,038	0,511	12,705	***
H3	Năng lực Giảng viên → Kiến thức thu nhận	0,906	0,052	0,725	17,583	***

Ghi chú: B: hệ số chưa chuẩn hoá; β : hệ số chuẩn hoá.

Kết quả này cho thấy vai trò quan trọng của động cơ học tập đối với kiến thức thu nhận của sinh viên như nhiều nghiên cứu trước đây trên thế giới cũng như trong nước (ví dụ như Cole & ctg 2004; Nguyen & Nguyen 2010).

Như vậy, năng lực giảng viên tác động vừa trực tiếp vừa gián tiếp vào kiến thức thu nhận của sinh viên $\beta_{\text{Tổng}} = 0,725 + (0,511 \times 0,254) = 0,855$. Hơn nữa, năng lực giảng viên và động cơ học tập giải thích 77,8% phương sai của kiến thức thu nhận của sinh viên. Kết quả này cho thấy năng lực giảng viên đóng vai trò chủ đạo trong việc kích thích động cơ học tập của sinh viên cũng như đem lại kiến thức cho họ. Kết quả này phù hợp với nhiều nghiên cứu trên thế giới và Việt Nam, trong đó năng lực giảng viên là một yếu tố chính tạo nên chất lượng đào tạo (ví dụ như Byrne & Flood 2003; Clayson 1999; Faranda & Clarke 2004; Nguyen & Nguyen 2010). So với kết quả nghiên cứu của Nguyen & Nguyen (2010), kết quả cho thấy năng lực giảng viên tác động mạnh hơn và động cơ học tập tác động yếu hơn nhiều vào kiến thức thu nhận của sinh viên.

4.4. Kiểm định ảnh hưởng của biến điều tiết

Nghiên cứu sử dụng phân tích đa

nhóm trong SEM để kiểm định ảnh hưởng của biến điều tiết công nghệ thông tin. Mẫu nghiên cứu được chia thành hai nhóm: nhóm sinh viên cho rằng hiệu quả sử dụng công nghệ thông tin thấp và nhóm sinh viên cho rằng hiệu quả sử dụng công nghệ thông tin cao.

Kết quả của phân tích đa nhóm cho thấy không có sự khác biệt tìm thấy giữa hai mô hình (khả biến và bất biến) về hiệu quả sử dụng công nghệ thông tin về H4 và H6. Kết quả kiểm định giả thuyết H4 cho thấy ($\Delta\chi^2 = 2,96, \Delta df = 1, p > ,085$). Kết quả kiểm định của H6 cho thấy ($\Delta\chi^2 = 1,93, \Delta df = 1, p > ,16$). Điều này có thể kết luận là không có sự khác biệt giữa hai mô hình. Hay nói cách khác, giả thuyết H4 và H6 bị bác bỏ. Như vậy mối quan hệ giữa Động cơ học tập và Kiến thức thu nhận của sinh viên; và mối quan hệ giữa Năng lực giảng viên và Kiến thức thu nhận của sinh viên là như nhau cho hai nhóm sinh viên cho rằng hiệu quả sử dụng Công nghệ thông tin cao và thấp. Kết quả kiểm định hai mô hình khả biến và bất biến của giả thuyết H5 cho thấy ($\Delta\chi^2 = 4,22, \Delta df = 1, p < ,039$). Điều đó có nghĩa là mối quan hệ giữa năng lực giảng viên và động cơ học tập đối với sinh viên cho rằng hiệu quả sử dụng công nghệ thông tin cao ($\beta_{\text{IT cao}} = 0,604, p < ,001$) mạnh hơn so với nhóm sinh viên cho rằng

hiệu quả sử dụng công nghệ thông tin thấp ($\beta_{IT\text{ thấp}} = 0,423$, $p < ,001$). Kiểm định sự khác biệt giữa hai betas cho thấy kết quả đạt ý nghĩa thống kê với $t=2,065$ ($p < .05$).

Kết quả trên cho thấy mối quan hệ giữa năng lực giảng viên và động cơ học tập của sinh viên được gia tăng nhờ vai trò của việc sử dụng công nghệ thông tin trong công tác giảng dạy, qua đó tác động gián tiếp đến kiến thức thu nhận được của họ.

5. KẾT LUẬN, HÀM Ý CHO NHÀ QUẢN LÝ VÀ HẠN CHẾ NGHIÊN CỨU

5.1. Kết luận

Có bốn khái niệm nghiên cứu ở dạng biến tiềm ẩn, trong đó ba khái niệm đơn hướng (động cơ học tập, kiến thức thu nhận và công nghệ thông tin) và một khái niệm đa hướng (năng lực giảng viên gồm hai thành phần tổ chức-giảng dạy và tương tác lớp học). Kết quả đánh giá sơ bộ thang đo các khái niệm trên thông qua hệ số tin cậy Cronbach's alpha và EFA, và đánh giá bằng CFA cho thấy các thang đo đạt yêu cầu về độ tin cậy và giá trị (Cronbach's alpha, độ tin cậy tổng hợp, phương sai trích, tính đơn hướng, giá trị hội tụ và giá trị phân biệt).

Kết quả mô hình cấu trúc SEM cho thấy mô hình lý thuyết đạt được độ tương thích với dữ liệu thị trường và các giả thuyết về mối quan hệ của các khái niệm trong mô hình lý thuyết đều được chấp nhận. Kết quả cũng cho thấy năng lực giảng viên tác động vừa trực tiếp vừa gián tiếp (thông qua động cơ học tập) vào kiến thức thu nhận của sinh viên $\beta_{\text{Tổng}} = 0,855$. Hơn nữa, hai yếu tố, năng lực giảng viên và động cơ học tập giải thích 77,8% phương sai của kiến thức thu nhận của sinh viên. Điều này cho thấy năng lực giảng viên đóng vai trò chủ đạo trong việc kích thích động cơ học tập của sinh viên cũng như đem lại kiến thức cho họ.

So sánh với kết quả các nghiên cứu

tại các nước phát triển cho thấy vai trò của năng lực giảng viên trong nghiên cứu này cao hơn nhiều. Lấy ví dụ, nghiên cứu của Young & ctg (2003) với sinh viên tại Hoa Kỳ cho thấy các yếu tố về giảng dạy chỉ giải thích được 18% phương sai kiến thức thu nhận của sinh viên. Vì vậy, tuy có sự tương đồng nhưng kết quả của nghiên cứu này góp phần trong việc phát hiện sự khác nhau về tầm quan trọng của các yếu tố tạo nên kiến thức thu nhận của sinh viên nói riêng và chất lượng đào tạo nói chung.

5.2. Hàm ý cho nhà quản lý

Nâng cao năng lực giảng viên

Kết quả nghiên cứu thực nghiệm cho thấy năng lực giảng viên có ảnh hưởng trực tiếp đến kiến thức thu nhận của sinh viên đồng thời cũng có ảnh hưởng gián tiếp thông qua động cơ học tập của sinh viên. Điều này một lần nữa đã khẳng định rằng giảng viên giữ vai trò quyết định trong việc bảo đảm chất lượng giáo dục. Vì vậy, muốn nâng cao chất lượng đào tạo thì điều kiện tiên quyết là phải nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên; trong đó cơ sở đào tạo giữ vai trò chủ đạo trong việc bồi dưỡng năng lực chuyên môn cho giảng viên, bồi dưỡng kỹ năng ứng dụng công nghệ thông tin trong việc giảng dạy, đồng thời quan tâm bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học cho đội ngũ giảng viên. Hơn nữa, giảng viên cần phát huy năng lực giảng dạy của mình thông qua việc xác định mục tiêu học tập của môn học và từng đơn vị học tập của sinh viên; xác định những nội dung, các phương pháp học tập và giảng dạy phù hợp nhằm chuyển tải được nội dung và đạt tới mục tiêu; và xác định các phương pháp đánh giá phù hợp để động viên và đánh giá đúng trình độ của người học. Ứng dụng các phương pháp giảng dạy tích cực như giảng dạy bằng tình huống, thảo luận nhóm, khám phá, mô phỏng, dự án,... Nâng cao năng lực truyền đạt, ứng dụng công nghệ trong giảng dạy, và điều quan trọng là không ngừng học tập và phát triển bản thân.

Tác động tích cực đến động cơ học tập

Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy động cơ học tập của sinh viên có tác động tích cực đến kiến thức thu nhận được của họ, hay nói cách khác là tác động đến kết quả học tập. Chất lượng giáo dục giảm sút như hiện nay có một phần khá quan trọng là do thái độ học tập của sinh viên. Đã đến lúc cần đặt vấn đề giáo dục động cơ, thái độ học tập cho sinh viên. Bởi có động cơ học tập tốt mới có thể tích cực học tập, đạt kết quả tốt. Tuy nhiên, đó là việc khó khăn, đòi hỏi sự nỗ lực không chỉ từ nhà trường, gia đình mà cả xã hội.

Xã hội nên tôn vinh các chuẩn mực giá trị tiên bộ, hiện đại để những giá trị “ảo”, “phù phiếm” không làm lệch lạc động cơ phấn đấu của nhiều người học hiện nay. Học để biết, để làm, để hòa nhập và để khẳng định mình, chứ không phải học chỉ để có bằng cấp. Từ đó, người học

sẽ có định hướng đúng trong việc xây dựng động cơ và thái độ học tập.

Hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo

Nghiên cứu này có một số hạn chế. Đầu tiên, mô hình nghiên cứu chỉ được thử nghiệm với sinh viên kinh tế đang theo học bậc đại học ở Trường Đại học An Giang. Mô hình này cần được kiểm định với các học viên kinh tế sau đại học cũng như sinh viên thuộc các ngành đào tạo khác, tại các trường đại học ở các tỉnh thành khác của Việt Nam để nâng cao tính phổ quát của mô hình. Thứ hai, mô hình chỉ nghiên cứu vai trò của hai yếu tố là năng lực giảng viên và động cơ học tập đối với kiến thức thu nhận của sinh viên. Một số yếu tố khác cũng có thể có tác động đến kiến thức thu nhận của sinh viên kinh tế, chẳng hạn như phương pháp học tập của sinh viên, dịch vụ hỗ trợ giảng dạy của trường đại học, cơ sở vật chất,... nên được xem xét trong nghiên cứu tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Abrantes, J.L., Seabra, C. and Lages, L.L. (2007), Pedagogical affect, student interest, and learning performance, *Journal of Business Research*, Vol. 60, pp. 960-4.
2. Biggs, J. (1987), *Student Approaches to Learning and Studying*, Australian Council for Educational Research, Melbourne.
3. Biggs, J. and Tang, C. (2007), *Teaching for Quality Learning at University*, 3rdE, Open University Press, Buckingham.
4. Brown, Timothy A. 2006, *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*, The Guilford Press, New York.
5. Byrne, M. and Flood, B. (2003), Assessing the teaching quality of accounting programmes: an evaluation of the course experience questionnaire, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 28 No. 2, pp. 135-45.
6. Clayson, D.E. (1999), Students evaluation of teaching effectiveness: some implications of stability. *Journal of Marketing Education*, Vol. 21 No. 1, pp. 68-75.
7. Clarke, I., Flaherty, T.B. and Mottner, S. (2001). Student perceptions of educational technology tools. *Journal of Marketing Education*, Vol. 23 No. 3, pp. 169-177.
8. Cole, M.S., Field, H.S. and Harris, S.G. (2004), Student learning motivation and psychological hardiness: interactive effects on students' reactions to a management class, *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 3 No. 1, pp. 64-85.

9. Faranda, W. T. and I. Clarke (2004), Student Observations of Outstanding Teaching: Implications for Marketing Educators. *Journal of Marketing Education*, Vol. 26 No. 3, pp. 271-281.
10. Ginns, P., Prosser, M. and Barrie, S. (2007), Students' perceptions of teaching quality in higher education: the perspective of currently enrolled students, *Studies in Higher Education*, Vol. 32 No. 5, pp. 603-15.
11. Marks, R.B. (2000), Determinants of student evaluations of global measures of instructor and course value, *Journal of Marketing Education*, Vol. 22 No. 2, pp. 108-19.
12. Nguyen, T.M.T & Nguyen, D.T. (2010), Determinants of learning performance of business students in a transitional market, *Quality Assurance in Education*, Vol. 18, No.4, pp. 304-316.
13. Pintrich, P.R. (2003), Motivation and classroom learning, in Reynolds, W.M. and Miller, G.E. (Eds), *Handbook of Psychology*, Wiley, Hoboken, NJ, pp. 103-22.
14. Young, M.R., Klemz, B.R. and Murphy, J.W. (2003), Enhancing learning outcomes: the effects of instructional technology, learning styles, instructional methods, and student behaviour, *Journal of Marketing Education*, Vol. 25 No. 2, pp. 130-42.