

NGHIÊN CỨU VỀ Ý ĐỊNH HỌC TẬP SUỐT ĐỜI CỦA SINH VIÊN KẾ TOÁN-KIỂM TOÁN TRONG BỐI CẢNH CỦA CUỘC CÁCH MẠNG CÔNG NGHIỆP LẦN THỨ 4

An Empirical Study of Accountant Students' Lifelong Learning Intention in the Fourth Industrial Revolution Age

Trần Anh Hoa², Hà Xuân Thạch², Phạm Trà Lam²,

Trần Thị Phương Thanh², Đậu Thị Kim Thoa²

² Đại học kinh tế TP Hồ Chí Minh

Tóm tắt

Hệ thống giáo dục và đào tạo đại học đã có những thay đổi tích cực bởi sự gia tăng nhanh chóng của tri thức nhân loại và sự xuất hiện của các nghề nghiệp mới do sự thay đổi nhu cầu của thị trường lao động trong bối cảnh của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư (CMCN 4.0). Tuy nhiên, những thành tựu cùng với những thay đổi nhanh chóng của công nghệ cũng đặt ra các thách thức với hệ thống giáo dục đại học của mọi quốc gia. Trong đó, tồn tại nhu cầu cập nhật liên tục các kiến thức và kỹ năng mới cho người lao động để hình thành “văn hóa học tập suốt đời”. Gắn trong bối cảnh của nghề nghiệp kế toán, nghiên cứu này được tiến hành nhằm kiểm tra các yếu tố tác động đến ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán. Dựa vào lý thuyết hành vi dự tính (TPB) và một số nghiên cứu liên quan, nghiên cứu đã thu thập dữ liệu từ 208 sinh viên đang học ngành kế toán, kết quả phân tích PLS cho thấy nhận thức kiểm soát hành vi, tính tự nguyện và ảnh hưởng của xã hội có ảnh hưởng quan trọng đến ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán. Bên cạnh đó, nhận thức tính hữu ích của học tập suốt đời cũng có tác động đến ý định học tập suốt đời của sinh viên nhưng tác động không lớn. Từ các kết quả nghiên cứu, bài viết đã bàn luận về một số hàm ý quản trị để tăng cường ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán.

Abstract

Since the rapid human knowledge increase and the emergence of new careers in the fourth industrial revolution age, the higher education and training system has undergone positive changes. However, the achievements and quickly changing technology also pose challenges to the higher education systems for all countries. There exists a demand for higher education and the training system has undergone positive changes since the rapid human knowledge increase and the emergence of new careers in the fourth industrial revolution age update new knowledge and skills for the workforce, which supports for lifelong learning culture. From the accounting aspect, this study examines the factors that influence the lifelong learning intention of accounting students in Vietnam. Based on the Theory of Planned Behavior (TPB) and empirical studies with data from 208 accounting students, PLS analysis showed that perceived behavioral control, voluntariness, and social influence accounting students' lifelong learning intention. Furthermore, the perceived usefulness of lifelong learning also has an impact on students' lifelong learning intention; however, the impact is not large. From the findings, the article has discussed some implications to enhance the lifelong learning intention of accounting students.

Từ khóa

Ý định học tập suốt đời, sinh viên kế toán, Việt Nam

Key words: Lifelong learning intention, Accounting students, Vietnam

JEL Classifications: M30, M40, M49

DOI: <https://doi.org/10.59006/vnfa-jaa.07202311>

1. Giới thiệu

Giáo dục được xem như là một phương tiện quan trọng để truyền tải các giá trị, tri thức xã hội đến người học (Macfarlane, 1998). Tuy nhiên, giáo dục vẫn chưa thực hiện đầy đủ vai trò của nó nếu như không hỗ trợ người học thích ứng với những thay đổi mới (Sarwar và cộng sự, 2016). Thế kỷ 21 được xem là thời đại thông tin, sự phát triển liên tục và nhanh chóng giữa thông tin và công nghệ đã tác động tạo ra những

thay đổi trong cuộc sống của các cá nhân và thay đổi đáng kể toàn bộ cấu trúc tổ chức làm việc của xã hội (Jarvis, 2009; Sarwar và cộng sự, 2106; Tezer và Aynas, 2018). Do đó, quan niệm trước đây về giáo dục là nơi cá nhân có thể thu thập thông tin kiến thức thông qua một chương trình học tập chính thức cụ thể tại các cơ sở giáo dục dường như không còn phù hợp (White, 2012; Sarwar và cộng sự, 2106). Quan điểm mới cho rằng giáo dục hiện đại là hướng đến học tập suốt đời. Học tập suốt đời là giáo dục được phổ biến rộng rãi để tất cả mọi người đều có cơ hội trang bị những kiến thức, kỹ năng và thái độ cần thiết để có thể theo và phản ứng kịp thời với những phát triển nhanh chóng của khoa học và công nghệ (Yildiz, 2008; Sarwar và cộng sự, 2106; Gogunskii và cộng sự, 2016; Tezer và Aynas, 2018). Theo Drewery và cộng sự (2020). Học tập suốt đời giúp giải quyết công việc thuận lợi hơn và như một kết quả, nó thúc đẩy thành công trong sự nghiệp và góp phần vào thành công của tổ chức (Billett, 2010; Walker, 2001; Drewery và cộng sự, 2020). Học tập suốt đời bao gồm bất kỳ hình thức giáo dục nào từ nhà, trường học, đến nơi làm việc và bất kỳ nơi nào thông qua việc ứng dụng các công cụ công nghệ giáo dục và truyền thông (Bell và Bell, 2016; Tezer và Aynas, 2018).

Nghề nghiệp kế toán, kiểm toán¹ bị ảnh hưởng đáng kể bởi xu hướng phát triển của nền kinh tế thế giới. Trong môi trường kinh tế phát triển năng động, cạnh tranh, các quy định pháp lý thay đổi liên tục, khắt khe, và sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ thông tin (CNTT) đòi hỏi một kế toán viên/ kiểm toán viên chuyên nghiệp không ngừng duy trì năng lực, kiến thức về mặt chuyên môn và kỹ năng nghề nghiệp đa dạng (De Lange và cộng sự, 2013). Cùng với quá trình hợp nhất về chuẩn mực kế toán quốc tế và toàn cầu hóa giáo dục kế toán, lao động kế toán có xu hướng toàn cầu hóa. Điều này đã tạo ra những cơ hội và thách thức về cơ hội việc làm kế toán tại các nước phát triển và đang phát triển (Tezer và Aynas, 2018). Theo IAESB (Ủy ban tiêu chuẩn giáo dục kế toán quốc tế), để phát triển nghề nghiệp liên tục, chắc chắn rằng các kế toán viên chuyên nghiệp phải thể hiện cam kết tiếp tục phát triển nghề nghiệp thông qua học tập suốt đời (De Lange và cộng sự, 2013).

Nhận thức được vai trò của học tập suốt đời, chính phủ nhiều quốc gia đã thực hiện nhiều biện pháp cải cách giáo dục cùng với các chính sách khuyến khích nguồn nhân lực của quốc gia nâng cao kỹ năng và kiến thức của họ thông qua học tập suốt đời (Lord và cộng sự, 2012; Sarwar và cộng sự, 2106). Tại Việt Nam, kết luận số 49-KL/TW ngày 10/05/2019 và Nghị quyết số 52-NQ/TW ngày 27/09/2019 cho thấy mô hình công dân học tập theo chủ trương học tập suốt đời để đáp ứng yêu cầu CMCN 4.0 được Đảng và Chính phủ đặc biệt chú trọng và xem là một nhiệm vụ mang tính cấp thiết trong giai đoạn hiện nay. Song song đó, chủ đề học tập suốt đời nói chung đã thu hút được sự quan tâm nghiên cứu của nhiều nhà khoa học trên thế giới. Các hướng nghiên cứu hiện nay được thực hiện trong nhiều bối cảnh khác nhau, chẳng hạn như trong giáo dục đào tạo hoặc phát triển nghề nghiệp (De Lange và cộng sự, 2013). Đối tượng nghiên cứu học tập suốt đời thường được các nhà nghiên cứu lựa chọn như giáo viên (Shin & Jun, 2019), sinh viên (Agudo-Peregrina, Hernández-García, & Pascual-Miguel, 2014; Salleh, Zulnaidi, & Rahim, 2019), người đi làm (Sarwar, Yong, Khan, & Oh, 2016), doanh nghiệp (Sambrook & Stewart, 2000). Các nghiên cứu phân lớn tập trung vào việc xác định các nhân tố ảnh hưởng đến năng lực học tập suốt đời. Một số nhân tố điển hình đã được nhận diện có ảnh hưởng đáng kể đến học tập suốt đời gồm: năng lực tự học (self-directed learning), tương tác xã hội (Social networking) và sự phát triển của CNTT và truyền thông (Information Communication Technology) (Andangsari, Gumilar, & Godwin, 2013; Atta & Alghamdi, 2018; Çelebi, Özdemir, & Eliçin, 2014; Hubackova & Klimova, 2014; Rahardjo, 2016). Trong đó, các nhân tố ảnh hưởng đến ý định hành vi được các nhà nghiên cứu chú trọng. Các nhân tố này được xác định chủ yếu dựa trên các lý thuyết nền gồm lý thuyết Hành động hợp lý (TRA - Theory of Reasoned Action) và lý thuyết hành vi dự tính (TPB - Theory of Planned Behavior) (Agudo-Peregrina et al., 2014). Tuy nhiên, một số nhân tố về hành vi như sự nhận thức về tính hữu ích (perceived usefulness), nhận thức kiểm soát hành vi (perceived behavioral control), và sự ảnh hưởng của xã hội (social influence) (Agudo-Peregrina et al., 2014) chưa nhận được nhiều sự quan tâm khi nghiên cứu học tập suốt đời với đối tượng nghiên cứu là sinh viên, trong khi những nhân tố này rất được chú trọng khi nghiên cứu ở góc độ là giáo viên (Sarwar và cộng sự, 2016) hay nhân viên tại một doanh nghiệp (Sambrook và Stewart, 2000). Trong khi đó, để hình thành kỹ năng học tập suốt đời thì sinh viên phải là người chủ động và kỹ năng học tập suốt đời được tôi luyện từ trong quá trình

¹ Gọi chung là kế toán

đào tạo chính thức tại các cơ sở giáo dục (Harteis & Goller, 2014; Verbruggen, Dries, Milissen & Vansteenkiste, 2015; Tezer và Aynas, 2018).

Bên cạnh đó, một số nghiên cứu trước đã chỉ ra rằng, đa số sinh viên có khả năng tự học thấp (Alharbi, 2018), chưa tận dụng tối đa nguồn lực CNTT cũng như gặp nhiều khó khăn trong quá trình sử dụng CNTT cho việc học (Çelebi et al., 2014).

Một số nhà khoa học cũng đã chú trọng thực hiện nghiên cứu riêng cho bối cảnh học tập suốt đời của lĩnh vực kế toán. Ở góc độ đối tượng nghiên cứu là sinh viên, một số nhân tố đã được nhận diện ảnh hưởng đến học tập suốt đời của sinh viên kế toán như: tự định hướng (self-directedness) thông qua tự đánh giá (self-assess), đánh giá lẫn nhau (peer assessor) (Malan and Stegmann, 2018; Cassidy, 2006; Gielen & De Wever, 2015; Hassan, et al., 2014; Sun, Harris, Walther & Baiocchi, 2015), cập nhật tài liệu nghiên cứu khi các thay đổi xảy ra (như những thay đổi trong luật thuế, chuẩn mực kế toán và kiểm toán và CNTT) (Malan, M., & Stegmann, N. (2018). Nghiên cứu của Drewery và cộng sự (2020) tìm kiếm mối quan hệ giữa tư duy học tập suốt đời và thành công trong sự nghiệp của nghề nghiệp kế toán. Một số nghiên cứu khác tìm hiểu về vai trò của các tổ chức nghề nghiệp (IFAC, IAESB...) đối với học tập suốt đời của nghề nghiệp kế toán (De Lange, 2013). Một cách tổng quát, gắn liền với bối cảnh nghề nghiệp kế toán, nghiên cứu này dựa vào lý thuyết TPB và một số nghiên cứu về học tập suốt đời để kiểm tra các yếu tố tác động đến ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán. Phần tiếp theo trình bày cơ sở lý thuyết hình thành mô hình nghiên cứu. Tiếp đó là phương pháp nghiên cứu và kết quả nghiên cứu. Cuối cùng, dựa trên kết quả nghiên cứu, một số bài luận được đề xuất và kết luận.

1. Cơ sở lý thuyết

2.1. Học tập suốt đời

Mặc dù khái niệm “Học tập suốt đời” đã được giới thiệu từ những năm 70, tuy nhiên trong hơn bốn thập kỷ qua chưa có khái niệm thống nhất về “học tập suốt đời” vì nó tùy thuộc vào nhu cầu và mục đích học tập của từng cá nhân người học (Crick, Broadfoot, & Claxton, 2004).

Theo Crick và cộng sự (2004), “học tập suốt đời” là sự giáo dục và đào tạo cho người trưởng thành hoặc tiếp thu các kỹ năng và đào tạo ngoài trường học (Crick, Broadfoot, & Claxton, 2004). Ngoài ra, Crick và Yu (2008) đưa ra khái niệm “học tập suốt đời” bao gồm một tập hợp các khuynh hướng, giá trị và thái độ. Nó thường được hình thành bởi những hành vi và khuynh hướng của những người chịu ảnh hưởng của xã hội, lịch sử, văn hóa và nguồn lực cá nhân (Crick & Yu, 2008). Hay theo báo cáo của Cộng đồng châu Âu (2007), “học tập suốt đời” là khả năng theo đuổi và kiên trì trong học tập để tổ chức việc học tập cho chính cá nhân người học, kể cả thông qua việc quản lý hiệu quả thời gian và thông tin ở từng cá nhân (Communities, 2007).

Học tập suốt đời bao gồm học tập không chính thức, học tập chính thức và tự học suốt đời (Salleh et al., 2019). Theo Phạm Tất Dong (2016), để việc học triển khai theo tinh thần học tập suốt đời, phải tổ chức gắn kết giữa các hình thức học tập như học tập chính quy (học tại các cơ sở chính quy như trường đại học, cao đẳng), học tập không chính quy (học trong các cơ sở bổ túc văn hóa, dạy nghề tư nhân,...) và học tập phi chính quy (tự học, theo phương thức “cần gì học nấy”).

2.2. Lý thuyết hành vi dự tính (TPB)

TPB (Theory of Planned Behaviour) được mở rộng từ lý thuyết hành động hợp lý (TRA) (Ajzen và Fishbein, 1975, 1980), giả định rằng một hành vi có thể được dự báo hoặc giải thích bởi các ý định thực hiện hành vi. Ý định thực hiện hành vi được định nghĩa như là mức độ nỗ lực mà mọi người cố gắng để thực hiện hành vi đó.

Ý định thực hiện hành vi là một hàm của ba nhân tố. Nhân tố thứ nhất là thái độ cá nhân, có ảnh hưởng tích cực hay tiêu cực lên hành vi thực hiện. Nhân tố thứ hai là chuẩn chủ quan (subjective norms), cụ thể là ảnh hưởng của người khác hoặc xã hội lên việc thực hiện hành vi của một cá nhân. Cuối cùng, nhân tố thứ ba là nhận thức kiểm soát hành vi (Perceived behavioral control). Thành phần nhận thức kiểm soát hành vi phản ánh việc dễ dàng hay khó khăn khi thực hiện hành vi và việc thực hiện hành vi đó có bị kiểm soát hay hạn chế hay không; điều này phụ thuộc vào sự sẵn có của các nguồn lực và các cơ hội để thực hiện

hành vi. Ajzen đề nghị rằng nhân tố kiểm soát hành vi tác động trực tiếp đến xu hướng thực hiện hành vi, và có thể dự báo cả hành vi (Ajzen, 1991). Ngoài các nhân tố được đề cập trong mô hình TPB gốc của Ajzen (1991), Taylor và Todd (1995) đề xuất sự tác động của yếu tố về điều kiện hỗ trợ (facilitating conditions) bao gồm điều kiện về nguồn lực và công nghệ đến nhận thức kiểm soát hành vi trong mô hình TPB mở rộng và các yếu tố tác động đến từng thành phần trong mô hình TPB gốc, trong đó bao gồm yếu tố “Nhận thức tính hữu ích” tác động đến “Thái độ” (Taylor & Todd, 1995).

Một số lượng lớn các nghiên cứu đã chứng minh tính thích hợp của TPB trong dự đoán các hành vi của con người (Armitage & Conner, 2001). Nghiên cứu này kế thừa các khái niệm nghiên cứu từ lý thuyết hành vi dự định (TPB gốc và TPB mở rộng) và đưa thêm khái niệm “tính tự nguyện” (kế thừa từ nghiên cứu của Hartwick và Barki (1994), cho rằng tính tự nguyện có tác động đến ý định) để áp dụng trong lĩnh vực giáo dục, nghiên cứu về các yếu tố tác động đến ý định của sinh viên chuyên ngành kế toán – kiểm toán về việc học tập suốt đời.

2.4. Phát triển giả thiết nghiên cứu

Ý định học tập suốt đời: Theo Ajzen (1991), ý định thực hiện hành vi là mức độ nỗ lực mà một người cố gắng để thực hiện hành vi đó (Ajzen, 1991). Nghiên cứu về ý định hành vi được thực hiện nhiều trong lĩnh vực kinh doanh nhằm khám phá hành vi của khách hàng để giúp các công ty tồn tại trong môi trường cạnh tranh (Sarwar, 2016). Trong lĩnh vực giáo dục, ý định học tập suốt đời phản ánh sự sẵn lòng của một người để tiếp nhận kiến thức mới thông qua việc học tập suốt đời (Sarwar, 2016).

Ý định học tập suốt đời và Nhận thức kiểm soát hành vi: Mối quan hệ giữa khả năng kiểm soát một hành vi và ý định thực hiện hành vi được đề xuất ban đầu trong lý thuyết TPB (Ajzen, 1991) và đã được các nhà nghiên cứu khám phá trong nhiều bối cảnh khác nhau. Một cá nhân sẽ có nhận thức kiểm soát hành vi cao khi họ nghĩ rằng họ có đủ nguồn lực và cơ hội và phải đối mặt với ít khó khăn khi thực hiện hành vi (Jahangir & Begum, 2008). Nhận thức kiểm soát hành vi là một chức năng của kiểm soát nội bộ về nhận thức của cá nhân đối với việc thực hiện hành vi theo mức độ mà cá nhân cảm nhận và có xu hướng thực hiện hành vi đó (Hawkins, Best, & Coney, 1992). Với chủ đề nghiên cứu về học tập suốt đời, theo Ali (2015), nếu một cá nhân nhận thức rằng họ có đủ khả năng để chi trả cho việc học tập suốt đời và tự tin về chất lượng giáo dục, cá nhân đó sẽ có nhận thức kiểm soát hành vi cao (đảm bảo về chất lượng học tập suốt đời) và thúc đẩy cá nhân đó lựa chọn học tập suốt đời (Ali, 2015). Theo Sarwar và cộng sự (2016), nhận thức kiểm soát hành vi có ảnh hưởng đáng kể đáng ý định hành vi, cụ thể một cá nhân sẽ có ý định thực hiện hành vi cao hơn nếu họ nhận thức được rằng việc học tập suốt đời làm tăng hình ảnh cá nhân của họ đối với người khác (Sarwar et al., 2016). Kế thừa từ các nghiên cứu trên, trong nghiên cứu này, chúng tôi tin rằng nhận thức kiểm soát hành vi của sinh viên kế toán có tác động tích cực lên ý định của sinh viên về học tập suốt đời.

H1. Nhận thức kiểm soát hành vi ảnh hưởng tích cực đến ý định của sinh viên kế toán về học tập suốt đời.

Ý định học tập suốt đời và Ảnh hưởng của xã hội

Ảnh hưởng của xã hội là mức độ mà một cá nhân nhận thức về tầm quan trọng của việc cá nhân khác tin tưởng anh ta / cô ta nên sử dụng hệ thống mới (Ajzen, 1991; Chen & Aklikokou, 2020; Venkatesh, Morris, Davis, & Davis, 2003). Trong bối cảnh của nghiên cứu này, “ảnh hưởng của xã hội” được hiểu là mức độ mà một sinh viên kế toán tin rằng những người khác tin rằng sinh viên đó nên học tập suốt đời. Tác động của “ảnh hưởng của xã hội” lên ý định thực hiện hành vi được khám phá trong nhiều nghiên cứu trước (Chen & Aklikokou, 2020). Trong nghiên cứu này, chúng tôi đề xuất ảnh hưởng của xã hội có tác động tích cực đến ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán.

H2. Ảnh hưởng của xã hội ảnh hưởng tích cực đến ý định của sinh viên kế toán về học tập suốt đời.

Ý định học tập suốt đời và Nhận thức tính hữu ích

Nhận thức tính hữu ích là mức độ mà một cá nhân tin tưởng rằng việc sử dụng một hệ thống cụ thể sẽ cải thiện việc thực hiện công việc của họ (Taylor & Todd, 1995). Cụ thể, một cá nhân sẽ tin tưởng vào những điều mà sẽ tạo ra các lợi ích cho tương lai của họ (Al-alak & Alnawas, 2011). Trong chủ đề nghiên

cứu về học tập suốt đời, nhận thức sự hữu ích là niềm tin của sinh viên về học tập suốt đời sẽ tạo ra lợi ích cho tương lai.

Theo mô hình TPB mở rộng, nhận thức tính hữu ích là nhân tố tác động đến “thái độ”, mà thái độ có tác động đến ý định hành vi và thực hiện hành vi (Taylor & Todd, 1995). Do đó, chúng tôi tin rằng nhận thức tính hữu ích có tác động đến ý định thực hiện hành vi học tập suốt đời của sinh viên kế toán.

H3. Nhận thức tính hữu ích ảnh hưởng tích cực đến ý định của sinh viên kế toán về học tập suốt đời.

Ý định học tập suốt đời và Tính tự nguyện

Tính tự nguyện là mức độ mà người sử dụng hệ thống nhận thức về quyết định áp dụng là không bắt buộc (Venkatesh & Davis, 2000). Trong nghiên cứu này, tính tự nguyện được hiểu là mức độ nhận thức của sinh viên về việc học tập suốt đời là không bắt buộc. Tính tự nguyện càng cao thì nhận thức của sinh viên về việc học tập suốt đời càng cao, từ đó tác động đến ý định của sinh viên về học tập suốt đời. Dựa trên phân tích này, giả thuyết liên quan đến tính tự nguyện được đề xuất như sau:

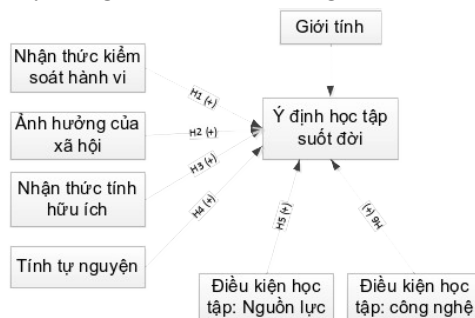
H4. Tính tự nguyện ảnh hưởng tích cực đến ý định của sinh viên kế toán về học tập suốt đời.

Ý định học tập suốt đời và Điều kiện học tập: Điều kiện học tập là các điều kiện về nguồn lực và công nghệ (Venkatesh et al., 2003). Nhân tố về nguồn lực, ví dụ như thời gian và tiền bạc; trong khi yếu tố về công nghệ đề cập đến các vấn đề tương thích với công nghệ (Taylor & Todd, 1995). Một người sẽ có ý định thực hiện hành vi nếu tốn ít thời gian, tiền bạc có sẵn và ít phát sinh các vấn đề về mặt kỹ thuật (Taylor & Todd, 1995). Trong lĩnh vực giáo dục, việc thiếu thốn các trang thiết bị hỗ trợ được xem là rào cản cho việc thực hiện học tập suốt đời (Selim, 2007b). Trong mô hình chấp nhận học tập trực tuyến (ELAM), Selim (2006) xác định sự hỗ trợ về trang thiết bị và nguồn lực là nhân tố chính, bao gồm độ tin cậy và tính có sẵn của các nguồn hỗ trợ kỹ thuật và nguồn lực (Selim, 2006). Trong mô hình TPB mở rộng, điều kiện học tập có tác động đến nhận thức kiểm soát hành vi, từ đó ảnh hưởng đến ý định thực hiện (Taylor & Todd, 1995). Ngoài ra, Chen và cộng sự (2020) kiểm định và xác nhận ảnh hưởng đáng kể của điều kiện học tập lên nhận thức tính hữu ích (Chen & Aklirikou, 2020). Kế thừa từ kết quả nghiên cứu của Chen và cộng sự (2020), chúng tôi đề xuất tác động của điều kiện học tập lên ý định của sinh viên về học tập suốt đời thông qua các giả thuyết sau:

H5. Điều kiện học tập về nguồn lực ảnh hưởng tích cực đến ý định của sinh viên kế toán về học tập suốt đời.

H6. Điều kiện học tập về công nghệ ảnh hưởng tích cực đến ý định của sinh viên kế toán về học tập suốt đời.

Từ các giả thiết nghiên cứu được xây dựng ở trên, mô hình nghiên cứu được đề xuất như sau:



Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất (Nguồn: nhóm tác giả phát triển)

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Thang đo các khái niệm nghiên cứu

Thang đo của khái niệm ý định học tập suốt đời (BI) được kế thừa từ thang đo ý định hành vi (Behavioral intention) từ nghiên cứu của Venkatesh và cộng sự (2003). Cụ thể, ý định học tập suốt đời là thang đo đơn hướng dạng kết quả gồm 4 biến quan sát. Nhận thức kiểm soát hành vi (PBC - Perceived behavioral control) và ảnh hưởng của xã hội (SI - Social influence) được chấp nhận theo thang đo do Taylor

và Todd (1995) đề xuất. Nhận thức kiểm soát hành vi được đo lường bằng 3 biến quan sát và ảnh hưởng của xã hội là 2 biến quan sát. Hai khái niệm này đều là thang đo dạng kết quả. Tính tự nguyện (VOL - Voluntariness) và nhận thức tính hữu ích (PU - Perceived Usefulness) có thang đo dạng kết quả (VOL gồm 3 biến quan sát, PU gồm 4 biến quan sát) (Venkatesh và Bala, 2008). Hai khái niệm về điều kiện học tập gồm nguồn lực (Facilitating conditions –resources: FCS) và công nghệ (Facilitating conditions – technology: FCT) được đo lường bằng 6 và 4 biến quan sát và là dạng thang đo kết quả (Taylor và Todd, 1995). Tất cả các khái niệm tiềm ẩn sử dụng trong nghiên cứu này sử dụng thang đo Likert 7 điểm trong lượng hóa các biến quan sát.

3.2. Thu thập dữ liệu

Trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng kỹ thuật phân tích dữ liệu PLS trên phần mềm SmartPLS 3.2.7. Trong nghiên cứu này, kích thước mẫu là 208. Các bảng câu hỏi khảo sát được thiết kế trên Google Form và gửi email đến sinh viên đang học ngành kế toán tại các trường Đại học ở Việt Nam. Kết quả khảo sát các đối tượng đang sinh sống tại 17 tỉnh thành đang theo học các chương trình đào tạo kế toán thuộc các hệ như: hệ đào tạo chính quy ban ngày (82,7%), hệ vừa học vừa làm (4,8%), liên thông đại học (1,9%), văn bằng 2 (5,8%) và cao học (4,8%). Trong đó, số lượng nam tham gia khảo sát là 10,7% và nữ là 80,3%. Độ tuổi của các đối tượng khảo sát nằm trong khoảng từ 18 đến 46. Các số liệu thống kê mô tả cho thấy sự đa dạng của đối tượng khảo sát là sinh viên kế toán đã làm gia tăng mức đại diện cho tổng thể và nâng cao độ tin cậy của kết quả nghiên cứu.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Đánh giá mô hình đo lường

Thang đo của các khái niệm nghiên cứu cần được kiểm tra độ tin cậy và hai giá trị quan trọng gồm giá trị hội tụ và giá trị phân biệt trước khi kiểm định chính thức. Trong phân tích PLS, kiểm tra mô hình đo lường nhằm đánh giá giá trị của thang đo. Theo Hair và cộng sự (2016), hai tiêu chí đo lường sự nhất quán nội bộ (internal consistency reliability) của các cấu trúc là độ tin cậy tổng hợp (CR) và Cronbach's alpha. Kết quả phân tích cho thấy một số biến quan sát không đạt yêu cầu do có hệ số tải (outer loading) nhỏ hơn 0,7 cụ thể: FCS loại 4 biến quan sát (FCS1, FCS3, FCS4 và FCS5), FCT loại 2 biến quan sát (FCT1 và FCT3), VOL loại 2 biến quan sát (VOL2 và VOL3). Sau khi loại các biến quan sát trên, kết quả kiểm tra cho thấy, tất cả các cấu trúc đều có Cronbach's alpha lớn hơn 0,7 (Hair và cộng sự, 2016). CR của các cấu trúc cũng cao hơn 0,7, theo đề xuất của Fornell và Larcker (1981), chứng tỏ thang đo của các khái niệm nghiên cứu đạt tính nhất quán nội bộ.

Bảng 1. Kết quả kiểm tra tính nhất quán nội bộ và giá trị hội tụ (Nguồn: tác giả tổng hợp)

	Cronbach's Alpha	Composite Reliability (CR)	Average Variance Extracted (AVE)
BI	0,892	0,925	0,757
FCS	0,755	0,891	0,803
FCT	0,630	0,842	0,727
PBC	0,859	0,913	0,778
PU	0,925	0,947	0,816
SI	0,825	0,919	0,851
VOL	1,000	1,000	1,000
Gender	1,000	1,000	1,000

Bảng 1 cho thấy phương sai trích trung bình (AVE) của mỗi cấu trúc đều lớn hơn 0,5 đồng thời hệ số tải của từng biến quan sát đều lớn hơn 0,7 và có ý nghĩa ở mức $p < 0,001$ (Hair và cộng sự, 2016) do đó giá trị hội tụ đã đạt được.

Nghiên cứu này sử dụng tiêu chí HTMT (Heterotrait-Monotrait Ratio) (Bảng 2) và tiêu chí Fornell – Larcker để kiểm tra giá trị phân biệt của thang đo. Tất cả các chỉ số HTMT của các cấu trúc đều nhỏ hơn 1

(Henseler và cộng sự, 2015). Hệ số Fornell - Larcker của mỗi cấu trúc đều lớn hơn tại các cấu trúc khác. Điều này chứng minh, thang đo của các khái niệm nghiên cứu đạt giá trị phân biệt.

Bảng 2. Kết quả kiểm tra hệ số HTMT (Nguồn: tác giả tổng hợp)

	BI	FCS	FCT	PBC	PU	SI	VOL
BI							
FCS	0,322						
FCT	0,333	0,945					
PBC	0,699	0,339	0,315				
PU	0,614	0,470	0,404	0,612			
SI	0,503	0,220	0,427	0,439	0,463		
VOL	0,589	0,751	0,620	0,570	0,641	0,280	
gender	0,067	0,087	0,045	0,070	0,015	0,144	0,083

4.2. Đánh giá mô hình cấu trúc

Phân tích mô hình cấu trúc được thực hiện nhằm kiểm định các giả thuyết nghiên cứu (Hair và cộng sự, 2016). Kết quả phân tích dữ liệu từ bảng 3 cho thấy nhận thức kiểm soát hành vi (PBC) có tác động lớn nhất đến ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán ($\beta = 0,368$; $p < 0,001$; chấp nhận giả thuyết H1). Hai yếu tố gồm tính tự nguyện (VOL) và ảnh hưởng của xã hội (SI) có ảnh hưởng đáng kể đến ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán với hệ số đường dẫn lần lượt là $\beta = 0,277$ ($p < 0,005$) và $0,182$ ($p < 0,005$). Điều này có nghĩa là không có cơ sở để bác bỏ giả thuyết H2 và H4. Kết quả phân tích PLS cũng cho thấy giả thuyết H3 có thể được chấp nhận ở mức ý nghĩa 10% tức là nhận thức tính hữu ích (PU) của sinh viên kế toán về việc học tập suốt đời có thể ảnh hưởng đến ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán nhưng không phải là yếu tố quan trọng chi phối đến ý định học tập suốt đời của họ.

Trong nghiên cứu này, chúng tôi xác nhận rằng các điều kiện học tập về nguồn lực (FCS) và công nghệ (FCT) đều không ảnh hưởng đến ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán (bác bỏ giả thuyết H5 và H6). Đồng thời, ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán không có sự khác biệt theo giới tính.

Theo Hair và cộng sự (2011), hệ số xác định R^2 (coefficient of determination) nên lớn hơn 0.20 trong các nghiên cứu khám phá. Trong nghiên cứu này, hệ số R^2 là 53,4% đạt mức trung bình (moderate) gần ngưỡng 0,5 theo đề xuất của các tác giả trên. Kết quả phân tích này cho thấy các yếu tố gồm nhận thức kiểm soát hành vi (PBC), tính tự nguyện (VOL), ảnh hưởng của xã hội (SI) và nhận thức tính hữu ích (PU) có thể giải thích 53,4% biến thiên trong ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán. Ngoài ra, để đánh giá khả năng dự báo của mô hình cấu trúc, hệ số Q^2 đã được kiểm tra. Phân tích PLS cho thấy, Q^2 trong nghiên cứu này là 0,371 lớn hơn 0 do đó mô hình có khả năng dự báo tốt.

Bảng 3. Kết quả kiểm định giả thuyết nghiên cứu (Nguồn: tác giả tổng hợp)

Giả thuyết	Mối quan hệ tác động	R^2	Hệ số đường dẫn (β)	P Value
<i>Biến phục thuộc BI</i>		53,4%		
H1	PBC -> BI		0,368	0,000
H2	SI -> BI		0,182	0,003
H3	PU -> BI		0,133	0,098
H4	VOL -> BI		0,277	0,001
H5	FCS -> BI		0,024	0,960
H6	FCT -> BI		0,023	0,924
Biến kiểm soát	Gender -> BI		-0,062	0,166

Kiểm tra hiện tượng cộng tuyến có tồn tại trong nghiên cứu này hay không, chúng tôi sử dụng chỉ số VIF (variance inflation factor). Tất cả các hệ số VIF của các biến độc lập trong mô hình đều lớn hơn 0,20 và nhỏ hơn 5, chứng tỏ không tồn tại đa cộng tuyến giữa các biến độc lập giải thích cho biến phụ thuộc là ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán.

Vấn đề chệch do phương pháp (CMB - Common Method Bias)

Do nghiên cứu này được thực hiện bằng khảo sát dữ liệu tại cùng một thời điểm, vì vậy, hiện tượng thiên lệch do phương pháp thu thập dữ liệu có thể xuất hiện. Để kiểm soát CMB trong nghiên cứu, chúng tôi đã sử dụng chỉ số VIF để kiểm định hiện tượng CMB (Kock, 2015). Theo Kock (2015), nếu tất cả các chỉ số VIF trong mô hình đều < 3,3 thì vấn đề CMB gần như không tồn tại. Bảng 4 cho thấy các chỉ số VIF của nghiên cứu này đều < 3,3, vì vậy, hiện tượng CMB không tồn tại trong nghiên cứu này.

4.3. Bàn luận kết quả nghiên cứu

Kết quả phân tích dữ liệu trình bày ở mục 4.2 đã cho thấy rằng ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán bị tác động bởi bốn nhân tố gồm nhận thức kiểm soát hành vi (H1), sự ảnh hưởng của xã hội (H2), nhận thức tính hữu ích (H3), và tính tự nguyện (H4). Trong đó, khả năng kiểm soát hành vi của sinh viên kế toán ảnh hưởng đến ý định học tập suốt đời (H1) được khẳng định trong nghiên cứu của Jahangir & Begum (2008), Hawkins et al. (1992), Ali (2015), Sarwar và cộng sự (2016). Liên quan đến giả thuyết H2, ảnh hưởng của xã hội có tác động đến ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán cũng hoàn toàn phù hợp với nhận định được khám phá trong nghiên cứu của Chen và Aklikokou (2020), Venkatesh và cộng sự (2003), Karahanna và Straub (1999) và Terzis và Economides (2011). Giả thuyết H3 được chấp nhận cho thấy khi sinh viên kế toán cảm nhận tích cực về tính hữu ích của học tập suốt đời thì họ sẽ có ý định thực hiện hành vi học tập suốt đời. Nhận định này hoàn toàn được ủng hộ bởi một số nghiên cứu trước đây trên thế giới (Ajzen, 1991; Sarwar et al., 2016).

Về tính tự nguyện (H4), tác động của nhân tố này đến ý định thực hiện hành vi hoàn toàn phù hợp với nghiên cứu của Hartwick và Barki (1994), Đồng thời, kết quả chấp nhận về mối quan hệ tác động của nhân tố này cũng đã được khẳng định trong nhiều nghiên cứu trước đó điển hình như nghiên cứu của (Agudo-Peregrina et al., 2014), (Park, 2009; Selim, 2007a, 2007b; Volery & Lord, 2000), Venkatesh và Morris (2000).

Hầu hết các nhân tố đều tác động tích cực đến ý định học tập học tập suốt đời ngoại trừ hai nhân tố về điều kiện học tập (nguồn lực, công nghệ). Kết quả này đã cung cấp bằng chứng cho thấy ý định học tập suốt đời của sinh viên chuyên ngành kế toán không bị tác động bởi các điều kiện học tập. Trước hết, kết quả bác bỏ giả thuyết H5 và H6 trong nghiên cứu này thì khác biệt với nhận định của Venkatesh, Morris và cộng sự (2003), Selim (2006), Chen và cộng sự (2020). Một trong những nguyên nhân có thể giải thích cho việc bác bỏ các giả thuyết này là bởi vì số lượng mẫu của nghiên cứu này tập trung chủ yếu vào người học tại TP. Hồ Chí Minh - đây là thành phố phát triển nhất của Việt Nam với điều kiện học tập, cơ sở vật chất tương đối đầy đủ và hoàn thiện hơn so với các tỉnh thành khác trong cả nước. Vì vậy, người học khi tham gia học tập tại các trường đại học trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh không cảm thấy bị cản trở bởi các yếu tố này. Hơn nữa, những đối tượng sinh viên này có định hướng ở lại và làm việc lâu dài tại TP.HCM, do đó yếu tố điều kiện vật chất không tác động đến ý định học tập suốt đời của họ.

Cuối cùng, kết quả nghiên cứu này cho thấy giới tính không tác động đến ý định học tập học tập suốt đời của sinh viên kế toán. Kết quả này bị bác bỏ có thể do sự thiên lệch về cỡ mẫu nghiên cứu. Tỷ lệ nữ trong mẫu khảo sát chiếm đến 80,3%, trong khi nam giới chỉ chiếm tỷ lệ thấp 10,7%. Hơn nữa, với sự phát triển của nền kinh tế và hội nhập với thế giới của Việt Nam như hiện nay đã làm thay đổi văn hóa học tập liên quan đến giới tính, nữ giới được bình đẳng và được chú trọng học tập nâng cao kiến thức. Do đó, giới tính đã không ảnh hưởng đến ý định học tập học tập suốt đời của sinh viên kế toán.

4.4. Hàm ý quản trị

Dựa trên kết quả nghiên cứu, một số hàm ý quản trị được đề xuất nhằm nâng cao ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán bao gồm cả bốn khía cạnh đó là nhận thức kiểm soát hành vi, tính tự nguyện, ảnh hưởng của xã hội, và nhận thức tính hữu ích của học tập suốt đời.

Kết quả nghiên cứu xác nhận rằng nhận thức kiểm soát hành vi ảnh hưởng lớn nhất đến ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán với hệ số tác động là 36,8%, do đó để thúc đẩy ý định học tập thì cần nâng cao nhận thức kiểm soát hành vi của sinh viên kế toán thông qua việc nâng cao khả năng tham gia vào các chương trình/khóa học hoặc tự học của sinh viên. Đồng thời sinh viên phải nâng cao khả năng kiểm soát và sử dụng kiến thức và nguồn lực để tham gia vào các chương trình, khóa học hoặc tự học. Tính tự nguyện được xem là nhân tố quan trọng thứ hai trong mô hình có ảnh hưởng đến ý định học tập của sinh viên khoa kế toán có hệ số tác động là 27,7%. Nhân tố nhận thức tính hữu ích tác động đến 13,3% ý định học tập của sinh viên. Khi tính tự nguyện học tập của sinh viên càng cao thì càng chủ động hơn trong việc tham gia vào học tập suốt đời. Nhưng để có thể phát huy tính tự nguyện thì cần có những giải pháp giúp sinh viên nhận thức tầm quan trọng của học tập suốt đời đối với nghề kế toán, điều này có vai trò quyết định tính tự nguyện học tập nâng cao trình độ của sinh viên. Sự ảnh hưởng của xã hội được xác định là có ảnh hưởng đến 18,2% sự biến thiên của ý thức học tập suốt đời của sinh viên kế toán. Do đó, những người có ảnh hưởng như gia đình, bạn bè, thầy cô, các tổ chức tuyển dụng cũng cần hỗ trợ hướng đến nâng cao ý thức học tập suốt đời của sinh viên.

5. Kết luận

Trong bối cảnh của xã hội hiện đại, chính phủ Việt Nam đang đẩy mạnh tìm kiếm các giải pháp phát triển mô hình công dân học tập. Theo đó, mô hình công dân học tập cần được xây dựng dựa trên ba nền tảng năng lực gồm tự học tập suốt đời, sử dụng các công cụ tương tác, và xây dựng và thực hiện các mối quan hệ xã hội. Liên quan đến nhóm năng lực tự học suốt đời, nhìn nhận từ góc độ nghề nghiệp kế toán, nghiên cứu này đã dựa vào lý thuyết TPB và một số nghiên cứu liên quan để kiểm tra một số yếu tố có thể ảnh hưởng đến ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán. Dữ liệu được thu thập từ 208 sinh viên kế toán, thông qua phân tích PLS, các yếu tố được xác nhận là có tác động quan trọng đến ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán gồm nhận thức kiểm soát hành vi, tính tự nguyện, ảnh hưởng của xã hội, và nhận thức tính hữu ích của học tập suốt đời có ảnh hưởng quan trọng đến ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán. Các yếu tố này có khả năng giải thích 53,4% biến thiên ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán. Các kết quả nghiên cứu đã gợi ý một số hàm ý quản trị nhằm tăng cường ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán, góp phần phát triển mô hình công dân học tập tại Việt Nam. Nghiên cứu này đã giải thích được 53,4% biến thiên trong ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán. Vì vậy, vẫn còn các yếu tố khác chưa được khám phá, các nghiên cứu tiếp theo nên tìm kiếm các yếu tố mới có thể ảnh hưởng đến ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán. Nghiên cứu này đã tiến hành thu thập dữ liệu từ 208 người sinh viên kế toán, trong đó, phần lớn là sinh viên đang học tại TP Hồ Chí Minh. Về mặt khoa học, việc thu thập dữ liệu và kích thước mẫu này đã đảm bảo độ tin cậy nhất định của nghiên cứu. Tuy nhiên, mẫu nghiên cứu nên được mở rộng ra các địa phương khác tại Việt Nam cũng như tăng kích thước mẫu để gia tăng độ tin cậy của kết quả nghiên cứu. Cuối cùng, nghiên cứu đã tiến hành kiểm tra các yếu tố tác động đến ý định suốt đời. Theo lý thuyết TPB, ý định hành vi sẽ tác động đến hành vi thực tế, vì vậy các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng mô hình nghiên cứu của nghiên cứu này để tìm hiểu tác động của ý định học tập suốt đời của sinh viên kế toán đến hành vi học tập suốt đời của họ.

Bài viết được thực hiện trong khuôn khổ đề tài KHCN cấp Bộ "Các yếu tố tâm lý xã hội ảnh hưởng đến hành vi học tập suốt đời của người làm việc trong lĩnh vực kinh doanh trong bối cảnh cuộc Cách mạng 4.0" - Mã số: B2022-KSA-09

Tài liệu tham khảo

- Agudo-Peregrina, Á. F., Hernández-García, Á., & Pascual-Miguel, F. J. (2014). Behavioral intention, use behavior and the acceptance of electronic learning systems: Differences between higher education and lifelong learning. *Computers in Human Behavior*, 34, 301-314.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior human decision processes*, 50(2), 179-211.

- Al-alak, B. A., & Alnawas, I. A. (2011). Measuring the acceptance and adoption of e-learning by academic staff. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 3(2), 201-221.
- Alharbi, H. A. (2018). Readiness for self-directed learning: How bridging and traditional nursing students differs? *Nurse education today*, 61, 231-234.
- Ali, A. (2015). *The role of lifelong learning in human capital development: The Malaysian blueprint*. Paper presented at the ASEM Lifelong Learning Hub Forum.
- Andangsari, E. W., Gumilar, I., & Godwin, R. (2013). Social networking sites uses and psychological attachment need among Indonesian young adults population. *Int'l J. Soc. Sci. Stud.*, 1, 133.
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British journal of social psychology*, 40(4), 471-499. doi: <https://doi.org/10.1348/014466601164939>
- Atta, I. S., & Alghamdi, A. H. (2018). The efficacy of self-directed learning versus problem-based learning for teaching and learning ophthalmology: a comparative study. *Advances in Medical Education and Practice*, 9, 623.
- Barki, H., & Hartwick, J. (1994). Measuring user participation, user involvement, and user attitude. *MIS quarterly*, 59-82.
- Bell, B. & Bell, B. (2016). Training academic library staff using an online learning management system (LMS). *The Bottom Line*, 29(4), 237-240.
- Billett, S. (2010). Lifelong learning and self: work, subjectivity and learning, *Studies in Continuing Education*, 32 (1), 1-16.
- Çelebi, N., Özdemir, H., & Eliçin, Ö. (2014). Studying level of awareness of teachers in terms of their lifelong learning skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(0), 2030-2038.
- Chen, L., & Aklikokou, A. K. (2020). Determinants of E-government Adoption: Testing the Mediating Effects of Perceived Usefulness and Perceived Ease of Use. *International Journal of Public Administration*, 43(10), 850-865.
- Communities, E. (2007). Key competences for lifelong learning: European reference framework: Office for Official Publications of the European Communities Luxembourg.
- Crick, R. D., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 247-272.
- Crick, R. D., & Yu, G. (2008). Assessing learning dispositions: is the effective lifelong learning inventory valid and reliable as a measurement tool? *Educational Research*, 50(4), 387-402.
- De Lange, P., Jackling, B., & Basioudis, I. G. (2013). A framework of best practice of continuing professional development for the accounting profession. *Accounting Education*, 22(5), 494-497.
- Drewery, D. W., Sproule, R., & Pretti, T. J. (2020). Lifelong learning mindset and career success: evidence from the field of accounting and finance. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*.
- Gogunskii, V., Kolesnikov, O., Kolesnikova, K. & Lukianov, D. (2016). Lifelong learning' is a new paradigm of personnel training in enterprises. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*, 4/2(82), 4-10.
- Harteis, C. & Goller, M. (2014). New skills for new jobs: work agency as a necessary condition for successful lifelong learning. In *Promoting, assessing, recognizing and certifying lifelong learning*, 37-56. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Hawkins, D. I., Best, R., & Coney, K. (1992). Consumer Behavior: Implications for Marketing Strategy/5th ed. *Homewood, Ill.: Richard D. Irwin*.
- Hubackova, S., & Klimova, B. F. (2014). Integration of ICT in lifelong education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3593-3597.
- Jahangir, N., & Begum, N. (2008). The role of perceived usefulness, perceived ease of use, security and privacy, and customer attitude to engender customer adaptation in the context of electronic banking. *African journal of business management*, 2(2), 032-040.
- Jarvis, P. (2009). *The Routledge international handbook of lifelong learning*. London: Routledge.

- Karahanna, E., & Straub, D. W. (1999). The psychological origins of perceived usefulness and ease-of-use. *Information & management*, 35(4), 237-250.
- Lord, S. M., Prince, M. J., Stefanou, C. R., Stolk, J. D., & Chen, J. C. (2012). The effect of different active learning environments on student outcomes related to lifelong learning. *International Journal of Engineering Education*, 28(3), 606.
- Macfarlane, A. (1998). Information, knowledge and learning. *Higher Education Quarterly*, 52(1), 77-92.
- Malan, M., & Stegmann, N. (2018). Accounting students' experiences of peer assessment: A tool to develop lifelong learning. *South African Journal of Accounting Research*, 32(2-3), 205-224.
- Park, S. Y. (2009). An analysis of the technology acceptance model in understanding university students' behavioral intention to use e-learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(3), 150-162.
- Rahardjo, D. (2016). Internet Access and Usage in Improving Students' Self-Directed Learning in Indonesia Open University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(2), 30-41.
- Salleh, U. K. M., Zulnaidi, H., & Rahim, S. S. A. (2019). FACTORS AFFECTING UNIVERSITY STUDENTS' LIFELONG LEARNING IN INDONESIA. *MOJEM: Malaysian Online Journal of Educational Management*, 8(1), 82-97.
- Sambrook, S., & Stewart, J. (2000). Factors influencing learning in European learning oriented organisations: issues for management. *Journal of European Industrial Training*.
- Sarwar, A., Yong, D. G. F., Khan, N., & Oh, V. K. S. (2016). Factors influencing the intention of Malaysian working adults towards lifelong learning. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 8(2), 227-242.
- Selim, H. M. (2006). E-learning acceptance model (ELAM). *Emerging trends and challenges in information technology management*, 1, 1-2.
- Selim, H. M. (2007a). Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. *Computers & education*, 49(2), 396-413.
- Selim, H. M. (2007b). E-learning critical success factors: an exploratory investigation of student perceptions. *International Journal of Technology Marketing*, 2(2), 157-182.
- Shin, Y.-S., & Jun, J. (2019). The Hierarchical Effects of Individual and Organizational Variables on Elementary School Teachers' Lifelong Learning Competence. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 205-212.
- Taylor, S., & Todd, P. A. (1995). Understanding information technology usage: A test of competing models.
- Terzis, V., & Economides, A. A. (2011). Computer based assessment: Gender differences in perceptions and acceptance. *Computers in Human Behavior*, 27(6), 2108-2122.
- Tezer, M. & Aynas, N. (2018). The effect of university education on lifelong learning tendency. *Cypriot Journal of Educational Science*, 8(1), 66-80.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management science*, 46(2), 186-204.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, 425-478.
- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision sciences*, 39(2), 273-315.
- Verbruggen, M., Dries, N., Milissen, A. & Vansteenkiste, S. (2015). Psychological mobility during unemployment: an outplacement study (Chapter 12). In *Handbook of research on sustainable careers*, 175. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Volery, T., & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International journal of educational management*.

- Walker, J. (2001). Lifelong learning and the learning organization, in Aspin, D.N., Chapman, J.D., Hatton, M. and Sawano, Y. (Eds), *International Handbook on Lifelong Learning*, Springer, New York, NY, 619-644.
- White, P. (2012). Modeling the ‘learning divide’: Predicting participation in adult learning and future learning intentions, 2002–2010. *British Educational Research Journal*, 38(1), 153–175.
- Yildiz, A (2008). Popular ideas, attitudes, and value patterns affecting participation in adult literacy programs in slum communities in Turkey: The case of Nato Yolu neighbourhood. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 2(2), 74–83.