

Ảnh hưởng của môi trường học tập đạo đức đến hành vi công dân trong lớp học của sinh viên

The effect of school ethical climate on students' classroom citizenship behaviors

Mai Trường An^{1*}, Lê Ngọc Thắng², Nguyễn Thị Thu Hiền², Dương Thúy Hằng²

¹Trường Cao đẳng Kinh Tế Thành phố Hồ Chí Minh, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

²Trường Đại học Ngân Hàng Thành phố Hồ Chí Minh, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

*Tác giả liên hệ, Email: maitruongan1304@gmail.com

THÔNG TIN

DOI:10.46223/HCMCOUJS.soci.vi.17.2.2114.2022

Ngày nhận: 07/12/2021

Ngày nhận lại: 08/01/2022

Duyệt đăng: 20/01/2022

Từ khóa:

hành vi công dân trong lớp học; môi trường học tập đạo đức; Thành phố Hồ Chí Minh; sinh viên; sự nhận thức đạo đức

Keywords:

classroom citizenship behaviors; moral identity; Ho Chi Minh City; student; school ethical climate

TÓM TẮT

Môi trường đạo đức là yếu tố đã được các nhà nghiên cứu lẫn nhà quản trị xem xét và phân tích trong những năm gần đây, nhưng trong môi trường giáo dục, yếu tố này vẫn chưa được sự quan tâm đáng kể. Vì vậy, nhóm tác giả thực hiện nghiên cứu này nhằm xem xét vai trò của môi trường học tập đạo đức trong việc thúc đẩy sự nhận thức và hành vi công dân trong lớp học của sinh viên. Phương pháp thuận tiện, phi xác suất được áp dụng để thu thập số liệu; đồng thời, phần mềm SPSS 23.0 và AMOS 20.0 được sử dụng để xử lý dữ liệu sau khi thu thập. Kết quả phân tích một mẫu gồm 803 sinh viên đang theo học các trường đại học, cao đẳng tại Việt Nam cho thấy: thứ nhất, môi trường học tập đạo đức có ảnh hưởng tích cực đến hành vi công dân trong lớp học của sinh viên (bao gồm hành vi tham gia, sự liên kết và sự lịch thiệp, chu đáo); thứ hai, môi trường đạo đức cũng có tác động tích cực đến sự nhận thức đạo đức của sinh viên; và thứ ba, sự nhận thức này đồng thời có tác động tích cực đến ba khía cạnh của hành vi công dân trong lớp học. Qua đó, nghiên cứu sẽ mang lại những những đóng góp quan trọng, thiết thực cả về mặt học thuật lẫn thực tiễn.

ABSTRACT

The ethical climate is a factor that has been studied a lot in recent years, but has not been studied significantly in an educational context. Therefore, the present study aims to examine the role of school ethical climate in promoting students' classroom citizenship behavior via their identity. Data were collected by convenient, non-probability sampling and then were analyzed using SPSS 23.0 and AMOS 20.0 software. The participants were 803 undergraduate students enrolled at a university in Vietnam. Three main findings were obtained. Firstly, school ethical climate has a positive influence on student citizenship behavior in the classroom (including involvement, affiliation, and courtesy). Secondly, this kind of climate also has a positive impact on the students' moral identity. Thirdly, this perception, in turn, drives students' classroom citizenship behaviors. Thereby, this research will contribute both academic and practical implications.

1. Giới thiệu

Đối với các doanh nghiệp nói chung, các thương vụ làm ăn lớn (như sáp nhập, đầu tư, ...) hay các vụ bê bối (như trốn thuế, làm ô nhiễm môi trường, ...) luôn là chủ đề thu hút truyền thông và công chúng; vì vậy, môi trường làm việc đạo đức (ethical climate) sẽ đóng một vai trò quan trọng trong việc góp phần khuyến khích các hành vi đạo đức và ngăn chặn các hành vi sai trái của cá nhân lẫn tổ chức (Kuenzi, Mayer, & Greenbaum, 2020). Môi trường đạo đức là sự phản ánh các yếu tố đạo đức trong môi trường làm việc được nhận thức bởi các thành viên trong tổ chức (Birtch & Chiang, 2014). Vì được xem là yếu tố có sự ảnh hưởng tích cực đến sự nhận thức và quyết định của người lao động, nên môi trường đạo đức được nghiên cứu rất nhiều trong bối cảnh doanh nghiệp (Rothwell & Baldwin, 2007) nhưng ít được nghiên cứu trong lĩnh vực giáo dục. Theo đó, môi trường đạo đức trong trường học (school ethical climate) phản ánh sự nhận thức của các thành viên trong trường về các giá trị đạo đức mà nhà trường theo đuổi và được cho là có ý nghĩa quan trọng trong việc hạn chế những hành vi phi đạo đức của các thành viên trong trường, bao gồm cả sinh viên (Birtch & Chiang, 2014). Tuy nhiên, vẫn chưa có nhiều công trình nghiên cứu xem xét tác động của môi trường học tập đạo đức đến những hành vi tích cực của sinh viên như hành vi công dân trong lớp học (classroom citizenship behavior). Theo Myers và cộng sự (2016), khái niệm hành vi công dân trong lớp học bắt nguồn từ một khái niệm tương tự với đối tượng thực hiện hành vi là nhân viên nói chung; được gọi là hành vi công dân tổ chức (employee citizenship behavior). Hành vi công dân tổ chức là một yếu tố được nghiên cứu rất nhiều trong bối cảnh doanh nghiệp với đối tượng khảo sát là người lao động; tuy nhiên, vẫn chưa có nhiều nghiên cứu xem xét hành vi này trong bối cảnh giáo dục với đối tượng thực hiện hành vi là sinh viên. Vì vậy, nhằm tìm hiểu kỹ hơn về hành vi công dân trong lớp học của sinh viên cũng như các cơ chế thúc đẩy hành vi này, nghiên cứu hiện tại dựa vào lý thuyết học tập xã hội (social learning theory) và dựa vào kết quả kiểm định, phân tích của các công trình nghiên cứu có liên quan để đề xuất mô hình và kiểm định mối quan hệ giữa môi trường học tập đạo đức và hành vi công dân của sinh viên trong lớp học.

Bên cạnh đó, Baker, Clark-Gordon, và Myers (2019) cho rằng, những hành vi được khuyến khích, như hành vi công dân tổ chức, được thúc đẩy bởi động lực bên trong; cụ thể hơn là động lực muốn trở thành một người có những đức tính tốt được người khác hay xã hội chấp nhận. Hay nói cách khác, hành vi công dân tổ chức sẽ chịu sự tác động tích cực của sự nhận thức đạo đức (moral identity) (Baker & ctg., 2019). Tương tự như biến hành vi công dân tổ chức, biến sự nhận thức đạo đức cũng được nhiều nhà nghiên cứu xem xét, phân tích trên quan điểm và nhận thức của người lao động nói chung, nhưng sự nhận thức đạo đức của sinh viên vẫn là một chủ đề còn khá rộng mở. Điều này có nghĩa là, các công trình nghiên cứu với đối tượng khảo sát là sinh viên đã bỏ qua vai trò của sự nhận thức đạo đức trong việc xem xét mối quan hệ giữa môi trường học tập và sự tham gia, sự đóng góp của người học vào các hoạt động trong và ngoài lớp. Vì vậy, nghiên cứu này được thực hiện nhằm điền vào chỗ trống này, đây được xem là một trong những đóng góp quan trọng và là điểm mới của nghiên cứu. Qua đó, nghiên cứu góp phần mang lại những kiến thức sâu hơn về hành vi công dân trong lớp học của sinh viên, về các yếu tố góp phần khuyến khích và động viên hành vi này.

Theo Tran và Marginson (2018), nền giáo dục của Việt Nam đã đạt được những thành tựu vượt bậc trong những năm gần đây, đặt biệt trong lĩnh vực giáo dục đại học. Trong đó, có nhiều nghiên cứu được thực hiện nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy và trình độ của người học, như nghiên cứu của Taylor (2000) về việc cải tiến chất lượng giảng dạy đối với sinh viên lâm nghiệp, nghiên cứu của Phan, Nguyen, và Nguyen (2020) về cảm nhận của sinh viên liên quan đến việc học tập trực tuyến; nghiên cứu của P. K. Nguyen (2020) về cảm nhận của sinh viên về chất lượng

dịch vụ đào tạo. Nhưng vẫn chưa có nghiên cứu về hành vi công dân trong lớp học của sinh viên, mặc dù hành vi này được xem là rất quan trọng trong việc giúp sinh viên nâng cao hiệu quả học tập và xây dựng mối quan hệ tích cực với bạn bè (Myers & ctg., 2016). Nghiên cứu hiện tại được thực hiện chủ yếu tại Thành phố Hồ Chí Minh, một trong những trung tâm kinh tế quan trọng, đồng thời là nơi tập trung rất nhiều các trường Đại học, Cao đẳng danh tiếng và có chất lượng đào tạo tiên tiến tại Việt Nam. Kết quả nghiên cứu hy vọng có thể cung cấp thêm nhiều bằng chứng thực nghiệm về các yếu tố có thể thúc đẩy và duy trì các hành vi tích cực của sinh viên trong quá trình học tập (như hành vi công dân trong lớp học) cho các nhà lãnh đạo, giảng viên trong các cơ sở giáo dục; qua đó, có thể giúp nâng cao chất lượng dạy và học trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh nói riêng và Việt Nam nói chung.

Sau phần một giới thiệu, cơ sở lý thuyết và giả thuyết nghiên cứu sẽ được trình bày trong phần hai. Phần ba sẽ giới thiệu thiết kế nghiên cứu và phần bốn sẽ trình bày kết quả của quá trình phân tích dữ liệu. Tiếp theo phần năm đóng góp của nghiên cứu và hàm ý quản trị thì phần sáu sẽ thảo luận về hạn chế và hướng nghiên cứu trong tương lai.

2. Cơ sở lý thuyết và giả thuyết nghiên cứu

2.1. Mối quan hệ giữa môi trường học tập đạo đức và hành vi công dân trong lớp học của sinh viên

Theo Martin và Cullen (2006), môi trường đạo đức liên quan đến sự nhận thức về các vấn đề đạo đức. Nếu trong bối cảnh môi trường làm việc, môi trường đạo đức đề cập đến sự ổn định về mặt tâm lý, nhận thức và chia sẻ của nhân viên về các thủ tục, chính sách đạo đức hiện có của doanh nghiệp (Wimbush & Shepard, 1994). Sự nhận thức, sẻ chia này được dựa trên sự quan sát mà một cá nhân cảm nhận được trong quá trình làm việc và qua cách thức tổ chức giải quyết các vấn đề về đạo đức (Wimbush & Shepard, 1994). Thì trong môi trường giáo dục, dưới quan điểm của người học, môi trường học tập đạo đức được hiểu là sự nhận thức của sinh viên về những giá trị, thực tiễn, thủ tục của nhà trường liên quan đến các vấn đề đạo đức (Birtch & Chiang, 2014). Nói một cách khác, môi trường học tập đạo đức liên quan đến sự nhận thức của người học về những hành vi, những hoạt động được khuyến khích trong trường học (Birtch & Chiang, 2014).

Môi trường đạo đức là sự nhận thức về những yếu tố tạo thành hành vi đúng; do đó, đây được xem như một cơ chế tâm lý mà qua đó các vấn đề đạo đức được quản lý và giải quyết (Kuenzi & ctg., 2020). Tương tự, Martin và Cullen (2006) cho rằng, môi trường đạo đức không chỉ ảnh hưởng đến sự nhận thức về những vấn đề phù hợp với các chuẩn mực đạo đức, mà nó còn ngăn chặn các tiêu chí phi đạo đức mà các thành viên sử dụng để hiểu, cân nhắc và giải quyết các vấn đề trong công việc. Ngoài ra, cơ chế tác động của môi trường đạo đức lên hành vi công dân trong lớp học của sinh viên cũng có thể được giải thích bởi lý thuyết học tập xã hội (social learning theory) (Bandura, 1977, 1986). Tác giả Bandura đã đề xuất lý thuyết học tập xã hội trong các ấn phẩm năm 1977 và 1986 nhằm giải thích hành vi của một cá nhân trong điều kiện tương tác qua lại liên tục giữa các yếu tố sự nhận thức, hành vi và môi trường xung quanh (Bandura, 1977, 1986). Theo lý thuyết học tập xã hội, cá nhân sẽ học hỏi, bắt chước hành vi và sự nhận thức từ các cá nhân khác mà họ xem là hình mẫu hoặc từ các dấu hiệu của môi trường xung quanh (Bandura, 1977, 1986; Birtch & Chiang, 2014; Kuenzi & ctg., 2020). Kuenzi và cộng sự (2020) đã dựa vào lý thuyết học tập xã hội để biện luận cho quan điểm môi trường làm việc sẽ giúp định hình sự nhận thức và khuyến khích hành vi của nhân viên trong một tổ chức bằng các quy định của hệ thống khen thưởng. Nghĩa là, thông qua hệ thống khen thưởng, các thành viên trong một tổ chức sẽ biết và hiểu được những hoạt động, những hành vi nào sẽ được và không được khuyến khích (Kuenzi

& ctg., 2020). Vì vậy, môi trường đạo đức, với những quy định, thủ tục, chính sách thể hiện các giá trị đạo đức mà một tổ chức theo đuổi được xem là yếu tố quan trọng nhằm ngăn ngừa, hạn chế những hành vi phi đạo đức (Birtch & Chiang, 2014) và thúc đẩy, khuyến khích các hành vi đạo đức (Rosenblatt & Peled, 2002). Các nghiên cứu trước đây cũng đã cung cấp nhiều bằng chứng thực nghiệm chứng minh sự ảnh hưởng tích cực, trực tiếp của môi trường đạo đức đến hành vi đạo đức người lao động trong bối cảnh doanh nghiệp (Kuenzi & ctg., 2020) nhưng mối quan hệ này ít được xem xét, phân tích trong bối cảnh các cơ sở giáo dục (Birtch & Chiang, 2014; Rothwell & Baldwin, 2007); đặc biệt là nghiên cứu về vai trò của môi trường đạo đức trong việc khuyến khích hành vi công dân của sinh viên trong lớp học. Tương tự, các nghiên cứu thực nghiệm tại Việt Nam trong lĩnh vực giáo dục cũng bỏ qua mối quan hệ này.

Hành vi công dân của sinh viên trong lớp học xuất phát từ hành vi công dân của người lao động trong tổ chức (Myers & ctg., 2016). Hành vi này được hiểu là các hành vi tự nguyện, không được quy định trong bảng mô tả công việc; vì vậy, hành vi này không bắt buộc, không nằm trong hệ thống khen thưởng và được thực hiện nhằm mang lại lợi ích cho người khác hoặc cho tổ chức (Lamm, Tosti-Kharas, & Williams, 2013). Theo đó, hành vi công dân tổ chức sẽ bao gồm ba khía cạnh. Thứ nhất, hành vi này nằm ngoài vai trò của cá nhân trong tổ chức; thứ hai, không nằm trong hệ thống khen thưởng, kỷ luật; và thứ ba, góp phần vào hiệu quả của tổ chức (Rose, 2016). Như vậy, có thể hiểu hành vi công dân của sinh viên trong lớp học cũng là những hành vi tự nguyện của sinh viên nhằm thúc đẩy hoạt động của lớp, và nhằm mang lại lợi ích cho giảng viên, bạn học và cho trường học (Baker & ctg., 2019; Myers & ctg., 2016). Myers và cộng sự (2016) nhận thấy rằng sinh viên thể hiện hành vi công dân trong lớp học thông qua: (1) sự tham gia (involvement), sinh viên thể hiện sự tập trung và tự nguyện tham gia vào các hoạt động tương tác trong giờ học; (2) sự liên kết (affiliation), sinh viên tự nguyện cộng tác và kết nối với bạn học; và (3) sự lịch thiệp, chu đáo (courtesy), sinh viên tự nguyện thể hiện thái độ lịch thiệp và tôn trọng mọi người (thầy cô giáo, bạn học) trong giao tiếp. Bên cạnh đó, nhóm tác giả Baker và cộng sự (2019) cũng nhận định rằng sự nhận thức của sinh viên về môi trường học tập có tương quan trực tiếp đến hành vi công dân trong lớp học của họ. Nghĩa là, môi trường học tập đạo đức sẽ tạo ra động lực nhằm thúc đẩy sinh viên thực hiện hành vi công dân tổ chức (Baker & ctg., 2019). Quan điểm của Baker và cộng sự (2019) cũng tương đồng với lý thuyết học tập xã hội khi lý thuyết này cho rằng cá nhân sẽ học được điều gì là đúng đắn, điều gì cần phải thực hiện từ việc quan sát môi trường xung quanh (Birtch & Chiang, 2014). Môi trường học tập đạo đức phản ánh sự nhận thức của các thành viên trong nhà trường, cụ thể là sinh viên về các hành vi hay hoạt động được khuyến khích trong quá trình dạy và học; trong đó có hành vi công dân trong lớp học. Dựa vào những lập luận trên, giả thuyết sau được đề xuất:

H1: Môi trường học tập đạo đức sẽ ảnh hưởng tích cực đến: a) sự tham gia, b) sự liên kết, c) sự lịch thiệp, chu đáo của sinh viên trong lớp học

2.2. Vai trò của sự nhận thức đạo đức trong mối quan hệ giữa môi trường học tập đạo đức và hành vi công dân trong lớp học của sinh viên

Sự nhận thức đạo đức phản ánh mức độ mong muốn trở thành một người có đạo đức của các cá nhân trong tổ chức (Aquino & Reed II, 2002). Nghĩa là, khi một cá nhân càng cảm thấy rằng việc trở thành một người trung thực, nhân ái, công bằng và rộng lượng là quan trọng với họ, khi đó họ càng có sự nhận thức đạo đức (Hertz & Krettenauer, 2016). Sự nhận thức này được cho là yếu tố quan trọng trong việc dự đoán và thực hiện các hành vi đạo đức (Hertz & Krettenauer, 2016). Vì vậy, để khuyến khích, động viên cá nhân, nhóm cá nhân thực hiện nhiều hành vi đạo

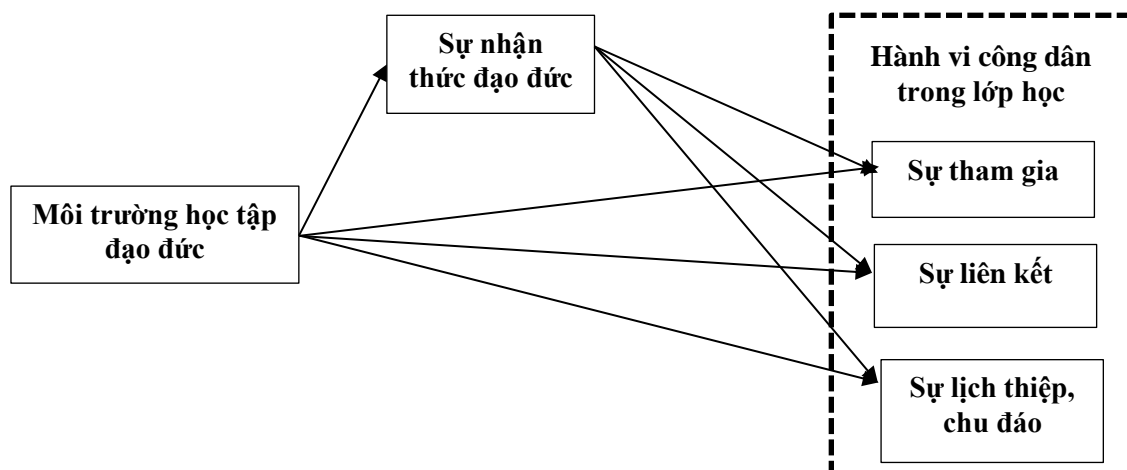
đức; các nhà quản trị, nhà nghiên cứu đã thực hiện nhiều biện pháp, cũng như nhiều nghiên cứu nhằm xác định các yếu tố góp phần nâng cao sự nhận thức này. Trong đó, sự nhận thức đạo đức sẽ được hình thành và thúc đẩy bởi phong cách lãnh đạo đạo đức (Gerpott, Van Quaquebeke, Schlamp, & Voelpel, 2019) hay môi trường đạo đức (Kuenzi & ctg., 2020). Kuenzi và cộng sự (2020) giải thích rằng môi trường đạo đức sẽ giúp các thành viên trong tổ chức nhận thức được sự đúng sai thông qua các giá trị mà tổ chức theo đuổi. Sự tác động của môi trường lên sự nhận thức được nghiên cứu nhiều trong bối cảnh doanh nghiệp, nhưng ít được chú ý trong bối cảnh giáo dục. Trong khi Birtch và Chiang (2014) cũng cho rằng sự nhận thức đạo đức của sinh viên kinh tế trong các cơ sở giáo dục đại học sẽ bị tác động bởi môi trường mà họ đang học tập; bởi vì, môi trường này cung cấp các dấu hiệu liên quan đến việc thực thi những vấn đề đạo đức. Sự tác động này mạnh hơn đối với những cá nhân có sự nhận thức đạo đức cao và yếu hơn đối với những cá nhân có sự nhận thức đạo đức thấp (Birtch & Chiang, 2014). Vì vậy, giả thuyết sau được đặt ra:

H2: Môi trường học tập đạo đức sẽ có tác động tích cực đến sự nhận thức đạo đức của sinh viên

Theo Birtch và Chiang (2014), các cá nhân sẽ bị thúc đẩy để thực hiện và duy trì những hành động phù hợp với quan niệm của họ về bản thân mình. Khi cá nhân mong muốn hoàn thiện bản thân và muốn trở thành một người có đạo đức; nghĩa là có sự nhận thức đạo đức, thì họ sẽ có khuynh hướng suy nghĩ cũng như hành động theo cách thức phù hợp với sự nhận thức và mong muốn của mình (Hertz & Krettenauer, 2016). Bên cạnh đó, Lefebvre và Krettenauer (2019) cũng cho rằng, nếu một người cảm thấy hài lòng về các hành động có đạo đức thì họ sẽ có động lực thực hiện nhiều hành động tương tự, kể cả trong những lĩnh vực hay những tình huống mà trước đây họ chưa từng nghĩ đến. Vì vậy, nhiều nghiên cứu đã chứng minh được rằng sự nhận thức đạo đức sẽ góp phần làm giảm các hành vi phi đạo đức (Kuenzi & ctg., 2020) và thúc đẩy những hành vi đạo đức (Lefebvre & Krettenauer, 2019), cụ thể là những hành vi được khuyến khích và mong đợi trong tổ chức (Birtch & Chiang, 2014). Do đó, hành vi công dân trong lớp học - với ba khía cạnh chính là sự tự nguyện, tích cực tham gia vào các hoạt động trên lớp; tự nguyện, tích cực tạo mối liên hệ với bạn bè trong và ngoài lớp để trao đổi kiến thức; lịch thiệp, chu đáo trong giao tiếp với giảng viên và bạn học - cũng được xem là những hành động rất được khuyến khích trong môi trường học tập nhằm nâng cao hiệu quả dạy và học (Myers & ctg., 2016). Thế nên, hành vi này cũng được xem là một đại diện của hành vi đạo đức trong tổ chức; và cũng sẽ được thúc đẩy bởi sự nhận thức đạo đức của người học. Hơn nữa, Baker và cộng sự (2019) cũng cho rằng các nghiên cứu trong tương lai cần xem xét vai trò của sự nhận thức của sinh viên trong việc tham gia vào các hoạt động trên lớp học. Vì vậy, nghiên cứu hiện tại được thực hiện nhằm xem xét mối quan hệ tích cực giữa sự nhận thức đạo đức và hành vi công dân mà sinh viên thực hiện trong lớp học với giả thuyết như sau:

H3: Sự nhận thức đạo đức của sinh viên sẽ ảnh hưởng tích cực đến: a) sự tham gia, b) sự liên kết, c) sự lịch thiệp, chu đáo của họ trong lớp học

Sau phần biện luận cho giả thuyết nghiên cứu, mô hình nghiên cứu đề xuất (bao gồm các biến môi trường học tập đạo đức, sự nhận thức đạo đức và hành vi công dân trong lớp học) được trình bày trong Hình 1. Trong đó, sự tác động trực tiếp của môi trường học tập đạo đức lên hành vi công dân trong lớp học của sinh viên được biện luận dựa vào lý thuyết “*Học tập xã hội*”, nghiên cứu của Lamm và cộng sự (2013), Birtch và Chiang (2014), Myers và cộng sự (2016) và Kuenzi và cộng sự (2020). Đồng thời, dựa vào công trình nghiên cứu của Aquino và Reed II (2002), vai trò trung gian của biến sự nhận thức đạo đức được biện luận và đề xuất.



Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất

Nguồn: Đề xuất của nhóm tác giả (2021)

3. Thiết kế nghiên cứu

Quy trình nghiên cứu được thực hiện theo các bước cơ bản sau:

Bước một: Dựa vào nghiên cứu lý thuyết học tập xã hội và các công trình nghiên cứu có liên quan, mô hình nghiên cứu và thang đo được lựa chọn. Trong đó: (1) Thang đo cho biến môi trường học tập đạo đức được kế thừa và hiệu chỉnh từ thang đo môi trường học tập đạo đức (school ethical climate) của Birtch và Chiang (2014); (2) thang đo cho biến sự nhận thức đạo đức được kế thừa và hiệu chỉnh từ thang đo sự nhận thức đạo đức (moral identity - internalization) của Aquino và Reed II (2002); (3) thang đo cho biến sự tham gia, sự liên kết, sự lịch thiệp, chu đáo được kế thừa và hiệu chỉnh từ thang đo hành vi công dân trong lớp học (classroom citizenship behavior - involvement, affiliation, courtesy) của Myers và cộng sự (2016). Sau khi dịch thang đo từ tiếng Anh sang tiếng Việt, nhóm tác giả tiến hành bước tiếp theo.

Bước hai: Thảo luận tay đôi. Quá trình thảo luận tay đôi được thực hiện với năm đáp viên là giảng viên đang làm công tác giảng dạy tại các trường đại học, cao đẳng tại Thành phố Hồ Chí Minh. Các đáp viên sẽ được nghiên cứu viên giới thiệu sơ lược về mục đích và mô hình nghiên cứu. Sau đó, các đáp viên sẽ cho ý kiến về khái niệm, mối quan hệ giữa các yếu tố trong mô hình và thang đo dự kiến. Kết quả thảo luận tay đôi cho thấy, các đáp viên đều đồng ý với khái niệm, mối quan hệ và số lượng biến quan sát trong thang đo môi trường học tập đạo đức và sự nhận thức đạo đức. Đối với ba yếu tố trong thang đo hành vi công dân trong lớp học của sinh viên, bên cạnh việc góp ý để hoàn thiện câu từ, các đáp viên cũng đã góp ý và thống nhất cho việc rút gọn thang đo này. Cụ thể như sau: (1) thang đo sự tham gia được rút gọn từ mười biến quan sát trong thang đo của Myers và cộng sự (2016) xuống còn bảy biến quan sát; (2) thang đo sự liên kết được rút gọn từ chín biến quan sát ban đầu xuống còn bảy biến quan sát; (3) số lượng biến quan sát trong thang đo sự lịch thiệp, chu đáo được giữ nguyên bốn biến so với thang đo gốc. Dựa vào kết quả thảo luận tay đôi, bảng câu hỏi nháp được hình thành.

Bước ba, bảng câu hỏi nháp được dùng để khảo sát thử với 20 sinh viên đang học tại các trường đại học ở Thành phố Hồ Chí Minh để kiểm tra mức độ hiểu của người trả lời khảo sát. Kết quả cho thấy, những sinh viên tham gia trả lời khảo sát đều hiểu bảng câu hỏi và không có ý kiến đóng góp gì khác. Bảng câu hỏi chính thức được hình thành và được đưa vào quá trình thu thập dữ liệu.

Bước bốn, dữ liệu được thu thập trong khoảng thời gian tháng 06/2021 theo phương pháp thuận tiện, phi xác suất. Bảng câu hỏi được gửi đến các sinh viên đang theo học tại các trường đại

học, cao đẳng tại Việt Nam bằng hình thức trực tuyến, bao gồm: Đại học Tài chính - Marketing, Đại học Ngân Hàng Thành phố Hồ Chí Minh, Đại học Công nghiệp Thực phẩm Thành phố Hồ Chí Minh, Đại học Văn Lang, Đại học Văn Hiến, Đại học Bách Khoa Thành phố Hồ Chí Minh, Đại học Hồng Bàng, Đại học Thái Nguyên, Đại học Thủ Dầu Một, Cao đẳng Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh, Cao đẳng Kỹ Nghệ II, ... Theo đó, có 1,000 sinh viên tham gia trả lời khảo sát. Trong đó có 197 câu trả lời không hợp lệ do người trả lời không điền đầy đủ thông tin hoặc đánh cùng một sự lựa chọn. Vì vậy, chỉ có 803 câu trả lời được đưa vào phân tích thống kê.

Bước năm, dữ liệu sau khi được thu thập và làm sạch sẽ được phân tích bằng phần mềm SPSS 23.0 (với các bước phân tích thống kê mô tả, phân tích nhân tố khám phá EFA) và phần mềm Amos 20.0 (với các bước kiểm định như sau: phân tích nhân tố khẳng định CFA, phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính SEM và sau cùng là kiểm định Bootstrap).

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Kết quả nghiên cứu

4.1.1. Thống kê mẫu nghiên cứu

Trong một mẫu gồm 803 quan sát, phần lớn người tham gia trả lời câu hỏi là nữ (582 nữ, 72.5%; 221 nam, 27.5%); là sinh viên năm nhất (499 người, 62.1%; 217 sinh viên năm hai, 27%; 52 sinh viên năm ba, 6.5%; 35 sinh viên năm cuối, 4.4%) tại các trường đại học (510 sinh viên, 63.5%; 293 sinh viên cao đẳng, 36.5%) trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh (760 sinh viên đang học tại Thành phố Hồ Chí Minh, 94.6%; 36 sinh viên đang học tại Thái Nguyên, 4.5%; 06 sinh viên đang học tại Thanh Hóa, 0.7%; 01 sinh viên đang học tại Bình Dương, 0.1%). Chi tiết mẫu nghiên cứu được trình bày trong Bảng 1.

Bảng 1

Thống kê mẫu nghiên cứu

Biến	Tần số (n)	(%)
<i>Giới tính (n = 803)</i>		
Nữ	582	72.5
Nam	221	27.5
<i>Sinh viên năm ... (n = 803)</i>		
Nhất	499	62.1
Hai	217	27.0
Ba	52	6.5
Cuối	35	4.4
<i>Sinh viên ... (n=803)</i>		
Đại học	510	63.5
Cao đẳng	293	36.5
<i>Tỉnh/thành phố (n=803)</i>		
Thành phố Hồ Chí Minh	760	94.6
Thái Nguyên	36	4.5
Thanh Hóa	6	0.7
Bình Dương	1	0.1

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu (2021)

4.1.2. Kiểm định độ tin cậy của thang đo

Đầu tiên, độ tin cậy của thang đo được kiểm tra bằng hệ số Cronbach's Alpha. Quá trình phân tích dữ liệu cho kết quả 29 biến quan sát của năm thang đo trong bài nghiên cứu đều có hệ số tương quan biến tổng lớn hơn 0.3. Tất cả các thang đo đều có hệ số Cronbach's Alpha lớn hơn 0.6 và nhỏ hơn 0.95 nên đạt yêu cầu (T. D. Nguyen, 2011). Ngoài ra, theo Hair và cộng sự (2010), để thang đo đạt yêu cầu thì CR - Độ tin cậy tổng hợp cần lớn hơn 0.7 và AVE - Phương sai trích cần lớn hơn 0.5. Theo Bảng 2, chỉ tiêu độ tin cậy tổng hợp đạt yêu cầu. Thang đo cho biến môi trường học tập đạo đức (EC) và sự lịch thiệp chu đáo (OC) có chỉ số AVE nhỏ hơn 0.5. Nhưng xét thấy hệ số AVE của hai biến này cũng gần đạt 0.5; hệ số Cronbach's Alpha và độ tin cậy tổng hợp (CR) của hai biến này đạt yêu cầu nên có thể kết luận rằng cả năm thang đo trong mô hình nghiên cứu thỏa mãn yêu cầu về độ tin cậy.

Bảng 2

Thang đo và các chỉ số phân tích dữ liệu

Biến quan sát		Hệ số tải nhân tố	Cronbach's Alpha	CR	AVE
Môi trường học tập đạo đức – EC			0.750	0.787	0.487
<i>Trong trường của bạn,</i>					
EC1	Sinh viên được yêu cầu phải tuân thủ các quy định cũng như các quy tắc trong ứng xử.	0.743			
EC2	Việc tuân thủ các quy tắc, thủ tục rất quan trọng.	0.836			
EC3	Nhà trường luôn xem xét để mang lại điều tốt nhất cho sinh viên, giảng viên và nhân viên.	0.549			
EC4	Mọi người luôn đặt lợi ích của mình lên hàng đầu.	*			
EC5	Cách hiệu quả nhất để giải quyết vấn đề là làm đúng theo các quy tắc, thủ tục, quy trình.	0.626			
EC6	Mọi người được quyền tự quyết định điều gì là đúng hoặc sai.	*			
Sự nhận thức đạo đức - MI			0.920	0.927	0.718
<i>Dưới đây là một số đặc điểm có thể mô tả tính cách của một người (có thể là bạn hoặc người khác): biết quan tâm, nhân ái, công bằng, thân thiện, chăm chỉ, trung thực, ... Hãy tưởng tượng bạn là người này, cách bạn suy nghĩ, cảm nhận và hành động; sau đó trả lời năm câu hỏi từ MI1 đến MI5:</i>					
<i>Việc có những tính cách trên....</i>					
MI1	Rất quan trọng trong việc xác định bạn là ai.	0.683			
MI2	Làm bạn cảm thấy tốt về bản thân mình.	0.768			
MI3	Thật sự quan trọng đối với bạn.	0.951			
MI4	Thực sự là mong muốn của bạn.	0.790			
MI5	Làm bạn cảm thấy tự hào, hãnh diện về bản thân mình.	0.906			

Biến quan sát		Hệ số tải nhân tố	Cronbach's Alpha	CR	AVE
Sự tham gia - OI			0.882	0.878	0.547
<i>Bạn thường, ...</i>					
OI1	Tích cực tham gia thảo luận trong giờ học.	0.732			
OI2	Áp dụng những kiến thức đã học vào các hoạt động thực tiễn.	0.644			
OI3	Trao đổi bài với giảng viên.	0.859			
OI4	Tự nguyện tham gia vào các hoạt động trên lớp.	0.675			
OI5	Đặt câu hỏi trong giờ học.	0.886			
OI6	Trả lời câu hỏi của giảng viên.	*			
OI7	Đưa ra những phản hồi tích cực (ví dụ như những câu trả lời chính xác, những đề xuất có giá trị) trong giờ học.	0.590			
Sự liên kết - OA			0.879	0.880	0.512
<i>Bạn thường, ...</i>					
OA1	Đi chơi, ăn uống với các bạn cùng lớp.	0.804			
OA2	Tham gia vào các nhóm học tập.	0.541			
OA3	Giúp các bạn cùng lớp làm bài tập.	0.607			
OA4	Gặp các bạn ngoài giờ lên lớp để học bài.	0.833			
OA5	Xây dựng và phát triển tình bạn với các bạn cùng lớp.	0.709			
OA6	Hỏi các bạn cùng lớp về việc học nhóm để ôn tập trước kỳ thi.	0.636			
OA7	Tham gia các hoạt động ngoại khóa liên quan đến lớp học với các bạn cùng lớp.	0.646			
Sự lịch thiệp, chu đáo - OC			0.733	0.708	0.448
<i>Bạn thường, ...</i>					
OC1	Dọn rác để giữ cho lớp học sạch sẽ.	0.576			
OC2	Mở hoặc giữ cửa giúp bạn khác (đặc biệt là các bạn nữ) khi ra vào lớp.	*			
OC3	Hoàn thành phiếu đánh giá khóa học.	0.773			
OC4	Thể hiện sự tôn trọng đối với các bạn cùng lớp.	0.598			

Ghi chú: (*) Các biến bị loại trong phân tích EFA

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu (2021)

4.1.3. Phân tích nhân tố khám phá EFA và phân tích nhân tố khẳng định CFA

4.1.3.1. Phân tích nhân tố khám phá EFA

Phân tích EFA được đánh giá theo các tiêu chí của T. D. Nguyen (2011). Kết quả phân tích EFA cho tất cả các biến quan sát cho thấy, biến EC4, EC6, OI6 và OC2 có hệ số tải nhân tố nhỏ hơn 0.5 nên các biến này sẽ bị loại ra khỏi thang đo môi trường học tập đạo đức (EC), sự tham gia (OI) và sự lịch thiệp, chu đáo (OC). Các biến còn lại được đưa vào phân tích EFA tiếp theo. Kết quả phân tích EFA lần 2 cho tất cả các biến quan sát của các biến độc lập (EC), trung gian (MI) và phụ thuộc (OI, OA, OC) cho kết quả như sau:

- Theo Bảng 1, sau khi loại bốn biến quan sát, hệ số tải nhân tố của 25 biến quan sát còn lại đều lớn hơn 0.5;
- Hệ số KMO bằng 0.934 nên thỏa mãn điều kiện lớn hơn 0.5 và nhỏ hơn 1;
- Hiệu giữa hai hệ số tải bất kỳ trong cùng một nhân tố nhỏ hơn 0.3;
- Kiểm định Bartlett có giá trị sig nhỏ hơn 0.05 và bằng 0.000;
- Phương sai trích đạt 56.312% (lớn hơn 50%);
- Hệ số Eigenvalue lớn hơn 1 và bằng 1.181.

Sau phân tích EFA lần 2, kết quả cho thấy các chỉ số đều đạt yêu cầu. Có 05 nhân tố được trích, 05 nhân tố này phù hợp với giả thuyết ban đầu nên tất cả các biến trong mô hình nghiên cứu đề xuất đều được giữ nguyên.

4.1.3.2. Phân tích nhân tố khẳng định CFA

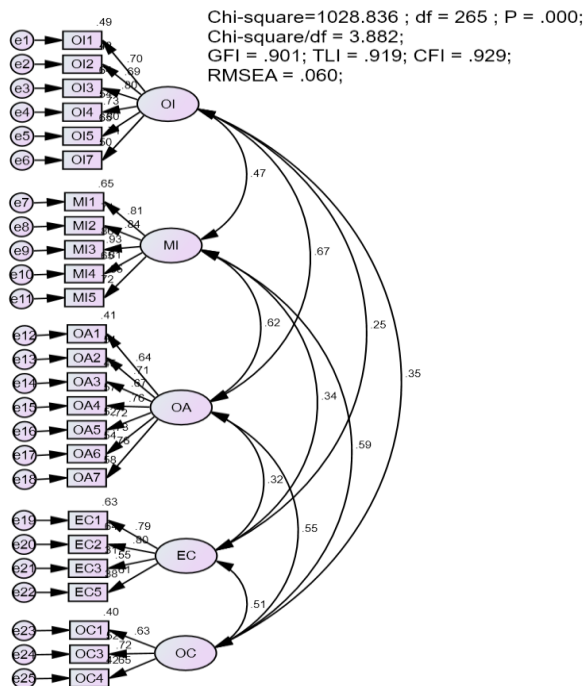
Mức độ phù hợp chung: Hay còn được gọi là Model fit được đánh giá theo tiêu chí của Hair và cộng sự (2010). Theo kết quả phân tích CFA, mô hình có giá trị $P = 0.000$; $CMIN/df = 3.882$ (bé hơn 5 nên đạt yêu cầu về độ tương thích). $TLI = 0.919$; $CFI = 0.929$ (lớn hơn 0.9 nên đạt yêu cầu); $RMSEA = 0.060$ (nhỏ hơn 0.08 nên mô hình phù hợp) (Hair & ctg., 2010). Ngoài ra, để đánh giá sự phù hợp của mô hình trong phân tích CFA, Hu và Bentler (1999) còn sử dụng chỉ số SRMR. Theo đó, SRMR nhỏ hơn 0.08 được xem là có thể chấp nhận được. Kết quả phân tích cho thấy, $SRMR = 0.0714$; do đó, mô hình đạt yêu cầu. Khi phân tích CFA, ngoài việc đánh giá mức độ phù hợp chung, cần đánh giá thêm một số tiêu chí khác như độ giá trị, độ tin cậy và tính đơn hướng của thang đo (Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang, 2008):

Giá trị hội tụ: Thang đo thỏa mãn tiêu chí này vì các trọng số đã chuẩn hóa đều nhỏ hơn 0.5 và có ý nghĩa thống kê.

Giá trị phân biệt: Năm khái niệm trong bài nghiên cứu (môi trường học tập đạo đức, nhận thức đạo đức, hành vi tham gia, hành vi liên kết và hành vi lịch thiệp, chu đáo) đều đạt yêu cầu về giá trị phân biệt vì ở độ tin cậy 95%, hệ số tương quan của từng cặp khái niệm khác biệt so với 1 (các giá trị P-value nhỏ hơn 0.05).

Độ tin cậy: Theo kết quả phân tích và biện luận ở mục 4.1.2, độ tin cậy của thang đo đạt yêu cầu.

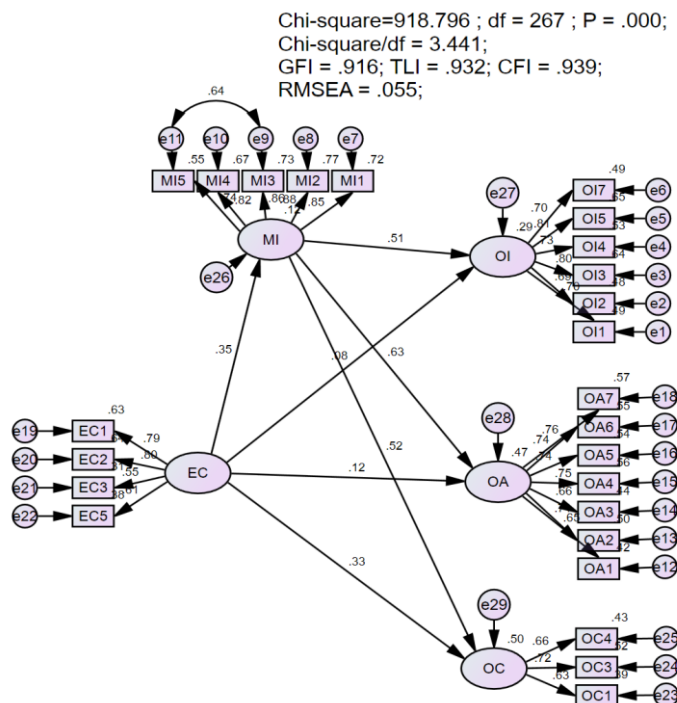
Tính đơn hướng: Sai số của các biến quan sát của năm thang đo trong bài nghiên cứu không có sự tương quan với nhau nên các thang đo đều đạt tính đơn hướng (Hình 2).



Hình 2. Kết quả phân tích CFA

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu (2021)

4.1.4. Phân mô hình cấu trúc tuyến tính SEM và kiểm định giả thuyết



Hình 3. Kết quả phân tích SEM

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu (2021)

Theo Hình 3, mô hình đạt yêu cầu về độ tương tích vì: P-value = 0.000; RMSEA = 0.055 (< 0.08); CMIN/df = 3.441 (< 5); TLI = 0.932, CFI = 0.939 (> 0.9); SRMR = 0.764 (< 0.08).

Bảng 3

Kết quả kiểm định giả thuyết

Giả thuyết	Các mối quan hệ			Ước lượng (đã chuẩn hóa)	P-value	Kết luận
H1a	EC	→	OI	0.079	0.045	Chấp nhận
H1b	EC	→	OA	0.115	0.001	Chấp nhận
H1c	EC	→	OC	0.329	***	Chấp nhận
H2	EC	→	MI	0.351	***	Chấp nhận
H3a	MI	→	OI	0.508	***	Chấp nhận
H3b	MI	→	OA	0.634	***	Chấp nhận
H3c	MI	→	OC	0.523	***	Chấp nhận

Ghi chú: (***) nhỏ hơn 0,001

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu (2021)

Theo Bảng 3, bảy giả thuyết đề xuất trong bài nghiên cứu đều được chấp nhận (giá trị P-value của bảy giả thuyết đều nhỏ hơn 0.05). Bên cạnh đó, theo nhóm tác giả T. D. Nguyen và T. T. M. Nguyen (2011), đối với phương pháp nghiên cứu định lượng bằng cách thu thập mẫu, để các kết quả nghiên cứu được đảm bảo độ tin cậy, thì người nghiên cứu cần thu thập số lượng mẫu đủ lớn để có thể chia đôi mẫu này. Một mẫu dùng để đánh giá mô hình, một mẫu được dùng để đánh giá lại. Việc lấy mẫu với số lượng lớn sẽ gây rất nhiều khó khăn nên việc áp dụng kỹ thuật lấy mẫu lặp lại có thay thế (Bootstrap) sẽ là một sự lựa chọn hợp lý (T. D. Nguyen & T. T. M. Nguyen, 2011). Trong bài nghiên cứu này, kiểm định Bootstrap được thực hiện với số mẫu lặp lại là $N = 5,000$. Kết quả kiểm định được trình bày trong Bảng 4 cho thấy, bảy ước lượng trong mô hình nghiên cứu đề xuất có thể tin cậy được vì độ chệch (BS, SE(BS)) tuy có xuất hiện nhưng không lớn (T. D. Nguyen & T. T. M. Nguyen, 2011).

Bảng 4

Kết quả kiểm định Bootstrap

Mối quan hệ	ML		Bootstrap				
	Ước lượng	SE	Trung bình	SE	SE(SE)	BS	SE(BS)
EC→OI	0.079	0.047	0.080	0.050	0.001	0.001	0.001
EC→OA	0.115	0.047	0.115	0.045	0.000	0.000	0.001
EC→OC	0.329	0.040	0.327	0.067	0.001	-0.003	0.001
EC→MI	0.351	0.053	0.350	0.054	0.001	-0.001	0.001
MI→OI	0.508	0.040	0.506	0.042	0.000	-0.002	0.001
MI→OA	0.634	0.046	0.632	0.038	0.000	-0.002	0.001
MI→OC	0.523	0.033	0.520	0.052	0.001	-0.002	0.001

Ghi chú: ML: ước lượng ML; Bootstrap: ước lượng Bootstrap; SE: sai lệch chuẩn; BS: độ chệch; SE(SE): sai lệch chuẩn của sai lệch chuẩn; SE(BS): sai lệch chuẩn của độ chệch

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu (2021)

4.2. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu chấp nhận giả thuyết H1a, H1b và H1c (giá trị P-value cho ba giả thuyết này đều nhỏ hơn 0.05) cho thấy môi trường học tập đạo đức có ảnh hưởng tích cực đến hành vi công dân trong lớp học của sinh viên. Theo đó, sinh viên càng cảm nhận rằng môi trường học tập của mình tôn trọng, tuân thủ và đề cao các giá trị đạo đức thì họ càng có khuynh hướng tự nguyện tham gia vào các hoạt động trên lớp, càng cố gắng tạo mối liên hệ tốt với bạn bè và càng tuân thủ các chuẩn mực trong giao tiếp (ví dụ như lịch thiệp, chu đáo). Kết quả nghiên cứu này góp phần củng cố và mở rộng lý thuyết học tập xã hội khi lý thuyết này đề xuất rằng cá nhân không những học được, nhận biết được những hành vi nhất định từ những hình mẫu lý tưởng mà còn từ môi trường xung quanh (Birtch & Chiang, 2014). Đồng thời, kết quả phân tích cũng cho thấy sự tương đồng với nhận định của Kuenzi và cộng sự (2020) khi nhóm tác giả chỉ ra rằng môi trường đạo đức sẽ đóng vai trò quan trọng trong việc định hình và thúc đẩy hành vi công dân tổ chức của người lao động trong tổ chức.

Ngoài ra, môi trường đạo đức còn có tác động đến sự nhận thức đạo đức của sinh viên (giả thuyết H2 được chấp nhận do P-value dưới 0.05). Kết quả nghiên cứu này cho thấy sự đồng nhất với nhận định của Birtch và Chiang (2014), mong muốn trở thành một người đạo đức của sinh viên sẽ được khuyến khích khi sinh viên được học và giáo dục trong một môi trường mà các giá trị và chuẩn mực đạo đức được coi trọng. Sự nhận thức này, đồng thời, sẽ làm cho sinh viên thực hiện nhiều hành vi công dân trong lớp học hơn. Nhận định này được củng cố qua việc chấp nhận giả thuyết H3a, H3b và H3c (cả ba giả thuyết này đều có giá trị P-value dưới 0.05). Tuy đối tượng khảo sát và bối cảnh nghiên cứu không giống nhau nhưng kết quả nghiên cứu này tương đồng với kết quả nghiên cứu của Gerpott và cộng sự (2019) khi nhóm tác giả chứng minh được rằng sự nhận thức đạo đức của người lao động sẽ góp phần khuyến khích những hoạt động hữu ích như hành vi công dân tổ chức.

Theo kết quả nghiên cứu được trình bày trong Bảng 3, môi trường học tập đạo đức sẽ ảnh hưởng đến sự nhận thức đạo đức, sự nhận thức này lại tác động đến hành vi của sinh viên. Như vậy, câu hỏi đặt ra là, liệu môi trường đạo đức có tác động gián tiếp đến hành vi công dân trong lớp học thông qua sự nhận thức đạo đức của sinh viên hay không? Dữ liệu nghiên cứu tiếp tục được phân tích để xem xét vấn đề này. Kỹ thuật phân tích Bootstrap được lựa chọn để kiểm định mối quan hệ gián tiếp này. Với số mẫu lặp lại $N = 5,000$, các giá trị sig trong khoảng tin cậy được ước lượng (bias-corrected confidence intervals) đều nhỏ hơn 0.01 (Bảng 5) nên có thể kết luận rằng, ở độ tin cậy 99%, sự nhận thức đạo đức đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa môi trường đạo đức học đường và hành vi công dân tổ chức của sinh viên (bao gồm hành vi tham gia, liên kết và sự lịch thiệp, chu đáo). Kết quả phân tích này cho thấy sự tương thích với quan điểm của nhóm tác giả Birtch và Chiang (2014) rằng môi trường đạo đức sẽ ảnh hưởng đến thái độ và hành vi của một cá nhân bằng cách cung cấp cho họ những dấu hiệu liên quan đến những hành vi được chấp nhận và khuyến khích trong thực tiễn, hay việc trở thành một người có đạo đức là một điều đáng được tuyên dương và tự hào.

Bảng 5

Kết quả phân tích Bootstrap cho vai trò trung gian của sự nhận thức đạo đức trong mối tương quan giữa môi trường học tập đạo đức và hành vi công dân trong lớp học

Mối quan hệ gián tiếp giữa các biến	P-value	Mức độ tác động
EC → MI → OI	0.000	0.178
EC → MI → OA	0.000	0.223
EC → MI → OC	0.000	0.184

Ghi chú: EC: Môi trường học tập đạo đức; MI: Sự nhận thức đạo đức; OI: Sự tham gia, OA: Sự liên kết; OC: Sự lịch thiệp, chu đáo

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu (2021)

5. Đóng góp của nghiên cứu và hàm ý quản trị

Nghiên cứu đã đóng góp một phần vào việc củng cố và mở rộng lý thuyết học tập xã hội cũng như góp phần củng cố, chứng minh những nhận định, quan điểm của các nghiên cứu trước về sự nhận thức, hành vi của cá nhân trong tổ chức, đặc biệt là sự nhận thức đạo đức và hành vi tự nguyện của sinh viên trong môi trường giáo dục.

Theo đó, việc sinh viên tự nguyện tham gia vào bài giảng trên lớp, tự nguyện tạo sự gắn kết với bạn bè nhằm mục đích nâng cao thành tích học tập và có thái độ lịch thiệp, nhã nhặn trong giao tiếp với thầy cô, bạn học có thể được nuôi dưỡng, phát huy và khuyến khích thông qua các chính sách, quy định của nhà trường nhằm nuôi dưỡng và nâng cao nhận thức của sinh viên. Nghĩa là, nhà trường cần xây dựng một môi trường học tập đạo đức cho sinh viên. Theo đó, việc sinh viên phải tuân thủ các quy tắc ứng xử, tuân thủ các quy định của nhà trường phải được thực hiện nhất quán. Các hành vi sai phạm cần được chấn chỉnh kịp thời. Nhà trường không thiên vị và cần minh bạch trong các hoạt động, đặc biệt là những hoạt động liên quan đến sinh viên và cộng đồng. Bên cạnh đó, nhà trường cần tiếp thu ý kiến của sinh viên một cách khách quan thông qua các kênh truyền thông hoặc thông qua ban cán sự lớp. Điều này giúp sinh viên nhận thức và hiểu được tầm quan trọng của mình, cụ thể là những ý kiến mà mình đóng góp nhằm cải thiện chất lượng giáo dục của nhà trường; qua đó, sinh viên sẽ gắn kết nhiều hơn với trường học. Đồng thời, nhà trường và giảng viên cần có những thay đổi, cải tiến thích hợp nhằm mang lại hiệu quả cho công tác dạy và học.

Bên cạnh đó, nhà quản trị các cơ sở giáo dục và giảng viên có thể khuyến khích các hoạt động hữu ích trên lớp và ngoài lớp (khuyến khích hành vi công dân của sinh viên) bằng cách nâng cao sự nhận thức đạo đức của họ. Nghĩa là nhà trường và thầy cô, bên cạnh việc truyền đạt kiến thức, cần trau dồi thêm cho sinh viên những giá trị và chuẩn mực đạo đức cần thiết; làm cho sinh viên hiểu rằng việc trở thành một cá nhân với nhân cách tốt đẹp là một điều cần thiết và đáng trân trọng. Theo đó, cần tuyên dương hoặc tặng thưởng cho những sinh viên có cách cư xử đúng mực, có thái độ tích cực trong học tập cũng như trong giao tiếp. Đồng thời, ban quản lý, nhân viên và giảng viên trong các cơ sở giáo dục cũng cần nghiêm chỉnh chấp hành các quy định của nhà trường và pháp luật; phải phấn đấu để thành tấm gương sáng cho sinh viên noi theo.

6. Hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo

Tương tự như phần lớn các nghiên cứu thực nghiệm đã được công bố, nghiên cứu hiện tại cũng có một số hạn chế liên quan đến việc chọn mẫu và lựa chọn mô hình nghiên cứu. Đầu tiên, mẫu nghiên cứu là các sinh viên đang theo học tại các trường đại học, cao đẳng tại Việt Nam. Một số sinh viên cho rằng việc trả lời khảo sát có thể làm lộ thông tin nên nhiều đáp viên chưa cung

cấp thông tin chính xác khi trả lời câu hỏi. Điều này ít nhiều cũng sẽ gây ảnh hưởng đến kết quả nghiên cứu. Thứ hai, nghiên cứu này chỉ xem xét hai yếu tố môi trường đạo đức và sự nhận thức đạo đức đến việc thực hiện hành vi công dân tổ chức trong lớp học của sinh viên. Nghiên cứu tiếp theo có thể xem xét hai yếu tố này với đối tượng khảo sát khác, ví dụ như học sinh trung học, phổ thông hoặc những sinh viên trong các trường đại học cụ thể. Thứ ba, nghiên cứu hiện tại chỉ xem xét vai trò tác động trực tiếp, vai trò trung gian mà bỏ qua vai trò điều tiết của các yếu tố. Vì vậy, các nghiên cứu thực nghiệm hay nghiên cứu lý thuyết trong tương lai có thể xem xét vai trò điều tiết của một số yếu tố như yếu tố nhân khẩu học, yếu tố hỗ trợ của giảng viên và nhà trường trong mối quan hệ giữa môi trường học tập đạo đức, sự nhận thức đạo đức và các hành vi tích cực của sinh viên như hành vi công dân trong lớp học.

Tài liệu tham khảo

- Aquino, K., & Reed II, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423-1440.
- Baker, J. P., Clark-Gordon, C. V., & Myers, S. A. (2019). Using emotional response theory to examine dramatic teaching behaviors and student approach-avoidance behaviors. *Communication Education*, 68(2), 193-214.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Birtch, T. A., & Chiang, F. F. (2014). The influence of business school's ethical climate on students' unethical behavior. *Journal of Business Ethics*, 123(2), 283-294.
- Gerpott, F. H., Van Quaquebeke, N., Schlamp, S., & Voelpel, S. C. (2019). An identity perspective on ethical leadership to explain organizational citizenship behavior: The interplay of follower moral identity and leader group prototypicality. *Journal of Business Ethics*, 156(4), 1063-1078.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hertz, S. G., & Krettenauer, T. (2016). Does moral identity effectively predict moral behavior?: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 20(2), 129-140.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Kuenzi, M., Mayer, D. M., & Greenbaum, R. L. (2020). Creating an ethical organizational environment: The relationship between ethical leadership, ethical organizational climate, and unethical behavior. *Personnel Psychology*, 73(1), 43-71.
- Lamm, E., Tosti-Kharas, J., & Williams, E. G. (2013). Read this article, but don't print it: Organizational citizenship behavior toward the environment. *Group & Organization Management*, 38(2), 163-197.
- Lefebvre, J. P., & Krettenauer, T. (2019). Linking moral identity with moral emotions: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 23(4), 444-457.

- Martin, K. D., & Cullen, J. B. (2006). Continuities and extensions of ethical climate theory: A meta-analytic review. *Journal of Business Ethics*, 69(2), 175-194.
- Myers, S. A., Goldman, Z. W., Atkinson, J., Ball, H., Carton, S. T., Tindage, M. F., & Anderson, A. O. (2016). Student civility in the college classroom: Exploring student use and effects of classroom citizenship behavior. *Communication Education*, 65(1), 64-82.
- Nguyen, P. K. (2020). Cảm nhận của sinh viên về chất lượng dịch vụ đào tạo đại học hình thức Từ xa tại Trường Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh [Students' perceptions of the quality of distance learning services at the Open University of Ho Chi Minh City]. *Tạp chí Khoa học Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh*, 15(4), 29-41.
- Nguyen, T. D. (2011). *Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh [Scientific research methods in business]*. Ho Chi Minh City, Vietnam: NXB Lao động-Xã hội.
- Nguyen, T. D., & Nguyen, T. T. M. (2011). *Nghiên cứu khoa học Marketing-Ứng dụng mô hình cấu trúc tuyến tính SEM [Scientific research in Marketing-Application of SEM]*. Ho Chi Minh City, Vietnam: NXB Lao Động.
- Phan, T. T. N., Nguyen, T. N., & Nguyen, T. T. P. (2020). Cảm nhận của sinh viên chính quy khi trải nghiệm học trực tuyến hoàn toàn trong thời gian phòng chống dịch Covid-19 [Feelings of regular students when experiencing fully online learning during the time of Covid-19 epidemic prevention]. *Tạp chí Khoa học Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh*, 15(4), 18-28.
- Rose, K. (2016). Examining organizational citizenship behavior in the context of human resource development: An integrative review of the literature. *Human Resource Development Review*, 15(3), 295-316.
- Rosenblatt, Z., & Peled, D. (2002). School ethical climate and parental involvement. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 349-367.
- Rothwell, G. R., & Baldwin, J. N. (2007). Ethical climate theory, whistle-blowing, and the code of silence in police agencies in the state of Georgia. *Journal of Business Ethics*, 70(4), 341-361.
- Taylor, P. (2000). Improving forestry education through participatory curriculum development: A case study from Vietnam. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 7(2), 93-104.
- Tran, L. T., & Marginson, S. (2018). Internationalisation of Vietnamese higher education: An overview. In L. T. Tran & S. Marginson (Eds.), *Internationalisation in Vietnamese higher education* (1st ed., pp. 1-16). Gewerbestrasse, Switzerland: Springer, Cham.
- Wimbush, J. C., & Shepard, J. M. (1994). Toward an understanding of ethical climate: Its relationship to ethical behavior and supervisory influence. *Journal of Business ethics*, 13(8), 637-647.

