TẠP CHÍ KHOA HỌC
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM TP HỒ CHÍ MINH
Tập 22, Số 7 (2025): 1375-1387
Website: https://journal.hcmue.edu.vn
ISSN: 2734-9918

HO CHI MINH CITY UNIVERSITY OF EDUCATION
JOURNAL OF SCIENCE
Vol. 22, No. 7 (2025): 1375-1387
https://doi.org/10.54607/hcmue.js.22.7.5060(2025)

Bài báo tổng quan

CƠ SỞ LÍ LUẬN VỀ SỰ GẮN KẾT CỦA SINH VIÊN: CÁC MÔ HÌNH GẮN KẾT

Phạm Thị Hương[1*], Nguyễn Vũ Phương[2], Ngô Ngân Hà[3], Trần Thị Duyên[4]

[1]Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam
[2]Trường Đại học Kinh tế Luật, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam
[3]Trường Đại học Victoria Wellington, Wellington, New Zealand
[4]Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, Việt Nam
[*]Tác giả liên hệ: Phạm Thị Hương – Email:huongpt.2742@ueh.edu.vn
Ngày nhận bài: 15-5-2025; ngày nhận bài sửa: 30-6-2025; ngày duyệt đăng: 21-7-2025

TÓM TẮT

Gắn kết là một khái niệm quan trọng được cho là yếu tố giúp người học thành công. Bài báo tổng hợp các tài liệu về khái niệm gắn kết và lí thuyết nền tảng nhằm tìm hiểu cơ chế hoạt động của gắn kết, cấu trúc của gắn kết, khung lí thuyết của gắn kết cũng như tác động của gắn kết đến kết quả học tập của người học. Tài liệu được tìm kiếm từ các cơ sở dữ liệu chính là Scopus, PsycINFO, và Web of Science *từ đó giúp tổng quan các nội dung có liên quan của bài tổng quan. Kết quả cho thấy gắn kết là khái niệm đa chiều. Nhiều lí thuyết khác nhau đã được sử dụng để nghiên cứu về gắn kết trong đó có Lí thuyết Tự quyết cũng như Lí thuyết Kiến tạo Xã hội. Trong giáo dục đại học và trong phạm vi nghiên cứu của bài viết, hai mô hình gắn kết đã được tìm hiểu: giao diện giáo dục và giao diện gắn kết thể hiện các cơ chế hình thành và tác động ngắn hạn và dài hạn của gắn kết. Các bài tổng quan cũng cho thấy mối quan hệ tích cực của gắn kết đến thành tích học tập của người học phổ thông. Từ kết quả nghiên cứu tổng quan có thể thấy rất cần thực hiện thêm nhiều các nghiên cứu gắn kết ở Việt Nam cũng như các biện pháp can thiệp giúp hình thành gắn kết cho SV nhằm thúc đẩy SV học tập chủ động để giúp họ thành công.*

Từ khóa: gắn kết; mô hình gắn kết; lí thuyết về gắn kết; tác động của gắn kết đến kết quả học tập

1. Mở đầu

Cũng như các nghiên cứu về gắn kết của học sinh ở phổ thông, mức độ gắn kết của sinh viên (SV) đại học cũng được nhiều nhà nghiên cứu và khoa học nhìn nhận là khái niệm quan trọng quyết định thành công của họ (Kahu & Nelson, 2018). Sinh viên gắn kết ở các trường đại học có liên quan đến nỗ lực mà họ đầu tư vào các hoạt động học tập và đào tạo ở nhà trường (Heilporn et al., 2021), có thể được hiểu là "cách SV hành động, cảm nhận và suy nghĩ" trong suốt quá trình học (Fredricks et al., 2019, p.2). Gắn kết có thể được xem như

Cite this article as: Pham, T. H., Nguyen, V. P., Ngo, N. H., & Tran, T. D. (2025). Theoretical frameworks for student engagement. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science, 22*(7), 1375-1387. https://doi.org/10.54607/hcmue.js.22.7.5060(2025)

là con đường do SV tạo ra, phản ánh những trải nghiệm giáo dục tổng thể của SV để đạt được tiến bộ và thành công trong học tập (Jang et al., 2012) cũng như các kết quả khác như sự kiên trì, hài lòng (Bowden et al., 2021; Mandernach, 2015).

Sự tham gia hay gắn kết là một khái niệm được nhiều nhà nghiên cứu xem là khái niệm đa chiều bao gồm ba thành phần riêng biệt nhưng có mối liên hệ và củng cố lẫn nhau: hành vi, cảm xúc và nhận thức (Fredricks et al., 2004; Fredricks et al., 2019; Skinner & Pitzer, 2012). Khi xem xét từ góc độ đa chiều, gắn kết của SV trong một học phần hay chương trình có thể được thể hiện thông qua nhiều chiều khác nhau như phản ứng cảm xúc và đầu tư nhận thức (nhận thức); sự chú ý và sự tham gia (hành vi); tương tác và mối quan hệ (xã hội); và/hoặc sự tham gia chủ động của SV (tác nhân) (Fredricks et al., 2016; Reeve & Tseng, 2011). Gắn kết hành vi phản ánh mức độ tích cực tham gia của SV vào hoạt động học tập thông qua sự chú ý, nỗ lực và tính kiên trì của họ. Sự tham gia về mặt cảm xúc liên quan đến sự hiện diện của những cảm xúc tích cực, chẳng hạn như sự quan tâm và sự vắng mặt của những cảm xúc tiêu cực, chẳng hạn như lo lắng, trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ ở nhà trường. Gắn kết nhận thức đề cập đến mức độ SV sử dụng các chiến lược học tập sâu. Nhìn chung, khi SV càng tham gia vào quá trình học, các trải nghiệm giáo dục của họ sẽ tốt hơn và từ đó thúc đẩy họ thành công.

Mục đích của bài viết là hệ thống khái niệm gắn kết, các cơ sở lí thuyết nền tảng của gắn kết, mô hình gắn kết, và kết quả của gắn kết; từ đó làm cơ sở bàn luận về tính phức tạp của khái niệm cùng các khuyến nghị về các hướng nghiên cứu gắn kết của SV ở các trường đại học Việt Nam.

Phương pháp nghiên cứu chủ yếu của bài báo là tổng quan tài liệu, dựa trên các công trình nghiên cứu được công bố trên các tạp chí uy tín trong cơ sở dữ liệu Scopus, PsycINFO và Web of Science. Quá trình tổng quan được thực hiện theo các bước: (1) xác định các từ khóa như "student engagement", "academic engagement", "student involvement"; (2) thu thập và sàng lọc tài liệu; (3) phân tích và tổng hợp các nội dung liên quan.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm gắn kết

Tổng quan nghiên cứu tài liệu cho thấy thuật ngữ "sự gắn kết của SV" đã được các nhà nghiên cứu nhắc đến với nhiều tên gọi khác nhau: "sự tham gia của SV", "tích hợp học thuật", "trải nghiệm của SV", hay "gắn kết học thuật" (Fredricks & McColskey, 2012; Trowler, 2017). Những nhà nghiên cứu gần đây đã sử dụng một số thuật ngữ một cách nhất quán hơn, bao gồm "sự gắn kết của SV," "sự cộng tác của SV" hay là "sự hợp tác của SV" (Healey, 2016; Kahu, 2013). Sự gắn kết của SV hiện được coi là một khái niệm đa cấu trúc, bao gồm một hệ thống sinh thái gồm SV, nhà giáo dục, đội ngũ phục vụ và các cơ sở giáo dục (CSGD) tương tác với nhau để tạo ra những trải nghiệm phong phú cho SV ở bậc đại học (Kahu, 2013; Trowler, 2017). Reschly và Christenson (2012) cho rằng "thời gian học tập là quan trọng nhưng không đủ để hoàn thành các mục tiêu của giáo dục - về lĩnh vực học

thuật, xã hội - tình cảm và hành vi. Mức độ tích cực tham gia của SV là chất kết dính, hay là hợp chất xúc tác, liên kết nhiều bối cảnh cuộc sống và nhà trường của SV, bao gồm cuộc sống ở gia đình, trường đại học, bạn bè đồng trang lứa và cộng đồng với sự thành công của SV" (Reschly & Christenson, 2012, p.3).

Nhiều định nghĩa về sự gắn kết của SV đã được tìm thấy trong quá trình xem xét các tài liệu liên quan. Để minh họa bức tranh phức tạp về nhiều cách định nghĩa khác nhau về sự gắn kết của SV, Bowden và cộng sự đã tổng quan các tài liệu khoa học và tóm tắt một vài định nghĩa về sự gắn kết của SV như trình bày trong Bảng 1.

Bảng 1. *Định nghĩa về sự gắn kết của S*V (Bowden et al., 2021, p.1210)

Định nghĩa	Tác giả	Lí thuyết
Mức độ mà SV tham gia vào các hoạt động mà nhiều nghiên cứu cho thấy có liên quan đến chất lượng học tập cao;	Krause và Coates (2008)	Hành vi
Khái niệm về sự gắn kết của SV dựa trên thuyết kiến tạo rằng cách SV tham gia vào các hoạt động giáo dục có mục đích sẽ ảnh hưởng đến việc học;	Coates (2007)	Hành vi
Sự gắn kết của SV có nghĩa là sự tương tác giữa thời gian, nỗ lực và các nguồn lực liên quan khác được cả SV và CSGD quan tâm đầu tư;	Trowler (2010)	Hành vi
Sự gắn kết của SV bao gồm một biến số có thể quan sát, định hướng hành động (hành vi) và hai biến số nội tại (gắn kết nhận thức và tình cảm) nhưng sau đó được phân biệt với động cơ là cam kết dẫn tới hành động (hành vi có thể quan sát được), động cơ như một ý định (nội bộ);	Christenson, Reschly và Wylie (2012)	Tâm lí, ba thành phần (thành tố)
Một cấu trúc đa khía cạnh bao gồm nỗ lực, khả năng phục hồi và sự bền bỉ trong khi đối mặt với những trở ngại (sức sống), niềm đam mê, cảm hứng và niềm tự hào trong học tập (cống hiến) và tham gia vào các hoạt động và nhiệm vụ học tập (tiếp thu) là các khía cạnh chính của cấu trúc này;	Schaufeli và cộng sự (2002)	Tâm lí, ba thành phần (thành tố)
Mức độ mà SV cảm thấy được nhà trường (môi trường thể chế) chào đón;	Johnson và cộng sự (2007)	Văn hóa xã hội
Mức độ thành công của SV trong việc hợp tác và mức độ hỗ trợ SV nhận được.	Eggens, Van der Werf, và Bosker (2008)	Văn hóa xã hội
Một khái niệm siêu cấu trúc (metaconstruct): (1) gắn kết hành vi - tham gia vào các hoạt động học tập và xã hội hoặc ngoại khóa; phẩm chất tích cực, không có các hành vi gây rối; nỗ lực, bền bỉ, tập trung, chú ý; tham gia vào quản trị nhà trường; (2) gắn kết về mặt nhận thức - kết hợp sự chu đáo và sự sẵn sàng nỗ lực; và (3) gắn kết cảm xúc bao gồm các phản ứng cảm xúc của SV trong lớp học, bao gồm sự quan tâm, buồn chán, hạnh phúc, buồn và lo lắng.	Fredricks, Blumenfeld, và Paris (2004)	Toàn diện/ biến đổi

Các định nghĩa này về bản chất tương tự nhau, tập trung vào mức độ mà SV tích cực tham gia vào các hoạt động để đạt được kết quả mong muốn. Ngoài ra, các tác giả khác đã định nghĩa gắn kết là: "quá trình theo đó các tổ chức và các bên có liên quan nỗ lực có chủ ý để thu hút và trao quyền cho SV trong quá trình học tập" (HEFCE, 2008). Trowler (2010) nhận định Kuh (2009, p.683) kết hợp hai quan điểm này, đã định nghĩa gắn kết của SV là "thời gian và nỗ lực mà SV dành cho các hoạt động dựa trên thực nghiệm với kết quả mong muốn của trường đại học và những gì trường làm để thu hút SV tham gia vào các hoạt động này". Cũng theo Trowler, một định nghĩa khác mà đã được trích dẫn rộng rãi là định nghĩa của Coates (2006). Sự gắn kết của SV được định nghĩa là "một cấu trúc rộng bao gồm các khía cạnh học thuật và phi học thuật trong quá trình SV theo học ở một trường đại học" (Trowler, 2010, p.122) bao gồm các nội dung sau: (a) học tập tích cực và hợp tác, (b) tham gia vào các hoạt động học thuật đầy thử thách; (c) giao tiếp chuẩn mực với giảng viên (GV); (d) tham gia vào các hoạt động khác làm phong phú thêm trải nghiệm đại học; và (e) cảm thấy được hỗ trợ.

Nhìn chung, các định nghĩa về sự gắn kết của SV dựa vào sự tham gia của SV vào quá trình học tập của chính họ và đóng góp vào sự thành công trong học tập của họ với tất cả các hoạt động học thuật và phi học thuật tại trường.

2.2. Lí thuyết nền tảng liên quan đến sự gắn kết của SV

Nguyễn Thị Đoan Trân (2020), trong luận án tiến sĩ của mình tại Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh, đã liệt kê các lí thuyết nền tảng này với khái niệm gắn kết. Kết quả tổng hợp của tác giả này cho thấy Lí thuyết Tự quyết (Self-Determination Theory - SDT) được vận dụng nhiều nhất, nhấn mạnh vai trò của ba nhu cầu tâm lí cơ bản gồm: tự chủ, năng lực và mối quan hệ. Các công trình tổng kết bao gồm nghiên cứu của Reeve (2012), Appleton và cộng sự (2008), Wang và Holcombe (2010), cũng như Connell (1990) và Kahu (2013) đã sử dụng lí thuyết này. Song song với đó, các nghiên cứu cũng vận dụng Mô hình lí thuyết về Bản thân do Connell và Wellborn (1991) đề xuất, làm rõ mối quan hệ giữa môi trường học tập, cảm nhận bản thân và hành vi tham gia học tập. Các yếu tố hệ thống như môi trường lớp học, phong cách giảng dạy, và hỗ trợ xã hội được tham chiếu qua lí thuyết Quá trình Hệ thống (System Processes) từ các nghiên cứu của Basirion và cộng sự (2014) và Duckworth và cộng sự (2007). Ngoài ra, nghiên cứu còn xem xét các yếu tố cá nhân ảnh hưởng đến động lực-gắn kết, như đặc điểm tính cách theo mô hình Big Five và phong cách nuôi dạy nhận thức, dựa trên Bandura (1989) và Schunk và Mullen (2012). Thuyết kiến tạo xã hội và các học thuyết liên quan đã được sử dụng nhiều trong các nghiên cứu gần đây (Borup et al., 2020; Dye, 2020) để tìm hiểu các ảnh hưởng từ môi trường học tập đến mức độ gắn kết học tập. Cuối cùng, Lí thuyết gắn kết sinh viên của Dye (2019) hỗ trợ việc phân tích mức độ tham gia của người học trong quá trình học, đặc biệt trong môi trường học tập trực tuyến và môi trường kết hợp trực tiếp và trực tuyến (Nguyen, 2020 và tổng hợp các nguồn khác)

Kết quả chi tiết ở trên cho thấy có nhiều lí thuyết nền được sử dụng khi nghiên cứu về các yếu tố thúc đẩy việc gắn kết học tập của SV ở trường nhằm giảm thiểu tỉ lệ bỏ học, nâng cao kết quả học tập và sự hài lòng về chất lượng cuộc sống.

2.3. Cấu trúc gắn kết của SV

Ngay cả khi đưa ra vô số những định nghĩa về sự gắn kết của SV, các nhà nghiên cứu đã đồng ý rằng sự gắn kết của SV là một cấu trúc đa chiều hoặc một cấu trúc tổng hợp (Fredricks & McColskey, 2012). Đó là khái niệm có thể đo được với nhiều cấu trúc khác nhau: ba thành tố, bốn thành tố hay là năm yếu tố.

2.3.1. Ba thành tố

Ba thành phần của sự gắn kết của SV bao gồm gắn kết về mặt hành vi, gắn kết về mặt nhận thức và về mặt tình cảm. Hầu hết các nghiên cứu đã được thực hiện trên từng nhóm thành phần của sự gắn kết. Tuy nhiên một vài nghiên cứu và thang đo kết hợp các thành tố này lại với nhau để đo lường cấu trúc về gắn kết của SV (Axelson & Flick, 2010; Fredricks & McColskey, 2012). Khi được đo lường một cách riêng biệt, mỗi thành phần của sự gắn kết của SV đã được kết luận là có đóng góp vào kết quả học tập tích cực (Sinclair et al., 2003). Trong nghiên cứu này, nhóm nghiên cứu thừa hưởng các kết quả nghiên cứu trước và đồng ý là để hiểu đầy đủ về sự gắn kết của SV, các nhà nghiên cứu phải hiểu nó ở cả ba dạng: hành vi, nhận thức và tình cảm (Repetto et al., 2010); cần nghiên cứu cả tác động giữa các thành phần này mới có thể hiểu đầy đủ cấu trúc về sự gắn kết của SV.

Gắn kết hành vi của sự gắn kết của SV bao gồm các hành động mà SV thực hiện để được tiếp cận với chương trình giảng dạy. Thành tố hành vi là yếu tố cơ bản và được nghiên cứu nhiều nhất trong nghiên cứu về gắn kết của SV. Sự gắn kết hành vi được đo lường bằng nỗ lực và sự bền bỉ trong học tập ở trường (Birch & Ladd, 1997), tham gia các hoạt động ngoại khóa (Finn et al., 2003), đi học và tham gia các hoạt động trong lớp (Appleton et al., 2006), và chuẩn bị cho lớp học bao gồm hoàn thành bài tập về nhà (Fredricks & McColskey, 2012). Một khi SV tiếp cận với chương trình giảng dạy và thể hiện sự tương tác trong hành vi, thì SV có thể bắt đầu gắn kết cảm xúc với việc học của họ.

Gắn kết tình cảm, còn được gọi là gắn kết cảm xúc, là sợi dây tình cảm hoặc cách SV cảm nhận về việc học của họ (Pierson & Connell, 1992; Skinner & Belmont, 1993), bao gồm môi trường học tập của họ (Voelkl, 1997) và GV và bạn cùng lớp (Appleton et al., 2006; Fredricks et al., 2004). Ngoài ra, theo Fredricks và McColskey (2012) gắn kết tình cảm là "thể hiện sự quan tâm và thích thú; thể hiện sự vui nhộn và hào hứng; phản ứng với thất bại và thử thách; cảm thấy an toàn; coi trường học là có giá trị; và bày tỏ cảm giác được thuộc về" (Fredricks & McColskey, 2012, p.772). Sự gắn bó tình cảm đóng góp các hoạt động thể hiện sự "quan tâm" của SV đối với hoạt động học tập và đối với chương trình học của họ. Ngoài việc tiếp cận chương trình học và gắn kết tình cảm với chương trình, một SV tích cực cũng sẽ sử dụng các kĩ năng nhận thức và nguồn lực để đạt được mục tiêu của chương trình, nghĩa là gắn kết nhận thức.

Gắn kết nhận thức bao gồm các nguồn lực và kĩ năng được sử dụng để học và thể hiện việc học. Khía cạnh nhận thức được quan sát thấy khi SV nắm bắt quá trình học tập dẫn đến hành động với thành tích và kết quả thành công trong học tập (Fredricks et al., 2004). Gắn kết về mặt nhận thức là sự đầu tư tinh thần vào thành tích học tập. Khía cạnh nhận thức

của gắn kết cũng bao gồm cách não bộ của SV xử lí trong quá trình học tập cũng như kiến thức về sự phát triển với các mốc học tập liên quan đến nhận thức (Chi & Wylie, 2014).

2.3.2. Bốn thành tố

Hầu hết các nhà lí thuyết về gắn kết đương đại đều nhấn mạnh gắn kết hành vi, cảm xúc và nhận thức là các chỉ số gắn kết cốt lõi (Fredricks et al., 2004). Tuy nhiên những nhà nghiên cứu khác đã thêm vào yếu tố thứ tư: gắn kết mang tính tác nhân, điển hình là công trình của Reeve (2013) và Reeve and Tseng (2011) hay gắn kết xã hội như một chỉ số thứ tư. Về **gắn kết tác nhân,** Reeve và Tseng (2011) là những người đầu tiên đề xuất khái niệm gắn kết tác nhân. Họ định nghĩa đó là "sự đóng góp mang tính xây dựng của sinh viên vào quá trình giảng dạy mà họ nhận được" (Tseng, 2011, p.258). Gắn kết tác nhân tương tự như ba khía cạnh khác của gắn kết, cũng là một con đường do SV vạch ra để thành công khi học đại học. Tính tác nhân là một loại gắn kết mang tính tương tác và chủ động. Các nghiên cứu khác đưa thêm thành tố thứ 4 là **gắn kết xã hội**. Các khía cạnh xã hội của gắn kết xem xét các mối liên kết về cảm giác thuộc về, tính đồng nhất (identification) hình thành giữa SV và bạn cùng học, GV và đội ngũ hỗ trợ trong quá trình học đại học (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011). Gắn kết xã hội tạo ra cảm giác hòa nhập, thuộc về, có mục đích và kết nối với trường đại học (Krause & Coates, 2008). Trong lớp, gắn kết xã hội bao gồm các 'quy tắc ngầm' của môi trường học tập, chẳng hạn như hợp tác, lắng nghe người khác, đến lớp đúng giờ và duy trì sự cân bằng cấu trúc quyền lực giữa GV và SV (Coates, 2006). Ngoài lớp học, gắn kết xã hội được thể hiện thông qua sự gắn kết của SV vào các nhóm cộng đồng, nhóm học tập và hội SV, nơi các mối quan hệ được hình thành với những người khác dựa trên các giá trị, sở thích hoặc mục đích chung (Wentzel et al., 2012). Những SV thiếu gắn kết xã hội có khả năng cảm giá bị cô lập hơn dẫn đến giảm cảm nhận hạnh phúc (McIntyre et al., 2018).

2.3.3. Năm thành tố

Ngoài ra, các nhà nghiên cứu cũng nghiên cứu gắn kết là khái niệm bao gồm năm khía cạnh, phổ biến trong nghiên cứu của Zhoc và cộng sự (2019), từ góc độ tâm lí, bao gồm (a) gắn kết học thuật, (b) nhận thức, (c) xã hội với bạn bè, (d) xã hội với thầy/cô và (e) tình cảm. Gắn kết xã hội ở cấu trúc trên được tách ra thành hai phần: gắn kết xã hội với bạn bè và với thầy cô. Gắn kết học tập được tách ra thành hai phần: gắn kết vào việc học (academic learning) và học từ nguồn học liệu trực tuyến (online engagement) và nhóm gắn kết xã hội với bạn bè bao gồm gắn kết bạn bè (peer engagement) và gắn kết bên ngoài lớp học (beyond-class).

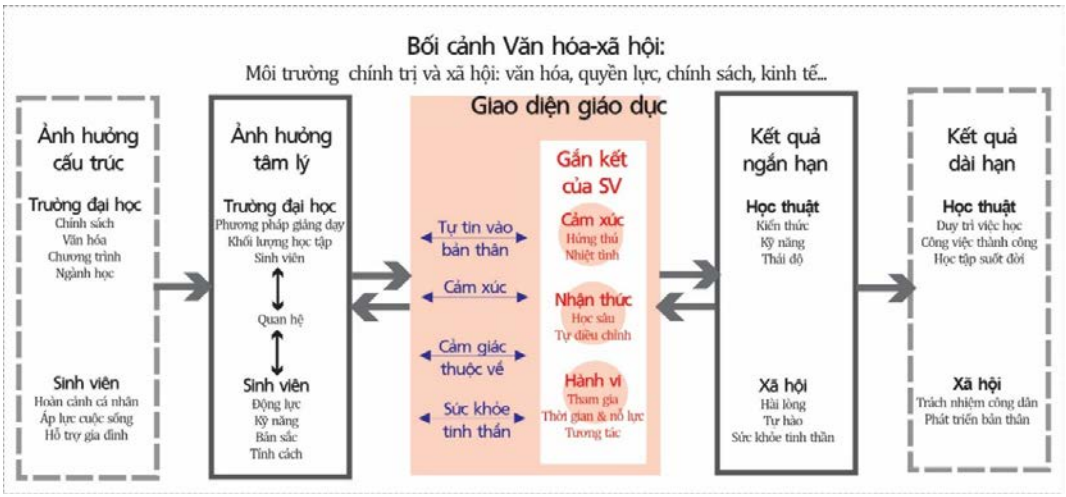
2.4. Mô hình gắn kết

Trong phạm vi bài viết này, nhóm tác giả tổng hợp hai nghiên cứu phổ biến bàn về cách tiếp cận tổng thể gắn kết của SV đại học.

2.4.1. Giao diện giáo dục (Educational Interface)

Kahu and Nelson (2018) đề xuất khái niệm "giao diện giáo dục," (educational interface) nhấn mạnh sự tương tác giữa các yếu tố của SV (như động cơ, nhận thức) và các yếu tố của CSGD (như phương pháp giảng dạy, môi trường học tập). Giao diện này được định hình bởi bốn cơ chế trung gian: (1) Sự tự tin (Self-efficacy), (2) Cảm giác thuộc về

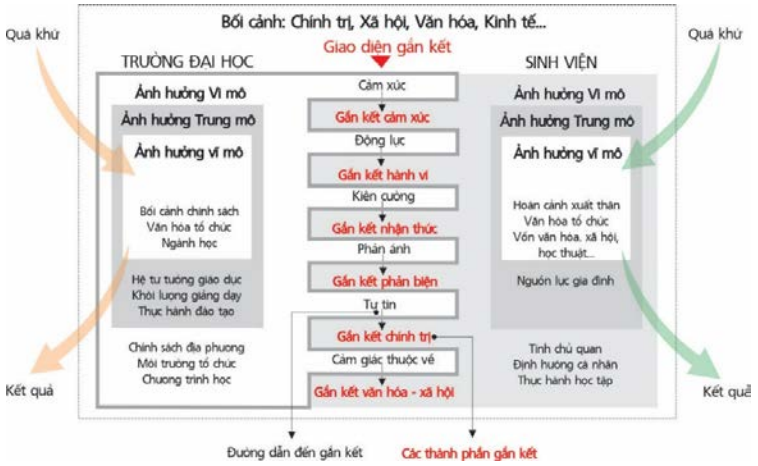
(Sense of belonging); (3) Sức khỏe tinh thần (Emotional well-being), và (4) Mức độ căng thẳng (Stress levels). Những cơ chế này giải thích cách các yếu tố của SV và CSGD ảnh hưởng đến sự gắn kết và thành công.



Hình 1. *Mô hình tinh chỉnh về gắn kết của SV lồng ghép vào bối cảnh giáo dục* (Kahu & Nelson, 2018, p.64)

Trong Hình 1, các tác giả trình bày một mô hình lí thuyết tinh chỉnh về sự gắn kết của SV, nhấn mạnh vai trò của "giao diện giáo dục" trong việc thúc đẩy thành công và giúp SV liên tục nỗ lực trong giáo dục đại học. Giao diện giáo dục là không gian tâm lí - xã hội nơi các yếu tố của SV (như kĩ năng, động lực) và CSGD (như chương trình giảng dạy, phương pháp giảng dạy) tương tác, tạo ra sự gắn kết trong học tập. Mô hình lí thuyết này khắc phục hạn chế của các mô hình chuyển tiếp truyền thống, vốn xem sự gắn kết là tạm thời, bằng cách sử dụng lăng kính văn hóa để nhấn mạnh tính động và phức tạp của trải nghiệm SV. Mô hình lí thuyết nhấn mạnh trách nhiệm chung giữa SV, CSGD và chính phủ trong việc tạo ra môi trường học tập hỗ trợ. Việc thiết kế chương trình giảng dạy và các sáng kiến đồng khóa cần kích hoạt các cơ chế trung gian để nâng cao sự gắn kết, đặc biệt cho các nhóm SV thiệt thòi.

2.4.2. Giao diện gắn kết của Trowler và cộng sự (2022)



Hình 2. *Giao diện gắn kết (engagement interface)* (Trowler et al., 2022, p.769)

Trowler và cộng sự (2022) có cách nhìn khác về gắn kết của SV, không coi đây là một quá trình tuyến tính theo các mô hình nhân quả về các yếu tố và kết quả khác nhau của quá trình tham gia. Các tác giả xem gắn kết như một quá trình và bàn luận về các con đường phát triển mức độ gắn kết cho SV. Các tác giả đã xây dựng "giao diện gắn kết," phát triển mô hình từ mô hình của Kahu và Nelson (2018), giúp hiểu biết toàn diện hơn về gắn kết của SV trong môi trường đại học, làm sáng tỏ hơn hộp đen về gắn kết của SV. Các tác giả đề xuất một mô hình khái niệm cải tiến dựa trên mô hình của Kahu và Nelson (2018) để hiểu rõ hơn về sự gắn kết của SV (Hình 2) trong bối cảnh giáo dục đại học. Trolwer và cộng sự (2022) nhấn mạnh tính tương tác giữa SV và CSGD, đồng thời khắc phục những hạn chế của việc áp dụng khái niệm gắn kết ở môi trường gắn kết không chỉ về vấn đề tâm lí cá nhân SV mà xảy ra trong "giao diện gắn kết," nơi mà SV và các CSGD tương tác hai chiều. Cho là mô hình của Kahu và Nelson chỉ thể hiện tính tuyến tính và việc áp dụng mô hình ba khía cạnh gắn kết của Fredricks và cộng sự (2004) chưa tính đến đặc điểm của giáo dục đại học.

Ngoài ba khía cạnh truyền thống (hành vi, cảm xúc, nhận thức), các tác giả đề xuất ba khía cạnh mới: phê phán (liên quan đến thẩm quyền tri thức và cấu trúc), chính trị (liên quan đến quyền tự chủ và hành động của SV), và xã hội-văn hóa (liên quan đến giá trị và mạng lưới thực hành học thuật). Gắn kết không chỉ có dạng hợp tác mà còn có thể là đối kháng, và thay đổi theo thời gian, bối cảnh, với các khía cạnh khác nhau cùng tồn tại hoặc mâu thuẫn. Thay vì bốn cơ chế của Kahu và Nelson (tự tin cảm xúc, thuộc về, sức khỏe, và mức độ căng thẳng), Trowler và cộng sự (2022) đề xuất sáu con đường: cảm xúc (affective), động lực (motivation), phục hồi (resilience), thuộc về (belonging), tự tin (self-efficacy), và phản ánh (reflectivity). Mỗi con đường tương ứng với một khía cạnh gắn kết và được hỗ trợ bởi các chiến lược cụ thể, như thúc đẩy cảm xúc tích cực, xây dựng giá trị nhiệm vụ, hoặc khuyến khích tư duy phản biện.

2.5. Tác động của gắn kết đến kết quả học tập

Kết quả tìm kiếm trên cơ sở dữ liệu Scopus cho thấy hai bài tổng quan hệ thống về tác động của gắn kết đến kết quả học tập của người học: Wong và cộng sự (2023) và Sharp và cộng sự (2020)

Wong và cộng sự (2023) thực hiện một nghiên cứu tổng quan hệ thống về mối liên hệ giữa gắn kết của học sinh và kết quả học tập và sự an lạc (Subjective Well-Being - SWB). Nghiên cứu được thực hiện với mục đích (a) khám phá khái niệm gắn kết, cách hiểu và đánh giá khía cạnh của gắn kết, bao gồm gắn kết cảm xúc, hành vi và nhận thức, (b) tìm hiểu tương quan giữa gắn kết và kết quả học tập và sự an lạc, và (c) phân tích các biến điều tiết ảnh hưởng đến mối liên hệ này. Nghiên cứu sử dụng mô hình ba yếu tố của Fredricks và cộng sự (2004) nghiên cứu về gắn kết trong bối cảnh giáo dục phổ thông từ lớp 3 đến lớp 12. Dữ liệu được thu thập từ các nghiên cứu tập trung vào học sinh từ lớp 3 đến lớp 12. Kết quả chính cho thấy mức gắn kết có mối tương quan trung bình tích cực với kết quả học tập, với hệ số tương quan dao động từ 0,27 đến 0,28. Trong đó, gắn kết hành vi có mối liên hệ

mạnh nhất (r = 0,35), tiếp theo là gắn kết nhận thức (r = 0,25) và gắn kết cảm xúc (r=0,22). Các tiểu loại gắn kết liên quan đến học tập, như nỗ lực (effortful) và cảm xúc học tập (affective learning), cho thấy mối liên hệ chặt chẽ hơn với kết quả học tập so với các tiểu loại mang tính xã hội, như mối quan hệ (relational) hoặc tham gia (participatory).

Với Sharp và cộng sự (2020), ba tác giả tổng hợp các nghiên cứu về sự chán nản học tập, sự gắn kết và thành tựu học tập của SV đại học. Sự gắn kết được xem xét trong mối quan hệ đối lập với sự chán nản học tập, trong đó sự chán nản được mô tả như một cảm xúc tiêu cực, làm giảm sự kích hoạt, dẫn đến giảm mức độ gắn kết của SV. Các nghiên cứu được tổng hợp trong bài báo, chỉ ra rằng sự chán nản học tập có tương quan tiêu cực với các chỉ số gắn kết như động lực nội tại, nỗ lực nhận thức và tự điều chỉnh. Những tương quan này cho thấy sự chán nản làm suy yếu các khía cạnh của sự gắn kết, chẳng hạn như sự tập trung, cam kết với học tập, và khả năng quản lí quá trình học tập của SV. Nghiên cứu xem xét sự gắn kết trong bối cảnh các chiến lược đối phó với sự chán nản. Các chiến lược như tiếp cận nhận thức và tiếp cận hành vi được xác định là có liên quan đến việc duy trì hoặc phục hồi sự gắn kết. Ngược lại, các chiến lược tránh né như mơ mộng hoặc sử dụng điện thoại được ghi nhận là làm giảm sự gắn kết, dẫn đến sự tham gia học tập kém hiệu quả. Về mặt thực tiễn, bài báo đề xuất các can thiệp nhằm tăng cường sự gắn kết để giảm thiểu sự chán nản học tập.

Như vậy, có thể thấy chưa có các nghiên cứu tổng quan hệ thống về tác động của gắn kết (trực tiếp hay gián tiếp) đến kết quả học tập của SV đại học. Đây cũng có thể là một hướng nghiên cứu tiếp nối với nghiên cứu về tác động của gắn kết đến kết quả học tập của học sinh phổ thông, làm rõ hơn khái niệm gắn kết ở bậc học cao hơn cũng như sự khác biệt về môi trường giáo dục như Trolwer và cộng sự (2022) đã bàn đến.

3. Kết luận

Bài báo đã hệ thống hóa khái niệm gắn kết của SV, các lí thuyết nền tảng, mô hình các yếu tố hình thành gắn kết, khung cơ sở lí luận tìm hiểu gắn kết cũng như các con đường giúp hình thành gắn kết cho người học. Bài viết còn tìm kiếm và tóm tắt các bài tổng quan khác về tác động của gắn kết với thành tích học tập của người học. Kết quả cho thấy gắn kết là một cấu trúc đa chiều, bao gồm các thành phần hành vi, cảm xúc, nhận thức, và trong một số trường hợp, tác nhân và tâm lí - xã hội. Các khung cơ sở lí luận như giao diện giáo dục, hỗ trợ từ GV, bạn bè, gia đình, và nhận thức về sự phù hợp của chương trình học hay giao diện gắn kết đóng vai trò quan trọng trong hiểu cơ chế hình thành cũng như tác động của gắn kết.

Ở Việt Nam, nghiên cứu về gắn kết của SV vẫn còn hạn chế, đặc biệt trong bối cảnh giáo dục đại học đang chuyển đổi mạnh mẽ. Các CSGD cần điều chỉnh các thang đo gắn kết để phù hợp với văn hóa và đặc điểm của SV Việt Nam, bao gồm SV dân tộc thiểu số, SV phi truyền thống, và SV học trực tuyến. Ngoài ra, việc áp dụng mô hình "SV là đối tác" trong thiết kế chương trình giảng dạy có thể là một hướng đi tiềm năng để nâng cao gắn kết.

Các khuyến nghị cho nghiên cứu tại Việt Nam bao gồm: (1) phát triển các thang đo

gắn kết phù hợp với bối cảnh văn hóa Việt Nam, (2) nghiên cứu sâu hơn về gắn kết trong môi trường học trực tuyến và kết hợp, (3) thúc đẩy mô hình "SV là đối tác" để tăng cường sự tham gia và trách nhiệm của SV. Những nỗ lực này sẽ góp phần nâng cao chất lượng giáo dục đại học và hỗ trợ SV đạt được thành công trong học tập và cuộc sống.

❖ ***Tuyên bố về quyền lợi:*** *Các tác giả xác nhận hoàn toàn không có xung đột về quyền lợi.*

❖ ***Lời cảm ơn:*** *Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ Phát triển khoa học và công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) trong đề tài mã số 503.01-2021.28.*

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, *44*(5), 427-445. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002

Axelson, R. D., & Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change*, *43*(1), 38-43. https://doi.org/10.1080/00091383.2011.533096

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, *35*(1), 61-79. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5

Borup, J., Graham, C. R., West, R. E., Archambault, L., & Spring, K. J. (2020). Academic communities of engagement: An expansive lens for examining support structures in blended and online learning. *Educational Technology Research and Development*, *68*(2), 807-832

Bowden, J. L.-H., Tickle, L., & Naumann, K. (2021). The four pillars of tertiary student engagement and success: A holistic measurement approach. *Studies in Higher Education*, *46*(6), 1207-1224. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672647

Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, *49*(4), 219-243. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823

Coates, H. (2006). *Student engagement in campus-based and online education: University connections*. Routledge.

Dye, C. (2019). *A qualitative and quantitative inquiry into the learner engagement construct* (Doctoral dissertation, University of Connecticut). University of Connecticut Digital Commons. https://digitalcommons.lib.uconn.edu/dissertations/2403/

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Achilles, C. M. (2003). The "why's" of class size: Student behavior in small classes. *Review of Educational Research*, *73*(3), 321-368. https://doi.org/10.3102/00346543073003321

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction, 43*, 1–4. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002

Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37

Fredricks, J. A., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2019). Interventions for student engagement: Overview and state of the field. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged youth* (pp. 1–11). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00001-2

Healey, D. P. (2016). *E pluribus unum: An evaluation of student engagement and learning in the college marching band* (Order No. 10076306). Available from ProQuest One Academic; Social Science Premium Collection. (1778511282). Retrieved from https://go.openathens.net/redirector/wgtn.ac.nz?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/e-pluribus-unum-evaluation-student-engagement/docview/1778511282/se-2

HEFCE. (2008). *Tender for a study into student engagement.* Higher Education Funding Council for England Bristol.

Heilporn, G., Lakhal, S., & Bélisle, M. (2021). An examination of teachers' strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18*(1), Article 25. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00260-3

Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1175-1188. https://doi.org/10.1037/a0028089

Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education , 38*(5), 758-773. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education research and Development, 37*(1), 58-71. https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197

Krause, K. L., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment and Evaluation in Hhigher Education, 33*(5), 493-505. https://doi.org/10.1080/02602930701698892

Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 1-3. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004

Mandernach, B. J. (2015). Assessment of student engagement in higher education: A synthesis of literature and assessment tools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 12*(2), 1-14.

McIntyre, J. C., Worsley, J., Corcoran, R., Woods, P. H., & Bentall, R. P. (2018). Academic and non-academic predictors of student psychological distress: The role of social identity and loneliness. *Journal of m=Mental Health, 27*(3), 230-239. https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1437608

Nguyen, T. D. T. (2020). *Sự gắn kết của SV và mối quan hệ với chất lượng cuộc sống đại học* [*Student engagement and its relationship with the quality of university life*] [Doctoral dissertation, Ho Chi Minh University of Economics]. Ho Chi Minh, Vietnam.

Pierson, L. H., & Connell, J. P. (1992). Effect of grade retention on self-system processes, school engagement, and academic performance. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 300-307. https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.300

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 579-595. https://doi.org/10.1037/a0032690

Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary educational psychology, 36*(4), 257-267. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002

Repetto, J., Cavanaugh, C., Wayer, N., & Liu, F. (2010). Virtual high schools: Improving outcomes for students with disabilities. *Quarterly Review of Distance Education, 11*(2), 91.

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.3-19). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1

Sharp, J. G., C., S. J., & Young, E. (2020). Academic boredom, engagement and the achievement of undergraduate students at university: A review and synthesis of relevant literature. *Research Papers in Education, 35*(2), 144-184. https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536891

Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from check & connect longitudinal studies. *The California School Psychologist, 8*(1), 29-41. https://doi.org/10.1007/BF03340894

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571.

Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. The Higher Education Academy.
Available at https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf

Trowler, V., Allan, R. L., Bryk, J., & Din, R. R. (2022). Pathways to student engagement: Beyond triggers and mechanisms at the engagement interface. *Higher Education, 84*(4), 761-777. https://doi.org/10.1007/s10734-021-00798-1

Trowler, V. B. A. (2017). *Nomads in contested landscapes: Reframing student engagement and nontraditionality in higher education* [Doctoral dissertation, University of Edinburgh]. Edinburgh Research Archive. https://era.ed.ac.uk/handle/1842/23551

Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education, 105*(3), 294-318.

Wentzel, K. R., Baker, S. A., & Russell, S. L. (2012). Young adolescents' perceptions of teachers' and peers' goals as predictors of social and academic goal pursuit. *Applied Psychology*, *61*(4), 605-633. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00508.x

Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *116*(1), 48-75. https://doi.org/10.1037/edu0000833

Zhoc, K. C. H., Webster, B. J., King, R. B., Li, J. C. H., & Chung, T. S. H. (2019). Higher education student engagement scale (HESES): Development and psychometric evidence. *Research in Higher Education*, *60*(2), 219-244. https://doi.org/10.1007/s11162-018-9510-6

THEORETICAL FRAMEWORKS FOR STUDENT ENGAGEMENT

Pham Thi Huong[1*], Nguyen Vu Phuong[2], Ngo Ngan Ha[3], Tran Thi Duyen[4]

[1]University of Economics Ho Chi Minh City, Vietnam

[2]University of Law, Vietnam National University Ho Chi Minh City, Vietnam

[3]Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand

[4]Hanoi University of Industry, Vietnam

[*]Corresponding author: Pham Thi Huong – Email: huongpt.2742@ueh.edu.vn

Received: May 15, 2025; Revised: June 30, 2025; Accepted: July 21, 2025

ABSTRACT

Engagement is crucial and considered a main driver contributing to student success. This paper reviews related literature on engagement conceptualization, its historical development, key theories exploring the mechanisms of engagement, factors shaping engagement, theoretical frameworks of engagement, and the impact of engagement on student achievement and learning outcomes. Literature was retrieved mainly from Scopus, PsycINFO and Web of Science to provide a review of aspects related to the concept of "engagement". Results indicate that engagement is a multidimensional concept comprising multiple components. Many theories have been used to explore student engagement, including Self-Determination Theory, a widely utilized one, and Social Constructivist Theory. In higher education, within this study scope, two theoretical frameworks have been examined: educational interface and engagement interface, revealing the mechanisms and short-term and long-term impacts of engagement. One systematic review demonstrates positive relationships between engagement and academic achievement, yet in general education. Findings from this conceptual review highlight the necessity of conducting engagement research in Vietnam as well as implementing intervention measures to foster engagement among students, thereby promoting active learning and student success.

Keywords: engagement; engagement models; foundational theories of engagement; impacts of engagement on academic performance