

KHÁM PHÁ VAI TRÒ CỦA ĐỘNG LỰC KHỞI NGHIỆP ĐỐI VỚI VIỆC HÌNH THÀNH Ý ĐỊNH KHỞI NGHIỆP TRONG BỐI CẢNH GIÁO DỤC SỐ

Trần Hoàng Cẩm Tú¹,
Vũ Nhật Phương^{1,+},
Y Trung Niê Kđăm²

¹Trường Đại học Nguyễn Tất Thành;
²Ban Nội chính Trung ương
+Tác giả liên hệ • Email: vnphuong@ntt.edu.vn

Article history

Received: 08/6/2024

Accepted: 24/7/2024

Published: 15/8/2024

Keywords

Entrepreneurial intention,
entrepreneurial education,
individual entrepreneurial
orientation, entrepreneurial
motivation, digital education

ABSTRACT

Entrepreneurship plays a crucial role in modern digital education, and entrepreneurial education is instrumental in preparing individuals for the ever-evolving digital education environment. This study aims to analyze the direct and indirect impact of entrepreneurship education activities, individual entrepreneurial orientation, and entrepreneurial motivation on students' entrepreneurial intentions at Nguyen Tat Thanh University. Results obtained from survey data of 344 students across 5 majors using Smart PLS software indicate that entrepreneurship education, personal orientation, and motivation all positively influence startup intention. Furthermore, the study found that personal entrepreneurial orientation and entrepreneurial motivation play a mediating role in the relationship between entrepreneurial education and entrepreneurial intention. This underscores the significance of entrepreneurship education in fostering entrepreneurial skills and motivation, laying the groundwork for future entrepreneurial endeavours.

1. Mở đầu

Khởi nghiệp đóng vai trò quan trọng trong bối cảnh giáo dục số hiện đại. Môi trường giáo dục số đầy thách thức, phức tạp, song tạo ra nhiều cơ hội cho các mô hình kinh doanh mới và sáng tạo. Khởi nghiệp trong lĩnh vực này được xem là động lực thúc đẩy sự phát triển và đổi mới trong giáo dục, cũng như mang lại lợi ích KT-XH (Rasmussen & Sorheim, 2006). Trong hệ sinh thái giáo dục số, xây dựng mô hình kinh doanh có khả năng khám phá và khai thác cơ hội mới, cùng với đào tạo nhân lực có năng lực quản lý các dự án khởi nghiệp là ưu tiên hàng đầu (Ronstadt, 1985). Điều này đòi hỏi sự hỗ trợ và khuyến khích từ các cơ quan quản lý giáo dục, các trường đại học và các tổ chức liên quan.

Giáo dục khởi nghiệp (GDKN) đóng vai trò quan trọng trong việc chuẩn bị nguồn nhân lực sẵn sàng cho môi trường giáo dục số luôn thay đổi. Các chương trình này giúp sinh viên (SV) phát triển tư duy sáng tạo, khả năng nhận diện cơ hội và kỹ năng quản lý dự án khởi nghiệp (Rae, 2014). Nhờ đó, SV có thể biến ý tưởng thành hiện thực, đóng góp vào sự phát triển của nền giáo dục và tạo ra giá trị kinh tế.

Tại Trường Đại học Nguyễn Tất Thành, thực hiện theo đề án “Hỗ trợ HS, SV khởi nghiệp đến năm 2025”, hoạt động đào tạo khởi nghiệp được chú trọng với chương trình đa dạng bao gồm các khóa học lý thuyết, đào tạo kỹ năng thực hành, cuộc thi ý tưởng, gặp gỡ doanh nhân và chuyên gia. Với hệ sinh thái phong phú, Nhà trường nỗ lực “hun đúc” lòng khởi nghiệp trong SV. Mặc dù đã có một số nghiên cứu về ý định khởi nghiệp (YĐKN), nhưng chưa có nhiều công trình đi sâu tìm hiểu vai trò của GDKN đối với ý định này cũng như chưa xem xét khái niệm về định hướng cá nhân. Do đó, việc đánh giá ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp của GDKN lên YĐKN, với định hướng khởi nghiệp cá nhân (ĐHKNCN) và động lực khởi nghiệp (ĐLKN) đóng vai trò trung gian, sẽ góp phần bổ sung vào lĩnh vực nghiên cứu còn hạn chế về hướng khởi nghiệp cá nhân và các yếu tố trung gian, qua đó mở ra cái nhìn sâu sắc hơn về tác động của GDKN lên YĐKN của SV (Anwar et al., 2020) đồng thời đánh giá xem liệu các khóa học GDKN tại Trường Đại học Nguyễn Tất Thành hiện nay có đủ hiệu quả trong việc nuôi dưỡng năng lực, ý chí và động lực của cá nhân. Bài báo này tập trung khám phá các mục tiêu nghiên cứu như sau: (1) Khám phá mối quan hệ giữa ĐHKNCN, GDKN, ĐLKN và YĐKN; (2) Đánh giá vai trò trung gian của ĐLKN trong mối tương quan giữa ĐHKNCN với YĐKN và mối quan hệ giữa GDKN với YĐKN; (3) Đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả của các chương trình GDKN tại Trường Đại học Nguyễn Tất Thành trong bối cảnh giáo dục số hiện nay.

2. Kết quả nghiên cứu

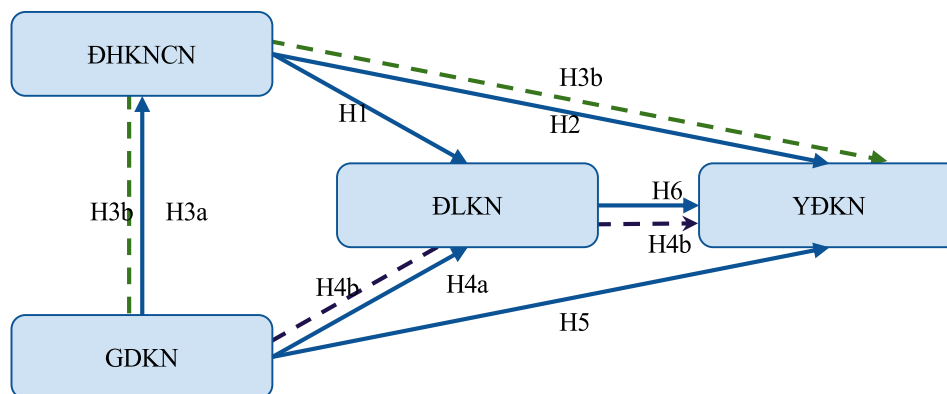
2.1. Đề xuất mô hình nghiên cứu từ các quan điểm về động lực và việc hình thành ý định khởi nghiệp

“ĐHKNCN” là một khái niệm tương đối mới, mô tả các năng lực kinh doanh của cá nhân như chấp nhận rủi ro, đổi mới và chủ động (Lumpkin & Dess, 1996). Định hướng cá nhân đóng một vai trò quan trọng trong việc nuôi dưỡng ĐLKN (Marques et al., 2018) nhằm thúc đẩy cá nhân tham gia vào hoạt động khởi nghiệp. Marques và cộng sự (2018) đã phát hiện rằng ĐHKNCN và ĐLKN có mối tương quan tích cực với nhau và dẫn đến sự hình thành ý định thực hiện một doanh nghiệp. Bên cạnh đó, các nghiên cứu gần đây chỉ ra mối liên hệ tích cực giữa định hướng cá nhân và YĐKN (Martins & Perez, 2020). Ibrahim và Lucky (2014) đã tìm thấy mối quan hệ tích cực và đáng kể giữa ĐHKNCN và YĐKN. Tuy nhiên, các tài liệu về định hướng cá nhân trong mối tương quan với YĐKN vẫn còn hạn chế (Martins & Perez, 2020). Do đó, nghiên cứu này bổ sung cho tài liệu hiện có hạn chế về mối quan hệ giữa ĐHKNCN, ĐLKN và YĐKN bằng cách kiểm tra giả thuyết sau: *Giả thuyết H1. Định hướng cá nhân có tác động tích cực đến ĐLKN; Giả thuyết H2. Định hướng cá nhân có tác động tích cực đến YĐKN.*

Fayolle và Kland (2006) nhận định rằng, GDKN đóng một vai trò quan trọng trong việc hình thành kỹ năng và hành vi khởi nghiệp. Anwar và cộng sự (2020) chỉ ra các bằng chứng cho thấy quyết định khởi nghiệp của SV bị ảnh hưởng đáng kể bởi nhận thức về sự hỗ trợ giáo dục tại trường đại học. Lindberg và cộng sự (2017) kết luận rằng năng lực khởi nghiệp của SV được nuôi dưỡng bởi GDKN, điều này dẫn đến sự hình thành YĐKN. Như vậy có thể thấy giáo dục đóng vai trò tiền đề trong việc xây dựng năng lực khởi nghiệp của một cá nhân. Tuy nhiên, các tài liệu cho thấy kết quả không nhất quán về mối quan hệ giữa ĐHKNCN và GDKN (Hahn et al., 2017). Điều này cho thấy các hoạt động GDKN mặc dù đóng vai trò quan trọng nhưng không đủ để ảnh hưởng đến định hướng khởi nghiệp của SV (Kraaijenbrink et al., 2010). Để kiểm chứng lại các mâu thuẫn này, nhóm nghiên cứu đề xuất giả thuyết như sau: *Giả thuyết H3a. GDKN có tác động tích cực đến định hướng cá nhân; Giả thuyết H3b. ĐHKNCN đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa GDKN và YĐKN.*

Lindberg và cộng sự (2017) đã chỉ ra rằng, GDKN có thể thúc đẩy sự phát triển những đặc điểm này, góp phần tăng cường hoạt động doanh nhân. Ngoài ra, hoạt động GDKN cũng có thể đóng góp đáng kể vào việc nâng cao kiến thức về khởi nghiệp và năng lực khởi nghiệp của SV, giúp họ đáp ứng tốt hơn các yêu cầu của thị trường. Theo Haynie và cộng sự (2010), động lực cá nhân là nguồn gốc nhận thức của hành vi khởi nghiệp, thúc đẩy hành vi cá nhân hướng tới việc khởi nghiệp. SV tham gia các chương trình GDKN thường có ĐLKN cao và khả năng cao để khởi nghiệp. Ngoài ra, Farhangmehr và cộng sự (2016) tìm thấy mối tương quan mạnh mẽ hơn giữa GDKN và ĐLKN, mà ĐLKN lại đóng vai trò tiền đề quan trọng để hình thành YĐKN (Alam et al., 2020; Marques et al., 2018). Từ đó, chúng tôi xây dựng giả thuyết H4 như sau: *Giả thuyết H4a. GDKN có tác động tích cực đến ĐLKN; Giả thuyết H4b. ĐLKN đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa GDKN và YĐKN.*

Liñan và Fayolle (2015) cũng như Nabi và cộng sự (2017) mô tả YĐKN là một hệ quả trực tiếp của GDKN. Các nghiên cứu cũng đã chỉ ra rằng mối quan hệ giữa GDKN và YĐKN mạnh hơn so với mối quan hệ giữa giáo dục kinh doanh nói chung và YĐKN (Bae et al., 2014). Nhiều nhà nghiên cứu đã ghi nhận mối quan hệ mạnh mẽ giữa GDKN và ý định khởi sự doanh nghiệp mới do sự phát triển năng lực cảm nhận của cá nhân và sự gia tăng kiến thức khởi nghiệp (Ubierna et al., 2014). Từ đó, chúng tôi xây dựng giả thuyết: *Giả thuyết H5. GDKN có tác động tích cực đến YĐKN.*



Hình 1. Mô hình nghiên cứu

Johnson (1990) định nghĩa, ĐLKN là khát vọng hoặc khuynh hướng tổ chức, điều khiển và làm chủ các ý tưởng hoặc tổ chức một cách nhanh chóng và độc lập nhất có thể. Schleppehorst và cộng sự (2020) mô tả ý định là khát vọng bị ảnh hưởng bởi một tập hợp các động lực, dẫn đến hành vi thực tế. Các nghiên cứu khác đã chỉ ra rằng, ĐLKN đóng vai trò quyết định trong việc hình thành YĐKN (Nabi et al., 2017). Chúng tôi, nhóm nghiên cứu đề xuất giả thuyết sau: *Giả thuyết H6. ĐLKN có tác động tích cực đến YĐKN.*

Dựa vào những giả thuyết trên, chúng tôi đề xuất mô hình nghiên cứu như ở hình 1.

2.2. Thiết kế khảo sát

2.2.1. Thang đo

Chúng tôi đã xây dựng một bảng câu hỏi dựa trên các nghiên cứu trong và ngoài nước được thực hiện trong các bối cảnh nghiên cứu và sử dụng các phương pháp khác nhau. Có 4 thang đó: (1) Thang đo YĐKN (6 biến quan sát) và GDKN (5 biến quan sát) được phát triển dựa trên nghiên cứu của Liñan và Chen (2009); (2) Thang đo ĐHKNCN được thừa kế từ Bolton và Lane (2012), gồm 4 biến quan sát; (3) Thang đo ĐLKN gồm 5 biến quan sát dựa trên nghiên cứu của Solesvik (2013).

Tiếp theo, tác giả đã tiến hành phỏng vấn bán cấu trúc với 05 SV để điều chỉnh các thuật ngữ, hoàn chỉnh bảng hỏi trước khi tiến hành nghiên cứu thí điểm (pilot test) với nhóm nhỏ gồm 30-50 mẫu để hoàn chỉnh bảng hỏi.

2.2.2. Chọn mẫu

Theo Hair và cộng sự (2017), các tác giả đã đề xuất quy tắc 10 lần (10 times rule) để xác định mẫu tối thiểu trong PLS-SEM gồm (1) Mẫu tối thiểu sẽ bằng 10 lần số biến quan sát của một cấu trúc thang đo (biến) dạng nguyên nhân có nhiều biến quan sát nhất hoặc (2) Mẫu tối thiểu sẽ bằng 10 lần số đường dẫn tác động hướng vào một cấu trúc thang đo có nhiều đường dẫn hướng vào nó nhất. Vì mô hình không có cấu trúc thang đo nguyên nhân (formative) nên nhóm nghiên cứu dùng quy tắc lấy mẫu số 2. Ở mô hình nghiên cứu có ba cấu trúc phụ thuộc là “ĐHKNCN”, “ĐLKN” và “YĐKN”. Trong đó, “YĐKN” nhận được nhiều mũi tên hướng vào nhất. Mẫu tối thiểu của mô hình sẽ là: $10 \times \text{số mũi tên hướng vào "YĐKN"} = 10 \times 3 = 30$. Như vậy, với cỡ mẫu là 344, dữ liệu nghiên cứu hoàn toàn phù hợp để tiến hành phân tích ở các bước tiếp theo.

2.3. Kết quả khảo sát

2.3.1. Thông tin chung về đối tượng khảo sát

Khảo sát các SV đang học tại Trường Đại học Nguyễn Tất Thành về YĐKN đã thu được kết quả 344 phiếu trả lời với các thông tin chung được mô tả ở bảng 1.

Bảng 1. Thông tin chung đối tượng khảo sát

Đặc điểm	Mẫu = 344		
	Số SV	Tỉ lệ (%)	Tần suất tích lũy (%)
Giới tính			
Nam	123	35,76%	35,76%
Nữ	217	63,08%	98,84%
Khác	4	1,16%	100,00%
Khối ngành đào tạo			
Kinh tế tài chính	176	51,16%	51,16%
Xã hội - Nhân văn	48	13,95%	65,12%
Kỹ thuật - Công nghệ	38	11,05%	76,16%
Sức khoẻ	40	11,63%	87,79%
Kiến trúc - Xây dựng - Âm nhạc	42	12,21%	100,00%
Năm học			
Năm nhất	30	8,72%	8,72%
Năm hai	205	59,59%	68,31%
Năm ba	98	28,49%	96,80%
Năm tư	11	3,20%	100,00%

2.3.2. Kết quả đo lường tính giá trị của cấu trúc

Bảng 2. Kết quả tóm tắt các hệ số tải trong mô hình PLS- SEM

Cấu trúc	Chỉ số	Hệ số tải của các chỉ số	Cronbach's Alpha	Độ tin cậy tổng hợp (CR)	AVE
ĐHKNCN	ĐHKNCN1	0.760	0.817	0.879	0.646
	ĐHKNCN2	0.817			

	ĐHKNCN3	0.842			
	ĐHKNCN4	0.794			
ĐLKN	ĐLKN1	0.789	0.882	0.914	0.679
	ĐLKN2	0.865			
	ĐLKN3	0.827			
	ĐLKN4	0.842			
	ĐLKN5	0.796			
GDKN	GDKN1	0.819	0.886	0.917	0.687
	GDKN2	0.807			
	GDKN3	0.846			
	GDKN4	0.860			
	GDKN5	0.813			
YĐKN	YĐKN1	0.748	0.899	0.923	0.666
	YĐKN2	0.802			
	YĐKN3	0.812			
	YĐKN4	0.853			
	YĐKN5	0.828			
	YĐKN6	0.850			

Kết quả bảng 2 cho thấy, độ tin cậy tổng hợp của các yếu tố đều từ 0.879 đến 0.923. Như vậy, theo Hock và Ringle (2010), bộ thang đo được sử dụng trong mô hình rất tốt.

2.3.3. Đánh giá giá trị hội tụ và tính phân biệt của thang đo

Fornell & Larcker (1981) sử dụng giá trị phương sai trích trung bình (AVE) để đánh giá tính hợp lệ hội tụ của các biến tiềm ẩn. Wong (2013) xác định giá trị hội tụ khi AVE cho mỗi cấu trúc cao hơn 0,5. Kết quả bảng 2 cho thấy AVE của các yếu tố > 0,5, tính hợp lệ hội tụ tốt. Ngoài ra, để đánh giá tính giá trị phân biệt của các biến tiềm ẩn, nên sử dụng tiêu chí của Fornell-Larcker (Hair et al., 2017) và HTMT của Garson (2016). Theo Fornell và Larcker (1981), nếu căn bậc hai của AVE cho mỗi biến tiềm ẩn cao hơn giá trị tương quan với các cấu trúc khác thì thang đo có tính giá trị phân biệt.

Bảng 3. Giá trị phân biệt (Fornell - Larcker criterion)

	ĐHKNCN	ĐLKN	GDKN	YĐKN
ĐHKNCN	0.804			
ĐLKN	0.565	0.824		
GDKN	0.598	0.630	0.829	
YĐKN	0.649	0.718	0.690	0.816

Như kết quả hiển thị trong bảng 3, phân tích này cho thấy rằng giá trị phân biệt cho các cấu trúc đã đạt được bởi căn bậc 2 của các AVE (đường chéo in đậm) cao hơn so với các tương quan ngoài đường chéo.

Bảng 4. Hệ số Heterotrait-Monotrait Ratio

	ĐHKNCN	ĐLKN	GDKN	YĐKN
ĐHKNCN				
ĐLKN	0.660			
GDKN	0.702	0.709		
YĐKN	0.754	0.800	0.770	

Theo Garson (2016), các HTMT phải thấp hơn 1,0 thì biến liên quan được chứng minh có giá trị phân biệt. Theo đó, các giá trị trong bảng 4, các giá trị của chỉ số HTMT của mỗi cấu trúc đều < 1,0. Điều này thể hiện, có thể kết luận tiêu chí về giá trị phân biệt đã được thiết lập.

2.3.4. Đánh giá mức độ phù hợp của mô hình cấu trúc

- Đa cộng tuyến trong mô hình PLS-SEM:

Bảng 5. Hệ số phương sai phóng đại (VIF)

	ĐHKNCN 1	ĐHKNCN 2	ĐHKNCN 3	ĐHKNCN 4	ĐLKN N1	ĐLKN N2	ĐLKN N3	ĐLKN N4	ĐLKN N5	GDKN N1	GDKN N2	GDKN N3	GDKN N4	GDKN N5	YĐKN N1	YĐKN N2	YĐKN N3	YĐKN N4	YĐKN N5	YĐKN N6
VIF	1.548	1.760	1.937	1.643	1.766	2.482	2.140	2.328	1.982	2.157	2.229	2.346	2.459	2.179	1.804	2.056	2.076	2.671	2.454	2.722

Đánh giá đa cộng tuyến là bước đầu tiên trong phân tích mô hình cấu trúc. Theo Hair và cộng sự (2017), đa cộng tuyến có thể xảy ra nếu hệ số phương sai phóng đại vượt quá 5. Theo kết quả bảng hệ số phương sai phóng đại ở bảng 5, hệ số VIF của các biến quan sát đều < 5. Như vậy, mô hình không gặp phải hiện tượng đa cộng tuyến.

- *Mức độ giải thích của biến độc lập cho phụ thuộc (R^2):*

Bảng 6. Hệ số R^2

	R-square	R-square adjusted
ĐHKNCN	0.358	0.356
ĐLKN	0.452	0.450
YĐKN	0.646	0.644

Bảng 6 cho thấy, R^2 hiệu chỉnh của các yếu tố YĐKN là 0.644, như vậy mô hình đã giải thích được 64.4% sự biến thiên (phương sai) của biến YĐKN, còn lại 35.6% là từ sai số hệ thống và từ các yếu tố khác nằm ngoài mô hình. Với kết quả này, theo Hock và Ringle (2010), mô hình được giải thích ở mức mạnh.

Ngoài ra, R^2 hiệu chỉnh của các biến ĐHKNCN, ĐLKN lần lượt là 35.8% và 45,2%. Điều này cho thấy, tuy chỉ có một yếu tố GDKN tác động nhưng đã giải thích được 35.8% việc hình thành ĐHKNCN. Tương tự, từ sự tác động của yếu tố ĐHKNCN và GDKN đã giải thích được 45,2% nguồn gốc hình thành các ĐLKN trong SV.

- *Đánh giá các mối quan hệ tác động:* Để đánh giá mối quan hệ tác động, tác giả sẽ tiến hành phân tích Bootstrap. Theo Hair và cộng sự (2017), bootstrapping là một kỹ thuật lấy mẫu lặp lại để ước tính lỗi tiêu chuẩn mà không cần chuyển tiếp các giả định phân phối. Bảng 7 cho thấy các giá trị quan trọng đối với các hệ số đối với các hệ số đường dẫn được xác định từ quá trình bootstrapping.

Bảng 7. Kết quả của mỗi quan hệ giữa các cấu trúc trong mô hình

Giả thuyết	Mối quan hệ	Original sample (O)	Sample mean (M)	Standard deviation (STDEV)	P values	Kết luận
H1	ĐHKNCN → ĐLKN	0.292	0.292	0.060	0.000	Chấp nhận
H2	ĐHKNCN → YĐKN	0.253	0.255	0.061	0.000	Chấp nhận
H3a	GDKN → ĐHKNCN	0.598	0.599	0.048	0.000	Chấp nhận
H3b	GDKN → ĐHKNCN → YĐKN	0.151	0.154	0.042	0.000	Chấp nhận
H4a	GDKN → ĐLKN	0.456	0.455	0.063	0.000	Chấp nhận
H4b	GDKN → ĐLKN → YĐKN	0.178	0.179	0.038	0.000	Chấp nhận
H5	GDKN → YĐKN	0.291	0.289	0.062	0.000	Chấp nhận
H6	ĐLKN → YĐKN	0.392	0.392	0.061	0.000	Chấp nhận

Kết quả ở bảng 7 cho thấy, các mối quan hệ trực tiếp và gián tiếp trong mô hình nghiên cứu đều có ý nghĩa về mặt thống kê. Điều này cho thấy, mô hình đã giải thích được các mối quan hệ liên quan đến YĐKN của SV một cách chặt chẽ.

2.4. Bàn luận

Kết quả phân tích PLS-SEM cho thấy, ĐHKNCN có tác động trực tiếp, đồng biến tới ĐLKN và YĐKN. Kết quả phân tích này tương đồng với nghiên cứu của Marques và cộng sự (2018), Martins và Perez (2020). Bên cạnh đó, kết quả kiểm định mô hình còn cho thấy mối tương quan mạnh và thuận chiều giữa GDKN và ĐHKNCN và ĐLKN của SV ($\beta = 0.598$ và $\beta = 0.456$, $p = 0.000$). Các kết quả này phù hợp với các nghiên cứu của Lindberg và cộng sự (2017), Alam và cộng sự (2020). Hoạt động GDKN cũng có tác động trực tiếp, đồng biến đến YĐKN, như kết quả nghiên cứu của Liñan và Fayolle (2015); Nabi và cộng sự (2017). Ngoài ra, kết quả nghiên cứu còn cho thấy vai trò trung gian của ĐHKNCN và ĐLKN trong mối quan hệ giữa GDKN và YĐKN. Kết quả này phù hợp với nhận định của Lindberg và cộng sự (2017) khi cho rằng các định hướng cá nhân được nuôi dưỡng qua các hoạt động GDKN để từ đó hình thành YĐKN. Bên cạnh đó, như nghiên cứu của Farhangmehr và cộng sự (2016) đã chứng minh tác động mạnh mẽ của GDKN đến ĐLKN, một yếu tố tiền đề quan trọng để hình thành YĐKN.

Như vậy, các yếu tố ĐHKNCN, ĐLKN và GDKN đều có tác động tích cực đến YĐKN của SV. Trong đó, ĐLKN có tác động rõ rệt hơn hai yếu tố còn lại. Điều này cho thấy, ngoài việc SV đã tự định hướng tương lai bản thân, việc có thêm ĐLKN và nhận được sự GDKN sẽ thúc đẩy trực tiếp đến YĐKN. Bên cạnh đó, phân tích từ hệ số ảnh hưởng của các mối quan hệ trong mô hình cho thấy, yếu tố GDKN có vai trò đặc biệt quan trọng. GDKN đã tác động mạnh đến định hướng khởi nghiệp, làm gia tăng thêm ĐLKN và một phần thúc đẩy trực tiếp đến YĐKN của SV. Điều này cho thấy vai trò và tính hiệu quả của Nhà trường và các tổ chức giáo dục trong việc truyền tải, định hướng các ý tưởng, kiến thức khởi nghiệp thời gian qua. Cuối cùng, mô hình đã một lần nữa khẳng định vai trò quan trọng của

việc hình thành ĐLKN của mỗi SV. Động lực này có thể do định hướng khởi nghiệp của SV, hoặc yếu tố khách quan từ gia đình, nhưng phần lớn chủ yếu đến từ yếu tố GDKN.

Có thể thấy, nếu các hoạt động GDKN có hiệu quả, không chỉ làm thay đổi tư duy định hướng, thúc đẩy YĐKN diễn ra nhanh chóng hơn mà còn thôi thúc hình thành một động lực rất lớn, niềm khao khát khởi nghiệp trong tâm trí của mỗi SV. Nói cách khác, nếu SV tự hình thành và được bồi dưỡng động lực đủ lớn, họ có thể biến động lực này thành YĐKN. Tác động này còn lớn hơn so với việc SV có YĐKN do định hướng cá nhân hoặc được truyền thụ và học tập. Vì vậy, Nhà trường khi giáo dục các kiến thức khởi nghiệp phải chú ý, không chỉ dạy SV cách xác định ý tưởng, hoặc thực hiện triển khai các dự án kinh doanh, mà cũng cần chú trọng các yếu tố tâm lý, cách khơi dậy động lực và thôi thúc biến ĐLKN thành hiện thực.

3. Kết luận

Môi trường giáo dục số mang lại nhiều cơ hội giúp SV dễ dàng tiếp cận các điều kiện thuận lợi để đổi mới và khởi nghiệp sáng tạo. Trong bối cảnh mới, việc thúc đẩy tinh thần khởi nghiệp và tạo điều kiện cho SV khởi nghiệp trở nên rất quan trọng. Qua quá trình tổng hợp và đánh giá các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước, bài báo đã đề xuất mô hình gồm ba yếu tố ĐHKNCN, GDKN và ĐLKN tác động đến YĐKN của SV. Trong đó yếu tố ĐHKNCN và ĐLKN được xác định là yếu tố trung gian giữa GDKN và YĐKN. Với kết quả khảo sát từ 344 SV đang theo học tại Trường Đại học Nguyễn Tất Thành, mô hình đã cho thấy các yếu tố ĐHKNCN, ĐLKN và GDKN đều có tác động tích cực đến YĐKN. Trong đó, yếu tố GDKN có vai trò và ý nghĩa hết sức quan trọng khi có tác động mạnh đến sự ĐHKNCN, làm thúc đẩy ĐLKN và đồng thời còn làm tăng YĐKN trực tiếp từ phía người học. Yếu tố trung gian ĐLKN được hình thành từ cả hai phía chủ quan (ĐHKNCN của từng SV) và khách quan (do môi trường GDKN hình thành nên). Trong đó sự tác động từ GDKN có vai trò mạnh hơn ĐHKNCN đồng thời ĐLKN là yếu tố tác động đến YĐKN mạnh nhất trong các yếu tố mô hình giải thích.

Tài liệu tham khảo

- Alam, M. Z., Kousar, S., Shabbir, A., & Kaleem, M. A. (2020). Personality traits and intrapreneurial behaviour: Moderated role of knowledge sharing behaviour in diverse group of employees in developing country. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 14(1), 31-46.
- Anwar, I., Saleem, I., Islam, K. B., Thoudam, P., & Khan, R. (2020). Entrepreneurial intention among female university students: examining the moderating role of entrepreneurial education. *Journal for International Business and Entrepreneurship Development*, 12(4), 217-234. <https://doi.org/10.1504/JIBED.2020.110254>
- Bae, T. J., Qian, S., Miao, C., & Fiet, J. O. (2014). The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A meta-analytic review. *Entrepreneurship theory and practice*, 38(2), 217-254.
- Bolton, D. L., & Lane, M.D. (2012). Individual entrepreneurial orientation: development of a measurement instrument. *Education & Training*, 54(2/3), 219-233. <https://doi.org/10.1108/00400911211210314>
- Farhangmehr, M., Goncalves P., & Sarmiento, M. (2016). Predicting entrepreneurial motivation among university students: the role of entrepreneurship education. *Education & Training*, 58(7/8), 861-881.
- Fayolle, A., & Klandt, H. (2006). International entrepreneurship education: Issues and newness. In *Fayolle A and Klandt H (eds) Issues and Newness in the Field of Entrepreneurship Education: New Lenses for New Practical and Academic Questions*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 1-20.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382-388. <https://doi.org/10.2307/3150980>
- Garson, G. D. (2016). *Partial least squares: Regression & structural equation models*. Statistical Associates Publishing.
- Hahn, D., Minola, T., Van Gils, A., & Huybrechts, J. (2017). Entrepreneurial education and learning at universities: exploring multilevel contingencies. *Entrepreneurship & Regional Development*, 29(9-10), 945-974.
- Hair, J., Hollingsworth, C. L., Randolph, A. B., & Chong, A. Y. L. (2017). An updated and expanded assessment of PLS-SEM in information systems research. *Industrial management & data systems*, 117(3), 442-458. <https://doi.org/10.1108/IMDS-04-2016-0130>
- Haynie, J. M., Shepherd, D., Mosakowski, E. (2010). A situated metacognitive model of the entrepreneurial mindset. *Journal of Business Venturing*, 25(2), 217-229. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.10.001>
- Hock, C., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2010). Management of multi-purpose stadiums: Importance and performance measurement of service interfaces. *International journal of services technology and management*, 14(2-3), 188-207. <http://dx.doi.org/10.1504/IJSTM.2010.034327>

- Ibrahim, N. A., & Lucky, E. O. I. (2014). Relationship between entrepreneurial orientation, entrepreneurial skills, environmental factor and entrepreneurial intention among Nigerian students in UUM. *Entrepreneurship and Innovation Management Journal*, 2(4), 203-213.
- Johnson, B. R. (1990). Toward a multidimensional model of entrepreneurship: the case of achievement motivation and the entrepreneur. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 14(3), 39-54.
- Kraaijenbrink, J., Bos, G., & Groen, A. (2010). What do students think of the entrepreneurial support given by their universities? *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 9(1), 110-125.
- Liñán, F., & Chen, Y.W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3), 593-617.
- Lindberg, E., Bohman, H., Hulten, P., & Wilson, T. (2017). Enhancing students' entrepreneurial mindset: a Swedish experience. *Education+ Training*, 59(7/8), 768-779. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2016-0140>
- Lumpkin, G. T., & Dess, G. G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, 21(1), 135-172. <https://doi.org/10.5465/amr.1996.9602161568>
- Marques, C. S., Santos, G., Galvão, A., Mascarenhas, C., & Justino, E. (2018). Entrepreneurship education, gender and family background as antecedents on the entrepreneurial orientation of university students. *International Journal of Innovation Science*, 10(1), 58-70. <https://doi.org/10.1108/IJIS-07-2017-0067>
- Martins, I., & Perez, J. P. (2020). Testing mediating effects of individual entrepreneurial orientation on the relation between close environmental factors and entrepreneurial intention. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(4), 771-791. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-08-2019-0505>
- Mayhew, M. J., Simonoff, J. S., Baumol, W. J., Wiesenfeld, B. M., & Klein, M. W. (2012). Exploring innovative entrepreneurship and its ties to higher educational experiences. *Research in Higher Education*, 53, 831-859. <https://doi.org/10.1007/s11162-012-9258-3>
- Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 277-299.
- Rae, D. (2014). *Opportunity-centred entrepreneurship*. Bloomsbury Publishing.
- Rasmussen, E. A., & Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), 185-194. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2005.06.012>
- Ronstadt, R. (1985). The educated entrepreneurs: A new era of entrepreneurial education is beginning. *American Journal of Small business*, 10(1), 7-23. <https://doi.org/10.1177/104225878501000102>
- Schlepphorst, S., Koetter, E. C., Werner, A., Soost, C., & Moog, P. (2020). International assignments of employees and entrepreneurial intentions: the mediating role of human capital, social capital and career prospects. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(6), 1259-1279.
- Solesvik, M. Z. (2013). Entrepreneurial motivations and intentions: investigating the role of education major. *Education & Training*, 55(3), 253-271. <https://doi.org/10.1108/00400911311309314>
- Ubierna, F., Arranz, N., & de Arroyabe, J. F. (2014). Entrepreneurial intentions of university students: a study of design undergraduates in Spain. *Industry and Higher Education*, 28(1), 51-60.
- Wong, K. K. K. (2013). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) techniques using SmartPLS. *Marketing Bulletin*, 24(1), 1-32.