

THỰC TRẠNG CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN CHƯA TỐT NGHIỆP ĐÚNG HẠN TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM – ĐẠI HỌC ĐÀ NẴNG

FACTORS AFFECTING ON TIME GRADUATION OF STUDENTS WITHIN THE PRESCRIBED PERIOD: A CASE STUDY AT THE UNIVERSITY OF DANANG - UNIVERSITY OF SCIENCE AND EDUCATION

Nguyễn Thị Quý*

Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng, Đà Nẵng, Việt Nam¹

*Tác giả liên hệ / Corresponding author: ntquy@ued.udn.vn

(Nhận bài / Received: 05/01/2022; Sửa bài / Revised: 29/01/2024; Chấp nhận đăng / Accepted: 30/01/2024)

Tóm tắt - Theo thống kê của Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng, có một tỉ lệ lớn sinh viên (SV) không đủ điều kiện để xét tốt nghiệp đúng hạn, trong đó lí do chủ yếu liên quan đến kết quả học tập. Nghiên cứu phân tích thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của SV chưa tốt nghiệp đúng hạn, bằng phương pháp điều tra khảo sát trên 240 mẫu, xây dựng mô hình hồi quy tuyến tính bội để dự đoán kết quả học tập của SV. Kết quả nghiên cứu chỉ ra 7 yếu tố có ảnh hưởng đến kết quả học tập của SV gồm: (1) Các chính sách hỗ trợ SV của nhà trường; (2) Vai trò của cố vấn học tập; (3) Vai trò của giảng viên; (4) Sự quan tâm của cha mẹ; (5) Động cơ học tập; (6) Năng lực tự học; (7) Phong cách học tập. Trong đó, năng lực tự học của SV là yếu tố tác động mạnh nhất. Từ đó, kết quả nghiên cứu là cơ sở để đề xuất các biện pháp nâng cao kết quả học tập cho SV.

Từ khóa - Giáo dục đại học; kết quả học tập; sinh viên chưa tốt nghiệp đúng hạn

1. Đặt vấn đề

Có nhiều nhà nghiên cứu đã đưa ra định nghĩa về kết quả học tập của SV. Theo Otter, kết quả học tập là “những gì người học biết hoặc có thể làm nhờ học tập”. Cụ thể, kết quả học tập gồm: (1) Kết quả môn học bao gồm kiến thức, sự hiểu biết, khả năng áp dụng kiến thức trong các tình huống khác nhau và kỹ năng xử lý có được thông qua việc sử dụng và ứng dụng kiến thức; (2) kết quả cá nhân, bao gồm các kỹ năng giao tiếp như làm việc nhóm, đàm phán và các kỹ năng cá nhân như động lực, sáng kiến và tự phê phán [1].

Theo Alan, kết quả học tập ở bậc đại học bao gồm: (1) kết quả môn học bao gồm các mục tiêu học tập và kết quả dựa trên môn học có khả năng đánh giá được; (2) kết quả sự phát triển của cá nhân, bao gồm kỹ năng làm việc độc lập, làm việc nhóm, sử dụng công nghệ thông tin, thu thập thông tin, giao tiếp hiệu quả, kỹ năng tổ chức và (3) kết quả học tập nói chung [2]. Tác giả Young [3] định nghĩa kết quả học tập là sự tự đánh giá của người học về kiến thức tổng thể đã đạt được, các kỹ năng và khả năng của họ được phát triển, sự nỗ lực mà họ đã bỏ ra trong một bối cảnh học tập cụ thể so với các bối cảnh học tập khác. Theo đó, kết quả học tập được thể hiện ở 6 phương diện: kiến thức đạt được, phát triển kỹ năng, nỗ lực, khả năng áp dụng kiến thức, nâng cao tri thức, hiểu biết về nội dung học tập.

Abstract - Statistics from The University of Danang - University of Science and Education announced that there were a number of students who were not eligible to graduate on time, of which the main reason is related to academic results. Using survey methodologies on 240 samples, this study examines the factors influencing the academic success of undergraduate students who arrive on time. It then builds a multiple linear regression model to predict the outcomes of student learning. The findings indicated that there were seven factors influence how well students learn, including: (1) the supporting policies for students; (2) the role of mentors; (3) the role of lecturers; (4) the concern of parents; (5) learning motivation; (6) self-study ability; and (7) learning style. The most important one among them is the self-study ability of the students. Subsequently, study findings serve as the foundation for suggestions aimed at enhancing students' learning outcomes.

Key words - Higher education; academic performance; late graduating students

Theo Adam [4] kết quả học tập là những tuyên bố về những gì người học mong đợi biết, hiểu và có thể thể hiện khi kết thúc trải nghiệm học tập. Theo Trần Kiều [5], kết quả học tập thể hiện ở mức độ đạt được các mục tiêu của dạy học, trong đó bao gồm 3 mục tiêu lớn là: nhận thức, hành động, xúc cảm. Với từng môn học thì các mục tiêu trên được cụ thể hóa thành các mục tiêu về kiến thức, kỹ năng, thái độ. Theo Võ Thị Tâm [6], kết quả học tập của SV phản ánh quá trình học tập, rèn luyện của SV trên giảng đường đại học.

Như vậy, kết quả học tập không chỉ là điều kiện quan trọng nhất để SV đủ điều kiện xét tốt nghiệp, mà còn ảnh hưởng trực tiếp đến việc tìm kiếm việc làm, khả năng nắm bắt cơ hội kinh doanh, cơ hội thăng tiến và học tập sau đại học của SV. Đồng thời, kết quả học tập của SV là một trong những minh chứng về chất lượng giáo dục của nhà trường nhằm đào tạo nguồn nhân lực có chất lượng cao, đáp ứng yêu cầu phát triển của quốc gia và hội nhập quốc tế – một sứ mệnh mà ngành giáo dục đại học phải thực hiện.

Theo thống kê của Trường Đại học Sư phạm – Đại học Đà Nẵng, tỉ lệ SV chưa tốt nghiệp đúng hạn các khóa K2017, 2018, 2019 lần lượt là: 46,11% (824/1787), 39,99% (569/1423) và 18,42% (270/1466). Từ đó cho thấy, có một tỉ lệ không nhỏ SV chưa tốt nghiệp đúng với thời

¹ The University of Danang - University of Science and Education, Danang, Vietnam (Nguyễn Thị Quý)

gian quy định của khóa đào tạo. Thực trạng này ảnh hưởng đến quá trình phát triển bản thân của SV, đồng thời cũng ảnh hưởng đến hoạt động đào tạo đại học chính quy của Nhà trường.

Nghiên cứu các yếu tố (các biến độc lập) ảnh hưởng đến kết quả học tập của SV tập trung vào hai nhóm yếu tố chính là: nhóm yếu tố khách quan và nhóm yếu tố chủ quan. Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng quan điểm của Young [3], theo đó kết quả học tập là những đánh giá tổng quát của chính SV về kiến thức, kỹ năng, sự phát triển và nỗ lực mà họ thu nhận được sau quá trình học tập tại trường đại học.

Căn cứ quy chế đào tạo của Trường Đại học Sư phạm – Đại học Đà Nẵng [7], [8], nghiên cứu này xác định, SV chưa tốt nghiệp đúng hạn là những SV hệ chính quy chưa đủ điều kiện xét tốt nghiệp sau khi đã học đủ thời gian theo thiết kế của khóa học đào tạo chính quy là 4 năm. SV đang trong thời gian bảo lưu vì lý do cá nhân không được xét vào nhóm SV chưa tốt nghiệp đúng hạn.

2. Khách thể và đối tượng nghiên cứu

2.1. Khách thể và mẫu nghiên cứu

Khách thể nghiên cứu là SV chính quy chưa tốt nghiệp đúng hạn của các khóa K2017, 2018 và 2019, thuộc hai hệ đào tạo đại trà và chất lượng cao đến từ 9 ngành học của Trường Đại học Sư phạm – Đại học Đà Nẵng.

Theo thống kê, số lượng SV chưa tốt nghiệp đúng hạn của các niên khóa 2017 – 2021, 2018 – 2022, và 2019 – 2023 là 1663 SV. Áp dụng cách tính cỡ mẫu của Watson [10], tác giả lựa chọn ngẫu nhiên khoảng 240 SV để gửi phiếu khảo sát được thiết kế trên Google Form đến e-mail cá nhân của SV. Thông tin mẫu khảo sát chính thức được mô tả chi tiết trong Bảng 1.

Bảng 1. Các thông tin của khách thể nghiên cứu

Đặc điểm đối tượng nghiên cứu		Số lượng	Tỉ lệ (%)
Giới tính	Nam	118	49,17
	Nữ	122	50,83
	Khác	0	0,00
Niên khóa	K2017-2021	72	30,00
	K2018-2022	62	25,83
	K2019-2023	106	44,17
Ngành học	Quản lý tài nguyên và môi trường	9	3,75
	Tâm lý học	21	8,75
	Báo chí	56	23,33
	Sư phạm vật lý	21	8,75
	Văn học	26	10,83
	Công nghệ thông tin	44	18,33
	Công nghệ sinh học	16	6,67
	Công tác xã hội	18	7,50
Văn hóa du lịch	29	12,08	
Hệ ĐT	Đại trà	224	93,33
	Chất lượng cao	16	6,67
	Tổng số	240	100

2.2. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu là các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của SV chưa tốt nghiệp đúng hạn. Các biến độc lập bao gồm: Chính sách hỗ trợ SV của nhà trường (CSHT); Vai trò cố vấn học tập (CVHT); Vai trò giảng viên (VTGV); Sự quan tâm của cha mẹ (QTCM); Động

ơ học tập (ĐCHT); Năng lực tự học (NLTH); và Phong cách học tập (PCHT). Biến phụ thuộc là Kết quả học tập (KQHT) được đánh giá bởi SV tốt nghiệp chưa đúng hạn. Để đo lường biến phụ thuộc này, tác giả đã lựa chọn 5 biến con trong thang đo “Kết quả học tập” do người học tự đánh giá theo hướng dẫn của Young [9]. Các mức độ đánh giá kết quả học tập của SV dựa trên thang Likert 5 mức độ: mức 1 là mức thấp nhất - Hoàn toàn không đúng/Rất không đồng ý/Không bao giờ, và mức 5 là mức cao nhất - Hoàn toàn đúng/Rất đồng ý/Rất thường xuyên.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Xây dựng thang đo và điều tra bằng bảng hỏi

Tác giả tìm kiếm những tài liệu về các yếu tố ảnh hưởng đến KQHT của SV được công bố dưới dạng sách, luận văn, luận án, bài báo tạp chí khoa học chuyên ngành, báo cáo khoa học đăng trong các kỷ yếu hội thảo khoa học chuyên ngành. Từ đó phân loại theo các chủ đề và tiến hành phân tích, ghi nhận những kết quả của những nghiên cứu đã có, qua đó khẳng định tính cấp thiết của nghiên cứu. Hệ thống hóa và phân tích những vấn đề lí luận có liên quan đến các yếu tố ảnh hưởng đến KQHT của SV, xây dựng cơ sở lí luận và khung lý thuyết cho nghiên cứu.

Mục đích của phương pháp điều tra bằng bảng hỏi là thu thập những thông tin định lượng về các yếu tố ảnh hưởng đến KQHT của SV chưa tốt nghiệp đúng hạn tại Trường Đại học Sư phạm – Đại học Đà Nẵng các khóa 2017 – 2021, 2018– 2022 và 2019– 2023. (Bảng 2)

Bảng 2. Đặc điểm thang đo của các biến khảo sát về yếu tố ảnh hưởng đến đến kết quả học tập của SV chưa tốt nghiệp đúng hạn

STT	Nội dung khảo sát	Số biến quan sát	Kiểu thang đo
<i>Thông tin chung</i>			
1	Giới tính	3	Định danh
2	Khóa học	3	Thứ bậc
3	Ngành học	9	Định danh
4	Hệ đào tạo	2	Định danh
5	Lí do tốt nghiệp không đúng hạn	6	Định danh
<i>Các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của SV chưa tốt nghiệp đúng hạn</i>			
1	Các chính sách hỗ trợ SV của nhà trường	5	Likert 5 mức độ
2	Vai trò của cố vấn học tập	3	Likert 5 mức độ
3	Vai trò của giảng viên	5	Likert 5 mức độ
4	Sự quan tâm của cha mẹ	4	Likert 5 mức độ
5	Động cơ học tập	6	Likert 5 mức độ
6	Năng lực tự học	5	Likert 5 mức độ
7	Phong cách học tập	10	Likert 5 mức độ
<i>Thang đo kết quả học tập</i>		5	<i>Likert 5 mức độ</i>

Thang đo “Chính sách hỗ trợ SV của Nhà trường” có 5 nhân tố, mỗi nhân tố có 5 mức độ đồng ý với mức thấp nhất là 1 = “Rất không đồng ý/Hoàn toàn không đúng”; và 5 = “Rất đồng ý/Hoàn toàn đúng”. Thang đo này được đánh giá dựa trên điểm trung bình, điểm trung bình càng cao thì SV càng đồng ý rằng các cơ chế, chính sách hỗ trợ SV của Nhà trường đã được thực hiện có hiệu quả, và ngược lại. Thang đo “Vai trò của cố vấn học tập” gồm 3 nhân tố, điểm trung bình càng lớn thì SV càng đồng ý với vai trò quan

trọng của cố vấn học tập, và ngược lại. Thang đo “Vai trò của giảng viên” gồm 5 nhân tố, điểm trung bình càng lớn thì SV càng đồng ý rằng các vai trò, nhiệm vụ của giảng viên đã được thực hiện tốt, và ngược lại. Thang đo “Sự quan tâm của cha mẹ” theo hướng dẫn của Marjoribanks [11], gồm 4 nhân tố, điểm trung bình càng cao thì SV càng đánh giá sự quan tâm của cha mẹ đối với hoạt động học tập của họ càng đúng, và ngược lại. Thang đo “Động cơ học tập” theo hướng dẫn của Pintrich [12], gồm 6 nhân tố, điểm trung bình càng cao thì SV càng đánh giá các thành phần của động cơ học tập đúng với họ, và ngược lại. Thang đo “Năng lực tự học” theo hướng dẫn của Bhandari [13], gồm 5 nhân tố, điểm trung bình càng lớn thì SV càng đánh giá các biểu hiện của năng lực tự học đúng và hiệu quả đối với họ, và ngược lại. Thang đo “Phong cách học tập” theo hướng dẫn của Reid [14], gồm 10 nhân tố, nếu điểm trung bình càng lớn, chứng tỏ tần suất sử dụng Phong cách học tập đó càng lớn và ngược lại. Thang đo “Kết quả học tập” do SV tự đánh giá theo hướng dẫn của Young [9], điểm trung bình càng cao thì SV càng tự đánh giá cao về tính hiệu quả Phong cách học tập của họ, và ngược lại. Các thang đo trên đều đã được điều chỉnh cho phù hợp với thực tiễn nghiên cứu và được thiết kế trên thang Likert 5 mức độ, tùy vào mục đích của câu hỏi mà có các ý nghĩa khác nhau như đã giải thích ở trên. Áp dụng công thức:

$$\text{Giá trị các mức độ} = \frac{\text{giá trị lớn nhất} - \text{giá trị nhỏ nhất}}{\text{số lượng các mức độ}} = \frac{(5 - 1)}{5} = 0,8$$

Y nghĩa các mức được Dương Minh Quang phân chia thành: Từ 1,00 đến 1,08: Rất không đồng ý/Không bao giờ/Hoàn toàn không đúng; Từ 1,81 đến 2,60: Không đồng ý/Hầu như không bao giờ/Không đúng; Từ 2,61 đến 3,40: Không chắc chắn/Đôi khi/Đúng một phần; Từ 3,41 đến 4,20: Đồng ý/Thường xuyên/Đúng; Từ 4,21 đến 5,00: Rất đồng ý/Rất thường xuyên/Hoàn toàn đúng [15].

3.2. Xây dựng phương trình hồi quy tuyến tính bội

Trong nghiên cứu này, tác giả kiểm định các giả thuyết về mối quan hệ giữa biến phụ thuộc là “Kết quả học tập” và các biến độc lập, bao gồm: Chính sách hỗ trợ SV của nhà trường; Vai trò cố vấn học tập; Vai trò giảng viên; Sự quan tâm của cha mẹ; Động cơ học tập; Năng lực tự học; và Phong cách học tập.

- Phương trình hồi quy tuyến tính bội có dạng như sau:

$$Y = \beta_0 + \beta_1x_1 + \beta_2x_2 + \dots + \beta_nx_n + \varepsilon$$

Trong đó: Y: biến phụ thuộc “Kết quả học tập”, là biến chịu tác động của biến khác; x_1, x_2, \dots, x_n : lần lượt là các biến độc lập; β_0 : hằng số hồi quy; $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_n$: hệ số hồi quy của các biến độc lập; ε : phần dư. Chỉ số này càng lớn thì khả năng dự đoán của mô hình hồi quy càng sai lệch so với thực tế.

Dựa vào đồ thị Scatter-plot biểu diễn mối quan hệ giữa các biến độc lập và biến phụ thuộc, các điểm dữ liệu sẽ nằm phân tán nhưng có xu hướng chung tạo thành dạng một đường thẳng.

3.3. Phương pháp xử lý số liệu

Số liệu phỏng vấn thu được từ các bảng hỏi được mã hóa và xử lý trên phần mềm SPSS (version 20). Phân tích hồi quy tuyến tính bội (stepwise regression) để xây dựng

phương trình thể hiện sự liên hệ giữa biến phụ thuộc (kết quả học tập) vào các biến độc lập (7 thang đo được trình bày tại Bảng 2). Sự lựa chọn phương trình hồi quy được thực hiện thông qua các thông số R^2 , Beta và trị số P với mức ý nghĩa $\alpha = 0,05$.

Kiểm định độ tin cậy của thang đo bằng hệ số Cronbach's Alpha. Một thang đo được cho là tốt khi có độ tin cậy Cronbach's Alpha từ 0,7 trở lên. Hệ số Cronbach's Alpha càng cao thể hiện độ tin cậy của thang đo càng cao [16]. Kiểm tra giá trị tương quan biến tổng (Corrected Item – Total Correlation) về sự tương quan giữa từng biến quan sát với các biến còn lại trong thang đo. Giá trị này càng cao thì biến quan sát đó càng tốt. Một thang đo tốt khi các biến quan sát có giá trị Corrected Item – Total Correlation từ 0,3 trở lên [17].

Đánh giá giá trị của thang đo bằng phân tích nhân tố khám phá EFA (Exploratory Factor Analysis) để xem xét mối quan hệ giữa các biến ở tất cả các nhân tố khác nhau, sau đó để sàng lọc và loại bỏ các biến quan sát không đáp ứng tiêu chuẩn của độ tin cậy. Hệ số KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) được dùng để xem xét sự thích hợp của phân tích nhân tố. Giá trị của KMO phải nằm trong khoảng $0,5 \leq KMO \leq 1$ là điều kiện đủ để phân tích nhân tố là phù hợp. Nếu trị số này $< 0,5$, thì phân tích nhân tố có khả năng không thích hợp với tập dữ liệu nghiên cứu [18]. Kiểm định Bartlett (Bartlett's test of sphericity) được dùng để xem xét sự tương quan của các biến quan sát trong nhân tố. Nếu *sig.* Bartlett's Test $> 0,05$ thì không áp dụng phân tích nhân tố cho các biến đang xem xét. Nếu *sig.* Bartlett's Test $< 0,05$ thì các biến quan sát có tương quan với nhau trong nhân tố. Trị số Eigenvalue được sử dụng để xác định số lượng nhân tố trong phân tích EFA. Chỉ có những nhân tố nào có Eigenvalue > 1 mới được giữ lại trong mô hình phân tích. Nếu tổng phương sai tích lũy (Total Variance Explained) $\geq 50\%$ thì mô hình EFA là phù hợp. Hệ số tải nhân tố (Factor Loading) được dùng để biểu thị mối tương quan giữa biến quan sát với nhân tố. Hệ số tải nhân tố càng cao thì tương quan giữa biến quan sát đó với nhân tố càng lớn và ngược lại. Hệ số tải từ 0,5 là biến quan sát đạt chất lượng tốt và tối thiểu nên là 0,3 [19]. Trong nghiên cứu này, tác giả chọn ngưỡng của hệ số tải = 0,5.

4. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

4.1. Đánh giá chung của SV về nguyên nhân chưa tốt nghiệp đúng hạn

4.1.1. Lí do SV chưa tốt nghiệp đúng hạn

Tại Trường Đại học Sư phạm – Đại học Đà Nẵng, các niên khóa 2017, 2018 và 2019 có tổng cộng 1663 SV tốt nghiệp chưa đúng hạn. Theo Quy chế đào tạo của Trường, điều kiện để SV được xét tốt nghiệp bao gồm: (1) Tích lũy đủ số tín chỉ theo quy định của chương trình đào tạo; (2) Điểm trung bình chung tích lũy toàn khoá học từ 2,0 trở lên; (3) Có chứng chỉ giáo dục quốc phòng và giáo dục thể chất; (4) Đạt chuẩn đầu ra ngoại ngữ, tin học theo quy định của nhà trường; (5) Không bị truy cứu trách nhiệm hình sự.

Kết quả khảo sát các lí do SV chưa đủ điều kiện xét tốt nghiệp đúng hạn Bảng 3 cho thấy, có 157/240 SV chưa đạt yêu cầu về trình độ ngoại ngữ (chiếm 65,42%), có 47/240 SV chưa tích lũy đủ số tín chỉ theo quy định của chương trình đào tạo (chiếm 19,58%). Như vậy, điều kiện ngoại

ngữ và tổng số tín chỉ tích lũy là hai lý do chính khiến SV chưa đủ điều kiện xét tốt nghiệp. Từ kết quả này gợi ý cho việc triển khai việc nghiên cứu các yếu tố tác động đến kết quả học tập nói chung, đặc biệt là môn ngoại ngữ của SV.

Bảng 3. Các lý do khiến SV chưa đủ điều kiện xét tốt nghiệp đúng hạn

STT	Lý do	Số lượng	Tỉ lệ (%)
1	Chưa tích lũy đủ số tín chỉ theo quy định của chương trình đào tạo	47	19,58
2	Điểm trung bình chung tích lũy toàn khóa học dưới 2,0	0	0,00
3	Chưa có chứng chỉ giáo dục quốc phòng và giáo dục thể chất	0	0,00
4	Chưa đạt chuẩn đầu ra ngoại ngữ	157	65,42
5	Chưa đạt chuẩn đầu ra tin học	6	2,50
6	Lý do khác	30	12,50
	<i>Tổng số</i>	<i>240</i>	<i>100</i>

Kết quả phân tích định lượng ở Bảng 4 cho thấy, giá trị trung bình kết quả học tập do SV tự đánh giá tập trung ở mức khá hiệu quả (ĐTB = 3,97; ĐLC = 0,84). Trong đó, giá trị trung bình của các nhân tố con của thang đo “Kết quả học tập” biến thiên từ 3,60 đến 4,45. Nhân tố: “Tôi có thể ứng dụng được các kiến thức và kỹ năng đã học vào thực tế cuộc sống” được SV tự đánh giá cao nhất (ĐTB = 4,45; ĐLC = 0,71), và nhân tố: “Tôi mong muốn được mở rộng, nâng cao thêm hiểu biết của mình về nội dung môn học” được SV tự đánh giá thấp nhất (ĐTB = 3,60; ĐLC = 1,04). Như vậy, đa số SV tham gia vào khảo sát này đều đánh giá kết quả học tập của bản thân ở mức “Đồng ý/Thường xuyên/Đúng với tôi”.

Bảng 4. Đánh giá “Kết quả học tập” chung do SV tự đánh giá

STT	Các nhân tố của thang đo “Kết quả học tập” do SV tự đánh giá	Trung bình
1	Tôi đã thu được nhiều kiến thức từ các môn học	4,20 ± 0,85
2	Tôi đã phát triển được nhiều kỹ năng từ các môn học	3,96 ± 0,81
3	Tôi mong muốn được mở rộng, nâng cao thêm hiểu biết của mình về nội dung môn học	3,60 ± 1,04
4	Tôi có thể ứng dụng được các kiến thức và kỹ năng đã học vào thực tế cuộc sống	4,45 ± 0,71
5	Tôi có rất nhiều hiểu biết sau quá trình học tập tại trường	3,65 ± 0,81
	<i>Trung bình chung</i>	<i>3,97 ± 0,84</i>

4.2. Độ tin cậy của các thang đo

4.2.1. Kiểm định độ tin cậy của thang đo bằng hệ số Cronbach's Alpha

Trong nghiên cứu này, tác giả đã tạo các biến quan sát con của nhân tố mẹ cần khảo sát, đó là: “Chính sách hỗ trợ SV của nhà trường”; “Vai trò của cố vấn học tập”; “Vai trò của giảng viên”; “Sự quan tâm của cha mẹ”; “Động cơ học tập”; “Năng lực tự học”; và “Phong cách học tập” nhằm mục đích thay vì đi đo lường cả một nhân tố lớn này tương đối trừu tượng và khó đưa ra kết quả chính xác thì tác giả đi đo lường các biến quan sát nhỏ bên trong rồi suy ra tính chất của nó.

Kiểm định độ tin cậy thang đo Cronbach's Alpha giúp kiểm tra xem các biến quan sát của nhân tố mẹ có đáng tin

cậy hay không. Phép kiểm định này phản ánh mức độ tương quan chặt chẽ giữa các biến quan sát trong cùng 1 nhân tố. Nó cho biết trong các biến quan sát của một nhân tố, biến nào đã đóng góp vào việc đo lường khái niệm nhân tố, biến nào không. Dựa vào hệ số Cronbach's Alpha của nhân tố có thể kết luận về tình trạng các biến quan sát con tác giả đã lựa chọn có thể hiện được đặc điểm của nhân tố mẹ hay không.

Bảng 5. Kết quả kiểm định độ tin cậy của các thang đo bằng hệ số Cronbach's Alpha

STT	Thang đo	Số biến quan sát	Kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha		
			Hệ số Cronbach's Alpha	Khoảng tương quan biến tổng (Corrected Item – Total Correlation)	
1	Các chính sách hỗ trợ SV của nhà trường	5	,813	,511	,722
2	Vai trò của cố vấn học tập	3	,916	,821	,857
3	Vai trò của giảng viên	5	,901	,617	,841
4	Sự quan tâm của cha mẹ	4	,894	,603	,855
5	Động cơ học tập	6	,836	,429	,698
6	Năng lực tự học	5	,872	,493	,859
7	Phong cách học tập	9	,852	,446	,683
8	Kết quả học tập (tự đánh giá của SV)	5	,725	,369	,561

Kết quả kiểm định ở Bảng 5 cho thấy, hệ số Cronbach's Alpha của các thang đo là những biến độc lập, bao gồm: Chính sách hỗ trợ SV của nhà trường; Vai trò của cố vấn học tập; Vai trò của giảng viên; Sự quan tâm của cha mẹ; Động cơ học tập; Năng lực tự học; Phong cách học tập đều > 0,7, thấp nhất ở thang đo Chính sách hỗ trợ SV của nhà trường (0,813) và cao nhất ở thang đo về “Vai trò của cố vấn học tập” (0,916).

Về hệ số tương quan biến – tổng (Corrected Item – Total Correlation): Thang đo phong cách học của SV có 1 biến con (Phong cách làm việc nhóm) bị loại do hệ số tương quan biến tổng = 0,167 < 0,3, do vậy tổng số biến con của thang đo này còn lại 9 biến. Các biến con ở các thang đo còn lại đều có tương quan biến – tổng > 0,3. Khoảng biến thiên của hệ số tương quan biến – tổng ở nhóm: *Chính sách hỗ trợ SV của nhà trường* là 0,511 – 0,722; *Vai trò của cố vấn học tập* là 0,821 – 0,857; *Vai trò của giảng viên* là 0,617 – 0,841; *Sự quan tâm của cha mẹ* là 0,603 – 0,855; *Động cơ học tập* là 0,429 – 0,698; *Năng lực tự học* là 0,493 – 0,859; *Phong cách học tập* là 0,446 – 0,683; và *Kết quả học tập* (do tự đánh giá chung của SV) là 0,369 – 0,561.

4.2.2. Kiểm định bằng phân tích nhân tố khám phá

Phân tích nhân tố khám phá EFA là một bước rất quan trọng khi thực hiện phân tích dữ liệu định lượng. Sau khi kiểm định độ tin cậy của thang đo bằng hệ số Cronbach's Alpha, tác giả tiến hành kiểm định giá trị của thang đo bằng phân tích EFA để sàng lọc và loại bỏ biến quan sát không đáp ứng tiêu chuẩn của độ tin cậy.

Kết quả phân tích thống kê ở Bảng 6 cho thấy, đối với các biến độc lập, kết quả lần phân tích nhân tố EFA đầu tiên cho hệ số KMO = 0,809 > 0,5, Bartlett's test of sphericity sig. = 0,000 < 0,05, như vậy phân tích nhân tố

khám phá EFA là phù hợp. Có 8 nhân tố được trích với tiêu chí *Eigenvalue* > 1 (từ 1,066 – 15,318) của 38 biến quan sát đưa vào EFA với tổng phương sai tích lũy (*Total Variance Explained*) là 80,835% khi sử dụng ngưỡng hệ số tải là 0,5.

Bảng 6. Kết quả kiểm định độ tin cậy của các thang đo bằng phân tích EFA

STT	Nội dung	Số lượng biến quan sát	Phân tích nhân tố khám phá EFA		
			Hệ số KMO	Trị số <i>Eigenvalue</i>	Tổng phương sai tích lũy
1	Các chính sách hỗ trợ SV của nhà trường	5	,809 (Sig. = 0.000)	1,204	80,83%
2	Vai trò của cố vấn học tập	3			
3	Vai trò của giảng viên	5			
4	Sự quan tâm của cha mẹ	4			
5	Động cơ học tập	6			
6	Năng lực tự học	5			
7	Phong cách học tập	9			
8	Kết quả học tập (tự đánh giá của SV)	5	,635 (Sig. = 0.000)	1,146	70,84%

Chúng ta luôn kỳ vọng rằng, một biến quan sát chỉ nên tải mạnh ở một nhân tố. Biến quan sát tải mạnh lên hai hay nhiều nhân tố nghĩa là biến đó đang thể hiện đặc điểm của nhiều khái niệm khác nhau. Điều này là không khả thi bởi biến quan sát này không rõ ràng, sẽ gây ra trở ngại khi đánh giá tính phân biệt thang đo. Howard cho rằng, nếu một biến quan sát tải lên ở hai nhân tố nhưng chênh lệch hệ số tải < 0,2, biến quan sát nên được xem xét loại bỏ [18]. Ngoài ra, lý do chúng ta xây dựng thang đo biến quan sát cho một nhân tố là bởi vì khái niệm của nhân tố đó trừu tượng, không thể đo trực tiếp được mà phải đo gián tiếp qua nhiều biến quan sát có thể đo lường trực tiếp. Khi kết quả phân tích EFA có một biến quan sát tách biệt hoàn toàn thành một nhân tố trong bảng ma trận xoay (rotated component matrix), nghĩa là biến quan sát đó biểu diễn một khái niệm riêng biệt so với lý thuyết nền. Có những trường hợp một số nhà nghiên cứu vẫn quyết định giữ biến quan sát và đánh giá nó là một nhân tố mới. Tuy nhiên, phần lớn các trường hợp còn lại biến quan sát này sẽ được loại bỏ bởi khả năng đại diện cho một khái niệm nhân tố mới của một biến quan sát là rất thấp.

Vì vậy, ở lần phân tích nhân tố EFA thứ hai, tác giả đã loại bỏ những biến số con này, hệ số KMO = 0,792 > 0,5, Bartlett's test of sphericity sig. = 0,000 < 0,05. Có 6 nhân tố được trích với tiêu chí *Eigenvalue* > 1 (từ 1,204 – 12,189) của 31 biến quan sát đưa vào EFA với tổng phương sai tích lũy là 75,788% khi sử dụng ngưỡng hệ số tải là 0,5.

Đối với biến phụ thuộc (kết quả học tập do SV tự đánh giá), kết quả phân tích nhân tố EFA cho hệ số KMO = 0,635 > 0,5, giá trị "Bartlett's test of sphericity sig." = 0,000 < 0,05. Có 2 nhân tố được trích với tiêu chí *Eigenvalue* > 1 (từ 1,146 – 2,396) của 5 biến quan sát đưa vào EFA với tổng phương sai tích lũy là 70,843% khi sử dụng ngưỡng hệ số tải là 0,5.

4.3. Mô hình dự đoán về "Kết quả học tập" của SV chưa tốt nghiệp đúng hạn dưới sự ảnh hưởng của các yếu tố tác động

4.3.1. Tương quan giữa "Kết quả học tập" của SV chưa tốt nghiệp đúng hạn và các yếu tố tác động

Trước khi đề xuất một số mô hình dự báo sự thay đổi về "Kết quả học tập" của SV tốt nghiệp không đúng hạn trước tác động của các yếu tố độc lập, tác giả xem xét tương quan tuyến tính và hồi quy bậc nhất của các biến độc lập và biến phụ thuộc. Kết quả xử lý thống kê ở Bảng 7 cho thấy, giá trị sig. của kiểm định *t* tương quan Pearson các giữa các biến độc lập với biến phụ thuộc đều < 0,05. Điều này chứng tỏ có mối liên hệ tuyến tính giữa các biến độc lập này với biến phụ thuộc.

Bảng 7. Sự tương quan giữa "Kết quả học tập" của SV chưa tốt nghiệp đúng hạn và các yếu tố ảnh hưởng

Tên biến độc lập	r	R ²	Adjusted R ²
Các chính sách hỗ trợ SV của nhà trường	,716**	,513***	,511
Vai trò của cố vấn học tập	,626**	,392***	,390
Vai trò của giảng viên	,748**	,559***	,557
Sự quan tâm của cha mẹ	,775**	,601***	,599
Động cơ học tập	,687**	,472***	,470
Năng lực tự học	,794**	,630***	,629
Phong cách học tập	,682**	,465***	,462

Ghi chú: Ký hiệu **, và *** cho biết rằng cặp biến này có sự tương quan tuyến tính ở mức ý nghĩa = 0,01 và 0,001.

Kết quả phân tích tương quan Pearson và hồi quy bậc nhất ở Bảng 7 cũng cho thấy, cả 7 nhân tố ảnh hưởng đều có tương quan thuận với "Kết quả học tập" của SV chưa tốt nghiệp đúng hạn. Tức là, chính sách hỗ trợ của nhà trường càng hiệu quả; sự quan tâm của cố vấn học tập, giảng viên, và cha mẹ càng nhiều; động cơ học tập và năng lực tự học càng cao; và phong cách học tập của mình càng hiệu quả thì kết quả học tập của SV sẽ càng tốt.

Khi phân tích sự tương quan của từng biến độc lập riêng lẻ đến "Kết quả học tập" cho thấy, "Năng lực tự học" là yếu tố tác động mạnh nhất, giải thích được 63% những thay đổi trong "Kết quả học tập" của SV. Yếu tố tác động yếu nhất là "Vai trò của cố vấn học tập", giải thích được 39,2% những thay đổi trong "Kết quả học tập" của SV được khảo sát.

Trên thực tế khó có trường hợp chỉ có một yếu tố tác động độc lập đến kết quả học tập của SV chưa tốt nghiệp đúng hạn, mà không bị các yếu tố khác gây nhiễu. Vì vậy, trong nghiên cứu này tác giả tiếp tục sử dụng phép phân tích hồi quy tuyến tính bội (stepwise regression) để xây dựng các mô hình gồm các nhân tố tác động có ý nghĩa thống kê, đồng thời loại bỏ các nhân tố không có ý nghĩa thống kê lên "Kết quả học tập" của SV. Toàn bộ 7 yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của SV chưa tốt nghiệp đúng hạn tại trường Đại học Sư phạm – Đại học Đà Nẵng sau đó được đưa vào phân tích hồi quy bội.

4.3.2. Mô hình dự đoán về "Kết quả học tập" dưới ảnh hưởng của các yếu tố tác động

Kết quả thống kê của phép phân tích hồi quy tuyến tính bội ở Bảng 8 và Bảng 9 cho thấy, có 5 mô hình dự báo tối ưu với số lượng biến độc lập trong các mô hình khác nhau.

Trong đó, mô hình 5 bao gồm năm biến độc lập (năng lực tự học; sự quan tâm của cha mẹ; vai trò của giảng viên; chính sách hỗ trợ SV của nhà trường; và phong cách học tập) giải thích được 84,8% những biến thiên trong “kết quả học tập” của SV. Trong khi đó, mô hình 1 bao gồm một biến độc lập (Năng lực tự học) giải thích được 63% những biến thiên trong “Kết quả học tập” của SV chưa tốt nghiệp chưa đúng hạn.

Bảng 8. Bảng tóm tắt các mô hình thu được từ phép phân tích hồi quy tuyến tính bội (stepwise regression)

Tóm tắt mô hình (Model Summary ^f)					
Mô hình	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error of the Estimate	Giá trị Durbin-Watson
1	,794 ^a	,630	,629	,35770	
2	,870 ^b	,756	,754	,29101	
3	,912 ^c	,831	,829	,24263	
4	,916 ^d	,839	,837	,23724	
5	,921 ^e	,848	,845	,23114	2,104

a. Biến độc lập: (Constant), NLTH

b. Biến độc lập: (Constant), NLTH, QTCM

c. Biến độc lập: (Constant), NLTH, QTCM, VTGV

d. Biến độc lập: (Constant), NLTH, QTCM, VTGV, CSHT

e. Biến độc lập: (Constant), NLTH, QTCM, VTGV, CSHT, ĐCHT

f. Biến phụ thuộc: KQHT

Ngoài ra, có thể nhận xét rằng, “Động cơ học tập” là yếu tố tác động ít nhất trong mô hình hồi quy tuyến tính bội thu được. Yếu tố này chỉ xuất hiện trong mô hình 5, nơi có số lượng biến độc lập nhiều nhất (5 biến). Do hệ số R bình phương (R²) là hàm không giảm theo số biến độc lập được đưa vào mô hình, càng thêm biến độc lập vào mô hình thì R² càng tăng. Do đó, R² hiệu chỉnh (Adjusted R²) được sử dụng để đánh giá mức độ phù hợp của mô hình hồi quy tuyến tính đa biến vì giá trị của nó không tăng lên khi thêm các biến độc lập vào mô hình.

Phép phân tích hồi quy tuyến tính bội sẽ đưa ra được các mô hình tối ưu nhất thỏa mãn các tiêu chuẩn kiểm định. Để lựa chọn ra một mô hình phù hợp nhất trong số các mô hình đó còn tùy thuộc vào điều kiện cụ thể và thực tế của khách thể và chủ thể nghiên cứu. Vì việc chọn thêm một biến độc lập để đưa vào nghiên cứu thường tiêu tốn thêm nhiều thời gian và chi phí điều tra và phân tích xử lý số liệu nên thông thường chúng ta sẽ lựa chọn mô hình có ít biến độc lập nhất mà có thể giải thích sự biến thiên của biến phụ thuộc ở mức độ có thể chấp nhận được. Cụ thể, trong nghiên cứu này, ở mô hình 3, với sự tham gia của ba biến độc lập là “Năng lực tự học”, “Sự quan tâm của cha mẹ”, và “Vai trò giảng viên” thì giải thích được 83,1% sự biến thiên của biến phụ thuộc “Kết quả học tập”. Tuy nhiên, khi tăng số lượng biến độc lập lên thành năm biến (mô hình 5) thì cũng chỉ giải thích được 84,8% sự biến thiên của biến phụ thuộc “Kết quả học tập”, nghĩa là chỉ tăng được 1,7%.

Phương pháp Durbin Watson kiểm định dựa trên giá trị D – statistic. Giá trị này nằm giữa 0 và 4. Nếu Durbin-Watson đạt giá trị 2 hoặc sát với 2 tức là dãy số đang được xét không có tính tự tương quan. D càng gần về 0 thì dãy số có tính tương quan thuận và gần đến 4 có nghĩa là tương quan nghịch [20]. Và như vậy, nếu giá trị D - statistic mà tính được sát với 0 hoặc sát với 4, có thể kết luận được rằng

tính tự tương quan của các biến rất mạnh và nó không ủng hộ cho sự tồn tại của mô hình chuyển động ngẫu nhiên. Kết quả phân tích ở Bảng 8 cho thấy, giá trị Durbin-Watson = 2,104, nằm trong khoảng 1,5 đến 2,5 nên kết quả không vi phạm giả định tự tương quan chuỗi bậc nhất [21], [22].

Hệ số xác định R² là chỉ số dùng để đánh giá mức độ phù hợp của mô hình hồi quy tuyến tính bội. Để kiểm định mức độ phù hợp của mô hình hồi quy tuyến tính bội này, tác giả đã kiểm định giả thuyết (H0): R² = 0 so với giả thuyết thay thế (H1): R² ≠ 0. Kết quả phân tích phương sai (ANOVA) ở Bảng 9 cho thấy, giá trị F của năm mô hình lần lượt là 405,905; 367,942; 387,834; 307,215; và 261,615 với tất cả sig. = 0,000 < 0,05. Chứng tỏ giá trị R² của tổng thể khác 0. Điều này chứng tỏ các mô hình hồi quy tuyến tính bội xây dựng được là phù hợp với tổng thể, hay nói cách khác thì các biến độc lập đã thực sự có tác động đến biến phụ thuộc trong nghiên cứu này.

Bảng 9. Kết quả phân tích phương sai (ANOVA) của các phương trình hồi quy tuyến tính bội

ANOVA ^a					
Mô hình (Models)		Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	51,94	51,94	405,91	,000 ^b
	Residual	30,45	,128		
	Total	82,39			
2	Regression	62,32	31,16	367,94	,000 ^c
	Residual	20,07	,085		
	Total	82,39			
3	Regression	68,49	22,83	387,83	,000 ^d
	Residual	13,89	,059		
	Total	82,39			
4	Regression	69,16	17,29	307,22	,000 ^e
	Residual	13,23	,056		
	Total	82,39			
5	Regression	69,89	13,98	261,62	,000 ^f
	Residual	12,50	,053		
	Total	82,39			

a. Biến phụ thuộc: KQHT

b. Biến độc lập: (Constant), NLTH

c. Biến độc lập: (Constant), NLTH, QTCM

d. Biến độc lập: (Constant), NLTH, QTCM, VTGV

e. Biến độc lập: (Constant), NLTH, QTCM, VTGV, CSHT

f. Biến độc lập: (Constant), NLTH, QTCM, VTGV, CSHT, ĐCHT

Từ đó, các phương trình hồi quy tuyến tính bội dùng để dự báo sự thay đổi “Kết quả học tập” của SV tốt nghiệp chưa đúng hạn từ sự thay đổi của các yếu tố tác động như Bảng 10.

Kết quả ở Bảng 10 cho thấy, các giá trị ở cột sig. đều < 0,05 chứng tỏ các biến độc lập đều tác động có ý nghĩa thống kê đến biến phụ thuộc là “Kết quả học tập”. Nhân tố có hệ số hồi quy Beta càng lớn thì có thể nhận xét rằng yếu tố đó có mức độ ảnh hưởng và tác động cao hơn các yếu tố khác trong mô hình nghiên cứu. Đối với mô hình 1: Khi biến “Năng lực tự học” tăng 1 đơn vị, thì biến “Kết quả học tập” sẽ tăng 0,794 đơn vị. Tương tự, ở mô hình 2, khi biến “Năng lực tự học” tăng 1 đơn vị, thì biến “Kết quả học tập” sẽ tăng 0,507 đơn vị, nếu biến “Sự quan tâm của cha mẹ” tăng 1 đơn vị, thì biến “Kết quả học tập” sẽ tăng 0,456 đơn vị, và cách giải thích cũng tương tự cho các biến độc lập trong ba mô hình hồi quy tuyến tính còn lại.

Bảng 10. Các mô hình đã chuẩn hóa để dự báo sự thay đổi “Kết quả học tập” của SV trước tác động của các yếu tố ảnh hưởng

Mô hình	Thông tin mô hình dự báo sự thay đổi “Kết quả học tập”		Sig.	Adjusted R ²	Hệ số VIF
	Tên biến độc lập	Hệ số Beta			
1	NLTH	,794	,000	,629	,000
2	NLTH	,507	,000	,754	1,654
	QTCM	,456	,000		1,654
3	NLTH	,317	,000	,829	2,134
	QTCM	,406	,000		1,688
	VTGV	,355	,000		1,677
4	NLTH	,272	,000	,837	2,390
	QTCM	,408	,000		1,688
	VTGV	,270	,000		2,551
	CSHT	,148	,000		2,692
5	NLTH	,181	,000	,845	3,316
	QTCM	,425	,000		1,723
	VTGV	,185	,000		3,386
	CSHT	,181	,001		2,822
	ĐCHT	,155	,000		2,743

Ngoài ra, có thể so sánh xác định mức độ ảnh hưởng của các yếu tố trong mô hình hồi quy tuyến tính. Nếu yếu tố có hệ số Beta càng lớn thì có thể nhận xét rằng yếu tố đó có mức độ ảnh hưởng cao hơn các yếu tố khác trong mô hình nghiên cứu. Ví dụ như trong mô hình 2, “Năng lực tự học” là yếu tố có tác động lớn hơn (Beta = 0,507) so với yếu tố “Sự quan tâm của cha mẹ” (Beta = 0,456). Có thể nhận thấy, với phép phân tích hồi quy tuyến tính bội, khi cả 7 yếu tố tác động được lựa chọn để đưa vào xử lý thì tác động của yếu tố “Phong cách học tập” của SV và “Vai trò của cố vấn học tập” của nhà trường đã bị giảm, không còn ý nghĩa thống kê nên các biến độc lập này đã không xuất hiện trong các mô hình hồi quy tuyến tính.

Kiểm tra giả định về hiện tượng đa cộng tuyến (tương quan giữa các biến độc lập) thông qua hệ số phóng đại phương sai VIF (Variance Inflation Factor) cho thấy, tất cả VIF đều < 10. Điều này chứng tỏ rằng không có hiện tượng đa cộng tuyến [23].

Các mô hình đã chuẩn hóa (Standardized models):

Mô hình 1: $KQHT = 0,794 \times NLTH$

Mô hình 2: $KQHT = 0,507 \times NLTH + 0,456 \times QTCM$

Mô hình 3: $KQHT = 0,317 \times NLTH + 0,406 \times QTCM + 0,355 \times VTGV$

Mô hình 4: $KQHT = 0,272 \times NLTH + 0,408 \times QTCM + 0,270 \times VTGV + 0,148 \times CSHT$

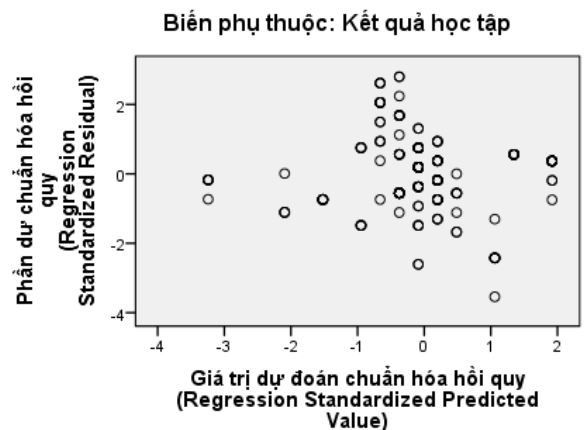
Mô hình 5: $KQHT = 0,181 \times NLTH + 0,425 \times QTCM + 0,185 \times VTGV + 0,181 \times CSHT + 0,155 \times ĐCHT$

Một trong những giả định của mô hình hồi quy tuyến tính bội đó chính là phương sai của sai số phải đồng nhất (còn gọi là homoskedasticity). Việc vi phạm giả định này sẽ gây ra hiện tượng phương sai sai số thay đổi. Nguyên nhân chính dẫn đến sự xuất hiện của hiện tượng này có nguyên nhân từ sự tồn tại của các giá trị ngoại vi (còn được gọi là outliers) có trong các biến độc lập. Outliers là các

quan sát của biến mà có giá trị quá khác biệt so với các quan sát còn lại. Hoặc là các quan sát của cùng một biến nhưng lại được đo lường với những thang đo khác nhau. Ngoài ra, hiện tượng này cũng có thể xảy ra trong trường hợp sai dạng hàm hoặc sai sót trong quá trình chuyển đổi và mã hóa dữ liệu [24].

Nếu như mô hình dự đoán chỉ xảy ra lỗi phương sai sai số thay đổi thì phương trình hồi quy này vẫn là ước lượng không bị thiên lệch và nhất quán (còn được gọi là unbiased and consistent), tuy nhiên mô hình này không phải là ước lượng tốt nhất và hiệu quả nhất do phương sai của sai số trong trường hợp này không đạt giá trị nhỏ nhất. Lúc này, các kiểm định hệ số hồi quy và kiểm định F-test của mô hình trở nên không đáng tin cậy. Vì vậy, việc đưa ra các kết luận dựa trên các kiểm định này sẽ không chính xác [25].

Biểu đồ Scatter-plot (Hình 1) giữa các phần dư chuẩn hóa và giá trị dự đoán chuẩn hóa của phép hồi quy cho thấy, đa số các điểm dữ liệu tạo thành dạng đám mây có độ lớn trải đều nhau dọc theo trục 0 – 0 và vùng phân tán của các điểm dữ liệu trên trục tung nằm đa số trong đoạn từ -3 đến 3. Do đó, giả định phương sai của sai số thay đổi không bị vi phạm [26].



Hình 1. Biểu đồ Scatter-plot của xác suất tích lũy quan sát được so với xác suất tích lũy dự kiến của phần dư

Hơn nữa, kiểm định giả thuyết phương sai thay đổi bằng phân tích tương quan hạng Spearman cũng cho thấy rằng, tất cả giá trị sig. mỗi tương quan hạng giữa phần dư chuẩn hóa hồi quy với các biến độc lập đều > 0,05 (Bảng 11), do đó phương sai phần dư là đồng nhất, hay nói cách khác, giả định phương sai bất biến được thỏa mãn.

Bảng 11. Tương quan hạng Spearman giữa phần dư chuẩn hóa hồi quy với các biến độc lập trong mô hình hồi quy

Phần dư chuẩn hóa hồi quy	Chính sách hỗ trợ SV	Vai trò giảng viên	Quan tâm cha mẹ	Động cơ học tập	Năng lực tự học
Hệ số tương quan	-,092**	-,115**	-,327**	-,307**	-,257**
Sig. (2-tailed)	,253	,175	,168	,142	,087
Số lượng mẫu (N)	240	240	240	240	240

***. Tương quan có ý nghĩa ở mức 0,01 (2-tailed).*

5. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy, cả bảy yếu tố ảnh hưởng đều có tương quan thuận với “Kết quả học tập” của SV chưa tốt nghiệp đúng hạn. Tức là, chính sách hỗ trợ SV của nhà trường càng hiệu quả; sự quan tâm của cha mẹ, vai trò của cố vấn học tập, giảng viên càng nhiều; động cơ học tập và năng lực tự học càng cao; và Phong cách học tập của mình càng hiệu quả thì kết quả học tập của SV sẽ càng tốt. Mặt khác, khi phân tích sự tương quan của từng yếu tố ảnh hưởng đến “Kết quả học tập” cho thấy, năng lực tự học là yếu tố tác động mạnh nhất, giải thích được nhiều nhất những thay đổi trong “Kết quả học tập” của SV. Yếu tố tác động yếu nhất là vai trò của cố vấn học tập. Từ kết quả nghiên cứu này, tác giả kiến nghị nhà trường cần quan tâm đến các biện pháp để phát triển năng lực tự học cho SV, nhằm cải thiện kết quả học tập của họ, đáp ứng điều kiện xét tốt nghiệp, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo của nhà trường.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này nhận được sự tài trợ từ nguồn kinh phí dành cho nghiên cứu khoa học của Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng. Mã số: T2023-KN-23.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] S. Otter, “Learning Outcomes in Higher Education”, in Outcomes, Learning And The Curriculum, 1st ed., London: Routledge, 1995, p. 12. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203485835>.
- [2] J. Allan, “Learning outcomes in higher education”, *Studies in Higher Education*, vol. 21, no. 1, pp. 93–108, Jan. 1996, doi: [10.1080/03075079612331381487](https://doi.org/10.1080/03075079612331381487).
- [3] M. R. Young, B. R. Klemz, and J. W. Murphy, “Enhancing Learning Outcomes: The Effects of Instructional Technology, Learning Styles, Instructional Methods, and Student Behavior”, *Journal of Marketing Education*, vol. 25, no. 2, pp. 130–142, Aug. 2003, doi: [10.1177/0273475303254004](https://doi.org/10.1177/0273475303254004).
- [4] S. Adam, “Using Learning Outcomes”, in Report for United Kingdom Bologna Seminar, 2004, pp. 1–2.
- [5] T. Kieu, “Key ministerial-level project: Research to develop methods and a set of tools to evaluate the quality of general education”, Code B2003-49-45TD, 2005.
- [6] V. T. Tam, “Factors affecting the learning outcomes of full-time students at the University of Economics Ho Chi Minh City”, Institute of Quality Assurance - Hanoi National University, 2010.
- [7] University of Science and Education – The University of Danang, “Regulations on formal training under the credit system”, Decision No. 442/QĐ-ĐHSP-ĐT, 2016.
- [8] The University of Danang - University of Science and Education, “Decision promulgating Regulations on formal training under the credit system”, No. 1473 /QĐ-ĐHSP-ĐT, 2019.
- [9] M. R. Young, B. R. Klemz, and J. W. Murphy, “Enhancing Learning Outcomes: The Effects of Instructional Technology, Learning Styles, Instructional Methods, and Student Behavior”, *Journal of Marketing Education*, vol. 25, no. 2, pp. 130–142, Aug. 2003, doi: [10.1177/0273475303254004](https://doi.org/10.1177/0273475303254004).
- [10] R. Watson and P. Yip, “How many were there When it Mattered?: Estimating the Sizes of Crowds”, *Significance*, vol. 8, no. 3, pp. 104–107, Sep. 2011, doi: [10.1111/j.1740-9713.2011.00502.x](https://doi.org/10.1111/j.1740-9713.2011.00502.x).
- [11] K. Marjoribanks, “Family Background, Family Structure and Students’ Outcomes”, Family and School Capital: Towards a Context Theory of Students’ School Outcomes, 2002, pp. 23–51. doi: [10.1007/978-94-015-9980-1_2](https://doi.org/10.1007/978-94-015-9980-1_2).
- [12] P. R. Pintrich, “A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts”, *J Educ Psychol*, vol. 95, no. 4, pp. 667–686, 2003, doi: [10.1037/0022-0663.95.4.667](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667).
- [13] B. Bhandari, D. Chopra, and K. Singh, “Self-directed learning: assessment of students’ abilities and their perspective”, *Adv Physiol Educ*, vol. 44, no. 3, pp. 383–386, Jul. 2020, doi: [10.1152/advan.00010.2020](https://doi.org/10.1152/advan.00010.2020).
- [14] J. M. Reid, “Perceptual Learning Style Preference Questionnaire”, University of Wyoming, Department of English, Laramie, 1984.
- [15] D. M. Quang, *Theory and practice: Leadership capacity of university students*. Ho Chi Minh City National University Publishing House, 2021.
- [16] L. J. Cronbach, “Coefficient alpha and the internal structure of tests”, *Psychometrika*, vol. 16, no. 3, pp. 297–334, 1951, doi: [10.1007/BF02310555](https://doi.org/10.1007/BF02310555).
- [17] E. Cristobal, C. Flavian, and M. Guinalú, “Perceived e-service quality (PeSQ): measurement validation and effects on consumer satisfaction and web site loyalty”, *Managing Service Quality*, vol. 17, no. 3, Jan. 2007.
- [18] M. C. Howard, “A Review of Exploratory Factor Analysis Decisions and Overview of Current Practices: What We Are Doing and How Can We Improve?”, *Int J Hum Comput Interact*, vol. 32, no. 1, pp. 51–62, Jan. 2016, doi: [10.1080/10447318.2015.1087664](https://doi.org/10.1080/10447318.2015.1087664).
- [19] J. F. Hair, “Multivariate Data Analysis: An Overview BT - International Encyclopedia of Statistical Science”, M. Lovric, Ed., Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2011, pp. 904–907. doi: [10.1007/978-3-642-04898-2_395](https://doi.org/10.1007/978-3-642-04898-2_395).
- [20] J.-M. Dufour and M. G. Dagenais, “Durbin-Watson tests for serial correlation in regressions with missing observations”, *J Econom*, vol. 27, no. 3, pp. 371–381, 1985, doi: [https://doi.org/10.1016/0304-4076\(85\)90012-0](https://doi.org/10.1016/0304-4076(85)90012-0).
- [21] Y. Qiao, *Interstate Fiscal Disparities in America: A Study of Trends and Causes*. New York and London: Routledge, 1999. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203824153>.
- [22] W. Krämer, “Durbin-Watson Test”, *International Encyclopedia of Statistical Science*, M. Lovric, Ed., Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2011, pp. 408–409. doi: [10.1007/978-3-642-04898-2_219](https://doi.org/10.1007/978-3-642-04898-2_219).
- [23] H. Trọng and C. N. M. Ngoc, *Analyzing Research Data with SPSS, Volume 2*. Hong Duc Publishing House, 2005.
- [24] E. Panjei, L. Gruenwald, E. Leal, C. Nguyen, and S. Silvia, “A survey on outlier explanations”, *The VLDB Journal*, vol. 31, no. 5, pp. 977–1008, 2022, doi: [10.1007/s00778-021-00721-1](https://doi.org/10.1007/s00778-021-00721-1).
- [25] D. Cousineau and S. Chartier, “Outliers detection and treatment: A review”, *Int J Psychol Res (Medellin)*, vol. 3, no. 1, Jun. 2010, doi: [10.21500/20112084.844](https://doi.org/10.21500/20112084.844).
- [26] K. A. Pituch and J. P. Steven, *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences: Analyses with SAS and IBM’s SPSS*. Routledge, 2016. doi: [10.4324/9781315814919](https://doi.org/10.4324/9781315814919).