

CÁC YẾU TỐ TÂM LÝ ẢNH HƯỞNG ĐẾN ĐỘNG LỰC HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN

Nguyễn Thanh Thủy^{1*}, Phan Kim Thành², Võ Đình Dương³

Trường Đại học Công nghệ Kỹ thuật Tp. Hồ Chí Minh, Hồ Chí Minh, Việt Nam

*Tác giả liên hệ: Nguyễn Thanh Thủy, e-mail: thuynt@hcmute.edu.vn

Ngày nhận bài: 23/12/2025. Ngày sửa bài: 13/1/2026. Ngày nhận đăng: 9/5/2026.

Tóm tắt. Động lực học tập giữ vai trò then chốt trong việc duy trì nỗ lực bền bỉ, sự gắn kết và hứng thú học tập của sinh viên (SV), qua đó ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng và hiệu quả đào tạo ở bậc đại học. Nghiên cứu được thực hiện nhằm xác định các yếu tố tâm lý tác động đến động lực học tập của SV dựa trên dữ liệu khảo sát 768 SV Trường Đại học Công nghệ Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh, với quy trình phân tích chặt chẽ gồm kiểm định độ tin cậy thang đo bằng Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá (EFA) và mô hình hồi quy tuyến tính. Kết quả cho thấy động lực học tập chịu ảnh hưởng đáng kể bởi bốn nhóm yếu tố: sự tự tin, khả năng tự điều chỉnh, mệt mỏi – áp lực học tập và khả năng phục hồi tâm lý; trong đó sự tự tin là yếu tố có mức độ tác động mạnh nhất. Từ các kết quả này, nghiên cứu đề xuất một số khuyến nghị nhằm tăng cường động lực học tập cho SV.

Từ khóa: Động lực học tập, yếu tố tâm lý, yếu tố ảnh hưởng, sinh viên.

PSYCHOLOGICAL FACTORS AFFECTING STUDENTS' LEARNING MOTIVATION

Nguyen Thanh Thuy^{1*}, Phan Kim Thanh² and Vo Dinh Duong³

Ho Chi Minh City University Technology and Engineering, Ho Chi Minh, Vietnam

*Corresponding author: Nguyen Thanh Thuy, e-mail: thuynt@hcmute.edu.vn

Received December 13, 2025. Revised January 13, 2026 . Accepted may 9, 2026

Abstract. Learning motivation plays a pivotal role in sustaining students' persistent effort, engagement, and interest in learning, thereby directly influencing the quality and effectiveness of higher education. This study aims to identify the psychological factors affecting students' learning motivation based on survey data from 768 students at Ho Chi Minh City University of Technology and Engineering. The analysis included reliability testing using Cronbach's Alpha, Exploratory Factor Analysis (EFA), and linear regression modeling. The results indicate that learning motivation is significantly influenced by four groups of factors: self-confidence, self-regulation, academic fatigue and stress, and psychological resilience, with self-confidence exerting the strongest effect. Based on these findings, the study proposes several recommendations to enhance students' learning motivation.

Keywords: Motivation for learning, psychological factors, influencing factors, students.

1. Mở đầu

Động lực học tập giữ vai trò quan trọng đối với mức độ nỗ lực, sự kiên trì và hiệu quả học tập của sinh viên trong giáo dục đại học. Trong bối cảnh hiện nay, sinh viên không chỉ phải tiếp thu tri thức chuyên môn mà còn đối mặt với yêu cầu tự học, thích ứng với áp lực học tập và phát triển năng lực cá nhân. Vì vậy, động lực học tập chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố tâm lý bên trong

người học. Các lý thuyết tâm lý học hiện đại như thuyết tự hiệu quả của Bandura, thuyết tự quyết của Deci và Ryan, lý thuyết cảm xúc học tập của Reinhard Pekrun hay lý thuyết tự điều chỉnh học tập của Zimmerman đều nhấn mạnh vai trò của niềm tin vào bản thân, cảm xúc và khả năng tự điều chỉnh đối với động lực học tập của sinh viên. Bên cạnh đó, lý thuyết điều chỉnh cảm xúc của James Gross cũng cho thấy khả năng kiểm soát cảm xúc có ý nghĩa quan trọng trong việc duy trì trạng thái tâm lý tích cực trong học tập.

Trên thế giới, nhiều nghiên cứu gần đây cho thấy stress học tập và các khó khăn tâm lý là vấn đề phổ biến trong môi trường giáo dục đại học. Nghiên cứu của Barbayannis và cộng sự (2022), Deng và cộng sự (2022), cùng Olivera và cộng sự (2023) đều cho thấy stress học tập có mối liên hệ đáng kể với suy giảm sức khỏe tinh thần, giảm sự tham gia học tập và hiệu quả học tập của sinh viên. Các kết quả này cho thấy những yếu tố như stress, cảm xúc và khả năng thích nghi học tập có ảnh hưởng rõ rệt đến động lực học tập của sinh viên trong giáo dục đại học. Tại Việt Nam, nhiều nghiên cứu cũng ghi nhận sinh viên phải đối mặt với áp lực học tập, áp lực thi cử và các khó khăn tâm lý trong môi trường đại học. Các nghiên cứu của Phùng, Nguyễn và Lê (2018); Huỳnh & Mai (2020); Nguyễn, Mai & Lê (2020); Trần, Phạm và Lê (2021); Hồ & Nguyễn (2021) cùng Lưu (2022) đều cho thấy các yếu tố như stress học tập, trạng thái cảm xúc, niềm tin vào năng lực bản thân và khả năng kiểm soát hành vi học tập có ảnh hưởng đáng kể đến động lực và kết quả học tập của sinh viên.

Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu trước đây thường xem xét riêng lẻ từng yếu tố tâm lý mà chưa làm rõ sự tác động đồng thời của nhiều yếu tố đến động lực học tập, đặc biệt trong bối cảnh giáo dục đại học tại Việt Nam. Vì vậy, nghiên cứu này tập trung xem xét tổng hợp các yếu tố tâm lý nhằm xác định mức độ ảnh hưởng của chúng đến động lực học tập của sinh viên, qua đó góp phần cung cấp cơ sở thực tiễn cho việc nâng cao hiệu quả học tập và hỗ trợ tâm lý trong môi trường đại học.

2. Cơ sở lý thuyết và mô hình nghiên cứu

2.1. Khái niệm

- Khái niệm động lực

Các nghiên cứu kinh điển tiếp cận động lực như một quá trình tâm lý nội tại thúc đẩy và duy trì hành động hướng tới mục tiêu. Theo Ryan và Deci (2000), động lực được hiểu là trạng thái khiến cá nhân được thôi thúc để hành động; người có động lực thường thể hiện sự hăng hái, nỗ lực và kiên trì trong việc hướng tới mục tiêu đã đặt ra. Trong nghiên cứu này, động lực được hiểu là lực thúc đẩy bên trong cá nhân giúp định hướng, duy trì và điều chỉnh hành vi nhằm đạt được mục tiêu đã đặt ra.

- Khái niệm động lực học tập

Trong lĩnh vực tâm lý học giáo dục, động lực học tập được xem là yếu tố quan trọng quyết định mức độ tham gia và hiệu quả học tập của người học. Các nhà nghiên cứu thường tiếp cận khái niệm này từ hai góc độ: động lực học tập như một trạng thái tâm lý thúc đẩy người học tham gia vào hoạt động học tập, và động lực học tập như một quá trình duy trì sự nỗ lực và kiên trì của người học trong quá trình học tập. Theo Đỗ, Lâm và Nguyễn (2016), động lực học tập là trạng thái nội tâm tương đối bền vững giúp người học duy trì hứng thú học tập và vượt qua những trở ngại trong quá trình học tập. Hoàng và Nguyễn (2016) nhấn mạnh khía cạnh cảm xúc và ý chí khi cho rằng động lực học tập là sự khao khát, mong muốn, sự hào hứng và tinh thần trách nhiệm của người học đối với việc học tập. Từ các quan điểm trên có thể thấy rằng động lực học tập không chỉ liên quan đến sự hứng thú học tập mà còn phản ánh mức độ nỗ lực và sự kiên trì của người học trong quá trình học tập. Trong nghiên cứu này, động lực học tập được hiểu là lực thúc đẩy bên trong và bên ngoài chi phối mức độ chủ động, nỗ lực và sự kiên trì của SV trong hoạt động

học tập, được hình thành và duy trì thông qua mức độ thỏa mãn các nhu cầu tâm lý cơ bản như tự chủ, năng lực và sự gắn kết.

- *Khái niệm yếu tố tâm lý*

Trong tâm lý học, các yếu tố tâm lý thường được hiểu là những trạng thái và quá trình tinh thần chi phối cách con người suy nghĩ, cảm nhận và hành động. Theo Baron & Branscombe (2023), các yếu tố tâm lý bao gồm những trạng thái hoặc quá trình bên trong như cảm xúc, động cơ và nhận thức, có vai trò quan trọng trong việc định hướng phản ứng của cá nhân trước môi trường. Trong nghiên cứu này, yếu tố tâm lý được hiểu là các trạng thái và thuộc tính tinh thần bên trong của SV (như nhận thức, cảm xúc, niềm tin và động cơ), có vai trò định hướng và điều chỉnh hành vi học tập của họ trong môi trường giáo dục đại học.

- *Khái niệm các yếu tố tâm lý ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên*

Các lý thuyết về động lực học tập hiện đại đều nhấn mạnh vai trò của các yếu tố tâm lý đối với mức độ tham gia, sự nỗ lực và tính bền bỉ của người học trong hoạt động học tập. Theo thuyết tự hiệu quả của Bandura (1997), niềm tin vào năng lực bản thân có ảnh hưởng trực tiếp đến việc lựa chọn nhiệm vụ, mức độ nỗ lực và sự kiên trì của người học trong quá trình học tập. Thuyết tự quyết của Deci và Ryan (2000) cho rằng động lực học tập được củng cố khi các nhu cầu tâm lý cơ bản của cá nhân như cảm nhận về năng lực, tính tự chủ và sự gắn kết xã hội được thỏa mãn. Bên cạnh đó, lý thuyết cảm xúc học tập của Pekrun (2006) nhấn mạnh rằng các cảm xúc tích cực như hứng thú và niềm vui học tập có thể thúc đẩy động lực và sự tham gia học tập, trong khi các cảm xúc tiêu cực như lo âu, căng thẳng hoặc mệt mỏi học tập có thể làm suy giảm động lực học tập của sinh viên. Ngoài ra, các nghiên cứu về tự điều chỉnh học tập của Zimmerman (2002) cho thấy khả năng đặt mục tiêu, lập kế hoạch và điều chỉnh chiến lược học tập giúp người học duy trì tính chủ động và động lực học tập ổn định hơn.

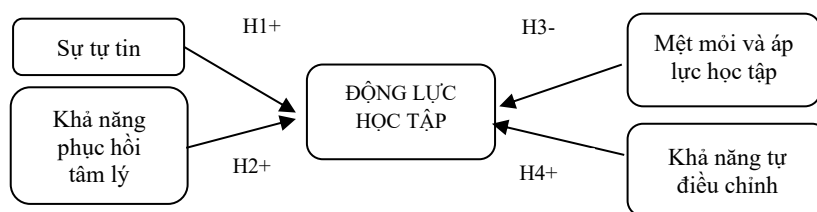
Từ các cách tiếp cận trên có thể hiểu rằng các yếu tố tâm lý ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên là những đặc điểm, trạng thái và quá trình tâm lý bên trong cá nhân có khả năng tác động đến mức độ hứng thú, sự nỗ lực và sự kiên trì của sinh viên trong hoạt động học tập. Trong nghiên cứu này, các yếu tố tâm lý ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên được xác định bao gồm niềm tin vào năng lực bản thân, cảm xúc học tập, khả năng tự điều chỉnh học tập và khả năng thích ứng với áp lực học tập. Những yếu tố này có tác động đến mức độ tham gia, sự nỗ lực và tính bền bỉ của sinh viên trong quá trình học tập ở bậc đại học.

2.3. Mô hình về các yếu tố tâm lý ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên

Dựa trên cơ sở lý thuyết, nghiên cứu đề xuất mô hình trong đó động lực học tập là biến phụ thuộc, chịu tác động của bốn yếu tố tâm lý gồm sự tự tin, phục hồi tâm lý, mệt mỏi – áp lực học tập và khả năng tự điều chỉnh học tập. Cụ thể, các giả thuyết nghiên cứu được đề xuất như sau:

- H1 (+): Sự tự tin có ảnh hưởng tích cực đến động lực học tập của SV
- H2 (+): Phục hồi tâm lý có ảnh hưởng tích cực đến động lực học tập
- H3 (-): Mệt mỏi – áp lực học tập có ảnh hưởng tiêu cực đến động lực học tập
- H4 (+): Khả năng tự điều chỉnh học tập có ảnh hưởng tích cực đến động lực học tập

Mô hình nghiên cứu được trình bày tại Hình 1.



Hình 1. Mô hình yếu tố tâm lý tác động đến động lực học tập

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Mục tiêu nghiên cứu

Nghiên cứu nhằm xác định thực trạng động lực học tập của sinh viên và phân tích mức độ ảnh hưởng của các yếu tố tâm lý như sự tự tin, khả năng phục hồi tâm lý, áp lực học tập, mệt mỏi học tập và khả năng tự điều chỉnh học tập đối với động lực học tập của sinh viên. Kết quả nghiên cứu góp phần cung cấp cơ sở thực tiễn cho hoạt động hỗ trợ tâm lý và nâng cao hiệu quả học tập trong môi trường đại học. Xác định thực trạng mức độ ảnh hưởng của 4 yếu tố sự tự tin, khả năng phục hồi tâm lý, mệt mỏi và áp lực học tập, khả năng tự điều chỉnh học tập đến động lực học tập của SV.

3.2. Công cụ nghiên cứu

Công cụ nghiên cứu của đề tài là bảng hỏi được xây dựng dựa trên việc tổng hợp và kế thừa các nền tảng lý thuyết trong lĩnh vực tâm lý học giáo dục và hành vi học tập. Cụ thể, các thang đo được phát triển dựa trên bốn thành phần chính gồm: động lực học tập, niềm tin cá nhân, điều chỉnh cảm xúc và khả năng tự điều chỉnh học tập.

Thứ nhất, động lực học tập được xây dựng dựa trên lý thuyết tự quyết của Deci và Ryan (2000) và nghiên cứu của Vansteenkiste và cộng sự (2004). Theo đó, động lực học tập được thể hiện qua mức độ tham gia tích cực vào các hoạt động học tập, sự chủ động tìm kiếm cơ hội học tập mới, khả năng duy trì nỗ lực khi đối mặt với khó khăn, mức độ hoàn thành nhiệm vụ đúng hạn cùng với tinh thần trách nhiệm, cảm xúc tích cực như sự hứng thú và hài lòng trong học tập, cũng như sự sẵn sàng thử nghiệm các phương pháp học tập mới. Dựa trên các biểu hiện này, yếu tố động lực học tập được đo lường bằng 10 biến quan sát.

Thứ hai, niềm tin cá nhân được phát triển dựa trên công trình của Pintrich và De Groot (1990) và lý thuyết tự hiệu quả của Bandura (1997). Cấu phần này phản ánh mức độ tin tưởng của người học vào khả năng đạt được kết quả học tập tích cực, khả năng thiết lập và điều chỉnh mục tiêu học tập, sự kiên trì khi đối mặt với thách thức, năng lực kiểm soát cảm xúc tiêu cực như lo âu, cũng như khả năng điều chỉnh hành vi và động lực phù hợp với kết quả học tập. Yếu tố này được đo lường thông qua 14 biến quan sát.

Thứ ba, điều chỉnh cảm xúc được xây dựng dựa trên lý thuyết của Gross (1998), bao gồm cả hai khía cạnh là cảm xúc tích cực và cảm xúc tiêu cực trong bối cảnh học tập. Cảm xúc tích cực được thể hiện qua các hành vi như tránh trì hoãn, chia nhỏ nhiệm vụ, tập trung vào tiến bộ, nhìn nhận kỳ thi như cơ hội phát triển, duy trì sự bình tĩnh và tăng cường sự gắn kết trong học tập. Ngược lại, cảm xúc tiêu cực được biểu hiện qua tình trạng trì hoãn, thiếu điều chỉnh phương pháp học, tập trung vào sai sót, nhìn nhận học tập như mối đe dọa, cũng như sự suy giảm hứng thú và mức độ tham gia. Trên cơ sở đó, thang đo này bao gồm 14 biến quan sát, trong đó 7 biến phản ánh cảm xúc tích cực (phục hồi tâm lý) và 7 biến phản ánh cảm xúc tiêu cực (áp lực và mệt mỏi học tập).

Thứ tư, khả năng tự điều chỉnh học tập được xây dựng dựa trên mô hình của Zimmerman, thể hiện qua khả năng xác định mục tiêu học tập rõ ràng, phân bổ thời gian và nguồn lực học lý, lựa chọn và điều chỉnh chiến lược học tập phù hợp, theo dõi tiến trình học tập, cũng như tự đánh giá và phản ánh nhằm cải thiện kết quả học tập. Yếu tố này được đo lường bằng 5 biến quan sát.

Tổng cộng, bảng hỏi bao gồm 43 biến quan sát. Tất cả các biến đều được đo lường bằng thang Likert 5 mức độ, từ 1 (hoàn toàn không đồng ý) đến 5 (hoàn toàn đồng ý). Khoảng giá trị được phân loại như sau: từ 1,00 đến 1,80 thể hiện mức hoàn toàn không đồng ý; từ 1,81 đến 2,60 là không đồng ý; từ 2,61 đến 3,40 là phân vân; từ 3,41 đến 4,20 là đồng ý; và từ 4,21 đến 5,00 là hoàn toàn đồng ý. Bên cạnh các biến nghiên cứu chính, bảng hỏi còn thu thập một số thông tin nhân khẩu học nhằm phục vụ phân tích so sánh, bao gồm năm học, học lực, giới tính và chuyên ngành.

3.3. Khách thể khảo sát

Đối tượng khảo sát là sinh viên hệ chính quy tại Trường Đại học Công nghệ Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh. Cỡ mẫu được xác định theo công thức của Krejcie và Morgan (1970) với tổng thể khoảng 34.000 sinh viên, độ tin cậy 95% và sai số cho phép 5%, cho thấy số mẫu tối thiểu cần thiết là 380 sinh viên. Trong nghiên cứu này, dữ liệu được thu thập từ 768 sinh viên thông qua khảo sát trực tuyến, vượt mức cỡ mẫu tối thiểu, góp phần đảm bảo độ tin cậy và tính đại diện của kết quả nghiên cứu. Người tham gia là sinh viên hệ chính quy, có trải nghiệm học tập trực tiếp tại trường và hoàn thành đầy đủ bảng hỏi khảo sát.

Bảng 1. Đặc điểm mẫu khảo sát

Giới tính	Số lượng	Phần trăm	Ngành	Số lượng	Phần trăm	Năm học	Số lượng	Phần trăm	GPA	Số lượng	Phần trăm
Nam	632	82,3	Ngành kỹ thuật	668	87,0	Năm nhất	194	25,2	Dưới 2.0	16	2.1
Nữ	136	17,7	Ngành kinh tế	24	3,1	Năm hai	222	28,9	2.0 – 2.5	119	15.5
Tổng	768	100	Ngành KHXH & NV	76	9,9	Năm ba	161	21,0	2.6- 3.0	360	46.9
			Tổng	768	100	Năm tư	191	24,9	Trên 3.5	175	22.8
			Tổng	768	100	Tổng	768	100	Tổng	768	100

4. Kết quả nghiên cứu

Để làm rõ thực trạng mức độ ảnh hưởng của 4 yếu tố sự tự tin, khả năng phục hồi tâm lý, mệt mỏi và áp lực học tập, khả năng tự điều chỉnh học tập đến động lực học tập của SV nghiên cứu này tập trung phân tích các kết quả: độ tin cậy thang đo, thống kê mô tả, tương quan và mô hình hồi quy tuyến tính.

4.1. Phân tích độ tin cậy của thang đo

Độ tin cậy của các thang đo được đánh giá thông qua hệ số Cronbach's Alpha. Kết quả cho thấy tất cả các thang đo đều đạt độ nhất quán nội bộ cao, với hệ số Cronbach's Alpha dao động từ 0.902 đến 0.958, vượt ngưỡng chấp nhận 0.70. Đồng thời, các hệ số tương quan biến-tổng đều lớn hơn 0.30, cho thấy các biến quan sát đều đóng góp tốt vào thang đo. Do đó, các thang đo được xem là đáng tin cậy và phù hợp cho các phân tích tiếp theo.

Bảng 2. Hệ số tin cậy Cronbach's Alpha của thang đo

Thang đo	Hệ số Cronbach's Alpha	Hệ số tương quan biến tổng	Số biến quan sát
Động lực học tập	0,942	0,769 – 0,801	10
Sự tự tin trong học tập	0,958	0,715 – 0,832	14
Khả năng phục hồi tâm lý	0,916	0,660 – 0,820	7
Mệt mỏi và áp lực học tập	0,902	0,583 – 0,789	7
Khả năng tự điều chỉnh học tập	0,912	0,736 – 0,820	5

Sau khi xác nhận độ tin cậy, nghiên cứu tiếp tục thực hiện phân tích nhân tố khám phá (EFA) để đánh giá giá trị cấu trúc của thang đo. Kết quả cho thấy chỉ số KMO đạt 0.975 (> 0.5) và kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê ($p < 0.001$), chứng tỏ dữ liệu phù hợp để tiến hành phân tích nhân tố.

Bảng 3. Kiểm định độ thích hợp của dữ liệu (KMO và Bartlett)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.975	
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	29521.006
	df	990
	Sig.	.000

Phân tích EFA trích được 5 nhân tố với tổng phương sai giải thích đạt 68.32%, vượt ngưỡng 50%, cho thấy mô hình có khả năng giải thích tốt dữ liệu. Các hệ số tải nhân tố đều lớn hơn 0.5 và không xuất hiện tải chéo đáng kể, qua đó xác nhận giá trị hội tụ và phân biệt của các thang đo.

4.2. Kết quả phân tích thống kê mô tả, tương quan, hồi quy và kiểm định giả thuyết ban đầu

Kết quả thống kê mô tả cho thấy động lực học tập của sinh viên ở mức tương đối cao ($M = 4.05$; dao động 3.91–4.28), trong đó các khía cạnh liên quan đến định hướng nghề nghiệp và ý nghĩa học tập đạt mức cao nhất ($M = 4.28$), trong khi mức độ hài lòng với kết quả học tập thấp hơn ($M = 3.91$).

Đối với niềm tin cá nhân, sinh viên có mức tự tin khá ($M = 3.60$), nổi bật ở niềm tin vào khả năng thành công trong tương lai ($M = 3.98$), nhưng còn hạn chế ở các kỹ năng như làm việc nhóm ($M = 3.17$) và thuyết trình ($M = 3.46$), với độ phân tán tương đối cao ($SD = 1.00-1.19$). Về phục hồi tâm lý, sinh viên duy trì trạng thái cảm xúc tích cực ở mức khá ($M = 3.65$), với các biểu hiện cao nhất ở cảm nhận an toàn tâm lý ($M = 3.76$) và niềm vui trong học tập ($M = 3.71$), trong khi khả năng chia sẻ cảm xúc thấp hơn ($M = 3.48$). Trong khi đó, mệt mỏi – áp lực học tập ở mức trung bình–khá ($M = 3.60$), trong đó lo lắng về tương lai ($M = 4.02$) và áp lực điểm số ($M = 3.82$) là các biểu hiện nổi bật. Cuối cùng, khả năng tự điều chỉnh học tập được đánh giá cao ($M = 4.00$), đặc biệt ở việc sử dụng công cụ hỗ trợ học tập ($M = 4.12$) và tìm kiếm thông tin ($M = 4.03$). Tổng thể, kết quả cho thấy sinh viên vừa có nền tảng tâm lý tích cực (tự tin, tự điều chỉnh), vừa chịu áp lực đáng kể, phản ánh sự đan xen giữa nguồn lực cá nhân và thách thức học tập trong bối cảnh giáo dục đại học.

Bảng 4. Thống kê mô tả

Biến	Min	Max	Mean	SD
Động lực học tập	3.91	4.28	4.05	0.90
Sự tự tin	3.17	3.98	3.60	1.00
Phục hồi tâm lý	3.48	3.76	3.65	1.00
Mệt mỏi – áp lực	3.33	4.02	3.60	1.10
Tự điều chỉnh học tập	3.92	4.12	4.00	0.90

Kết quả phân tích tương quan Pearson cho thấy động lực học tập có mối tương quan thuận và có ý nghĩa thống kê với tất cả các yếu tố tâm lý. Cụ thể, động lực học tập tương quan mạnh nhất với khả năng tự điều chỉnh học tập ($r = 0.775, p < 0.001$) và sự tự tin ($r = 0.746, p < 0.001$), tiếp theo là phục hồi tâm lý ($r = 0.609, p < 0.001$). Mệt mỏi – áp lực học tập có mức tương quan thấp hơn ($r = 0.314, p < 0.001$) nhưng vẫn có ý nghĩa thống kê. Kết quả này cung cấp cơ sở ban đầu cho việc kiểm định các mối quan hệ trong mô hình hồi quy.

Để xác định mức độ ảnh hưởng của các yếu tố tâm lý đến động lực học tập, nghiên cứu sử dụng mô hình hồi quy tuyến tính với bốn biến độc lập: sự tự tin, phục hồi tâm lý, tự điều chỉnh

học tập và mệt mỏi – áp lực học tập. Kết quả cho thấy mô hình hồi quy có ý nghĩa thống kê cao ($F = 313.130$, $p < 0.001$) và giải thích được 62.1% sự biến thiên của động lực học tập ($R^2 = 0.621$), cho thấy mức độ phù hợp tốt của mô hình.

Bảng 5. Kết quả phân tích tương quan Pearson

Biến	Động lực học tập (MEAN_DL)
Tự tin (MEAN_TT)	$r = .746$; $p = .000$
Phục hồi tâm lý (MEAN_PHTL)	$r = .609$; $p = .000$
Mệt mỏi – áp lực học tập (MEAN_MMAL)	$r = .314$; $p = .000$
Tự điều chỉnh học tập (MEAN_TDC)	$r = .775$; $p = .000$

Bảng 6. Kết quả phân tích hồi quy tuyến tính

Biến độc lập	Beta	t	Sig.
Sự tự tin	0.509	11.804	0.000
Tự điều chỉnh học tập	0.343	7.392	0.000
Phục hồi tâm lý	-0.028	-0.661	0.509
Mệt mỏi – áp lực học tập	0.016	0.422	0.673

Trước hết, sự tự tin có ảnh hưởng tích cực và có ý nghĩa thống kê đến động lực học tập ($Beta = 0.509$; $t = 11.804$; $Sig. = 0.000 < 0.05$). Đây là biến có hệ số tác động mạnh nhất trong mô hình, cho thấy khi mức độ tự tin tăng thì động lực học tập của SV tăng đáng kể. Do đó, giả thuyết H1 được chấp nhận. Khả năng tự điều chỉnh học tập cũng có ảnh hưởng tích cực và có ý nghĩa thống kê ($Beta = 0.343$; $t = 7.392$; $Sig. = 0.000 < 0.05$). Điều này cho thấy SV có khả năng lập kế hoạch, quản lý và điều chỉnh quá trình học tập tốt sẽ có động lực học tập cao hơn. Vì vậy, giả thuyết H4 được chấp nhận. Ngược lại, phục hồi tâm lý không có ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê đến động lực học tập ($Beta = -0.028$; $t = -0.661$; $Sig. = 0.509 > 0.05$). Mặc dù hệ số mang dấu âm, nhưng do không có ý nghĩa thống kê nên không thể kết luận về mối quan hệ giữa hai biến này. Do đó, giả thuyết H2 không được chấp nhận. Mệt mỏi – áp lực học tập cũng không có ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê đến động lực học tập ($Beta = 0.016$; $t = 0.422$; $Sig. = 0.673 > 0.05$). Kết quả này cho thấy chưa có đủ bằng chứng để khẳng định tác động tiêu cực của áp lực học tập đến động lực học tập. Vì vậy, giả thuyết H3 không được chấp nhận. Tóm lại, kết quả hồi quy cho thấy chỉ có hai yếu tố là sự tự tin và khả năng tự điều chỉnh học tập có ảnh hưởng tích cực và có ý nghĩa đến động lực học tập, trong đó sự tự tin là yếu tố tác động mạnh nhất.

Để kiểm tra sự khác biệt về các yếu tố tâm lý giữa các nhóm sinh viên theo mức GPA, nghiên cứu sử dụng phân tích ANOVA one-way. Kết quả được trình bày như sau: có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các nhóm sinh viên theo mức GPA đối với hầu hết các yếu tố tâm lý, bao gồm: động lực học tập ($Sig. = .019$), sự tự tin ($Sig. = .008$), khả năng phục hồi tâm lý ($Sig. = .007$) và khả năng tự điều chỉnh học tập ($Sig. = .006$). Ngược lại, yếu tố mệt mỏi và áp lực học tập không có sự khác biệt giữa các nhóm ($Sig. = .244$). Cụ thể, sinh viên có GPA cao thường có động lực học tập mạnh mẽ hơn ($Sig. = .019$), mức độ tự tin cao hơn ($Sig. = .008$), khả năng phục hồi tâm lý tốt hơn ($Sig. = .007$) và kỹ năng tự điều chỉnh học tập hiệu quả hơn ($Sig. = .006$). Trong khi đó, áp lực học tập là trạng thái chung ở tất cả sinh viên và không phụ thuộc vào kết quả học tập ($Sig. = .244$); sự khác biệt chủ yếu nằm ở cách mỗi nhóm sinh viên ứng phó với áp lực. Nhìn chung, các yếu tố tâm lý tích cực có mối liên hệ chặt chẽ với thành tích học tập, góp phần tạo nên sự khác biệt về GPA giữa các nhóm sinh viên, trong khi áp lực học tập mang tính phổ quát và không phải là yếu tố phân hóa kết quả.

4.3. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy mô hình đề xuất có mức độ phù hợp cao ($R^2 = 0.621$), chứng tỏ các yếu tố tâm lý được lựa chọn có khả năng giải thích đáng kể sự biến thiên của động lực học tập của sinh viên. Tuy nhiên, điểm đáng chú ý không chỉ nằm ở mức độ giải thích của mô hình mà còn ở cấu trúc tác động khác biệt giữa các yếu tố, qua đó góp phần làm rõ đặc điểm tâm lý học tập đặc thù của sinh viên trường Đại học Công nghệ Kỹ thuật TP. HCM.

Trước hết, kết quả cho thấy sự tự tin (tự hiệu quả) là yếu tố có ảnh hưởng mạnh nhất đến động lực học tập ($\beta = 0.509$, $p < 0.001$). Phát hiện này phù hợp với lý thuyết của Bandura (1997) khi nhấn mạnh vai trò trung tâm của niềm tin vào năng lực bản thân trong việc định hướng hành vi và duy trì nỗ lực. Tuy nhiên, điểm đáng chú ý trong nghiên cứu này là mức độ ảnh hưởng vượt trội của tự hiệu quả so với các yếu tố khác, cho thấy đối với SV – niềm tin vào năng lực cá nhân đóng vai trò như một “động cơ lõi” thúc đẩy hành vi học tập. Điều này chỉ ra rằng động lực học tập không chỉ xuất phát từ hứng thú mà còn gắn chặt với cảm nhận về năng lực nghề nghiệp tương lai.

Thứ hai, khả năng tự điều chỉnh học tập cũng có ảnh hưởng tích cực và có ý nghĩa thống kê đến động lực học tập ($\beta = 0.343$, $p < 0.001$). Kết quả này củng cố quan điểm của Zimmerman (2002) rằng năng lực tự điều chỉnh giúp người học duy trì sự chủ động và kiểm soát quá trình học tập. Điều này phản ánh rằng khả năng quản lý quá trình học tập một cách linh hoạt và có chiến lược là rất quan trọng.

Một phát hiện đáng chú ý khác là phục hồi tâm lý và mệt mỏi – áp lực học tập không có ý nghĩa thống kê trong mô hình hồi quy. Kết quả này có phần khác biệt so với một số nghiên cứu trước đây vốn nhấn mạnh vai trò của cảm xúc và stress trong việc ảnh hưởng đến động lực học tập. Tuy nhiên, trong nghiên cứu này với phần lớn đối tượng khảo sát thuộc khối ngành kỹ thuật, kết quả này có thể được lý giải theo hai hướng: Thứ nhất, SV trong khối ngành này có thể đã thích nghi với áp lực học tập như một trạng thái “bình thường hóa”, do đặc thù chương trình đào tạo có cường độ cao và yêu cầu thực hành liên tục. Do đó, áp lực và mệt mỏi không còn đóng vai trò là yếu tố trực tiếp làm suy giảm động lực, mà có thể chỉ ảnh hưởng gián tiếp thông qua các cơ chế khác. Thứ hai, kết quả này cho thấy các yếu tố nhận thức có xu hướng chi phối mạnh hơn các yếu tố cảm xúc trong việc hình thành động lực học tập của SV. Nói cách khác, SV có xu hướng duy trì động lực học tập dựa trên mục tiêu nghề nghiệp, năng lực bản thân và chiến lược học tập, hơn là bị chi phối bởi trạng thái cảm xúc ngắn hạn.

Như vậy nghiên cứu làm rõ cấu trúc tác động không đối xứng giữa các yếu tố tâm lý, trong đó các yếu tố tích cực thuộc nhóm năng lực cá nhân đóng vai trò quyết định, trong khi các yếu tố cảm xúc không có tác động trực tiếp. Kết quả gợi mở rằng việc nâng cao động lực học tập cho SV cần tập trung vào việc phát triển năng lực cá nhân và kỹ năng học tập, thay vì chỉ chú trọng giảm áp lực hay cải thiện trạng thái cảm xúc.

5. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy động lực học tập của SV chịu ảnh hưởng đáng kể bởi các yếu tố tâm lý, trong đó sự tự tin và khả năng tự điều chỉnh học tập là hai yếu tố có tác động trực tiếp và mạnh nhất. Điều này nhấn mạnh rằng động lực học tập được hình thành chủ yếu từ năng lực cá nhân và khả năng làm chủ quá trình học tập. Ngược lại, phục hồi tâm lý và mệt mỏi – áp lực học tập không có ý nghĩa thống kê trong mô hình hồi quy, gợi ý vai trò của chúng có thể mang tính gián tiếp. Từ đó, nghiên cứu đề xuất rằng giảng viên cần thiết kế hoạt động học tập tạo trải nghiệm thành công, tăng phần hồi tích cực và hướng dẫn chiến lược học tập nhằm củng cố sự tự tin và năng lực tự điều chỉnh; SV cần chủ động rèn luyện kỹ năng tự học, tự đánh giá và quản lý thời gian; trong khi nhà trường cần xây dựng môi trường học tập hỗ trợ phát triển năng lực tự chủ và triển khai các chương trình hỗ trợ theo hướng nâng cao năng lực cá nhân. Nhìn chung, việc nâng cao động lực học tập nên tập trung vào phát triển niềm tin và năng lực tự điều chỉnh, thay vì chỉ chú trọng giảm áp lực.

Ghi chú về tác giả: TS. Nguyễn Thanh Thủy, ThS Phan Kim Thành và ThS Võ Đình Dương là giảng viên Viện Sư phạm Kỹ thuật, Trường Đại Công nghệ Kỹ thuật Tp. Hồ Chí Minh, Việt Nam. Tác giả 1: xây dựng ý tưởng nghiên cứu, khung lý thuyết và phương pháp tiếp cận, hoàn thiện nội dung, chỉnh sửa, xử lý các yêu cầu. Tác giả 2: phân tích dữ liệu. Tác giả 3: thu thập dữ liệu.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.

Lời cảm ơn: Bài báo này là sản phẩm thuộc đề tài mã số T2025-169 do Trường Đại học Công nghệ Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh tài trợ kinh phí thực hiện, TS. Nguyễn Thanh Thủy làm chủ nhiệm.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K. W., & Ming, X. (2022). Academic stress and mental well-being in college students: Correlations, affected groups, and coping strategies. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 886344. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>
- Baron, R. A., & Branscombe, N. R. (2023). *Social psychology* (15th ed.). Pearson Education Limited. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781292438344_A43723087/preview-9781292438344_A43723087.pdf
- Córdova Olivera, P., Gasser Gordillo, P., Naranjo Mejía, H., La Fuente Taborga, I., Grajeda Chacón, A., & Sanjinés Unzueta, A. (2023). Academic stress as a predictor of mental health in university students. *Cogent Education*, 10(2), Article 2232686. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2232686>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Deng, Y., Cherian, J., Khan, N. U. N., Kumari, K., Sial, M. S., Comite, U., & Popp, J. (2022). Family and academic stress and their impact on students' depression level and academic performance. *Frontiers in Psychiatry*, 13, Article 869337. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.869337>
- Đỗ, H. T., Lâm, T. H., & Nguyễn, T. L. (2016). Các nhân tố tác động đến động lực học tập của sinh viên – Ví dụ thực tiễn tại Trường Đại học Lạc Hồng. *Tạp chí Khoa học Lạc Hồng*, 5, 1–6. https://lhu.edu.vn/Data/News/383/files/01_Huu_Tai_Thanh_Hien_Thanh_Lam.pdf
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Hồ, T. T. Q., & Nguyễn, V. B. (2021). Thành tích học tập và đau khổ tâm lý ở sinh viên Việt Nam: Vai trò trung gian của căng thẳng học tập. *Tạp chí Tâm lý học*, 8(269), 36–45. [https://csdlkhoa.hueuni.edu.vn/data/2021/10/QUYNH_SO_8\(36-45\)_-2021.pdf](https://csdlkhoa.hueuni.edu.vn/data/2021/10/QUYNH_SO_8(36-45)_-2021.pdf)
- Hoàng, T. M. N., & Nguyễn, T. K. (2016). Phân tích các nhân tố tác động đến động lực học tập của sinh viên kinh tế Trường Đại học Cần Thơ. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, 46, 107–115. <https://ctujsvn.ctu.edu.vn/index.php/ctujsvn/article/download/2522/1297>
- Huỳnh, M. T., & Mai, H. Đ. (2020). Students' achievement emotions. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh*, 17(2), 321–331. [http://doi.org/10.54607/hcmue.js.17.2.2609\(2020\)](http://doi.org/10.54607/hcmue.js.17.2.2609(2020))
- Luu, H. V. (2022). Niềm tin vào tính hiệu quả của bản thân trong học tập ngoại ngữ thứ hai – tiếng Trung Quốc: Trường hợp sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh tại Trường Đại học Ngân hàng TP. Hồ Chí Minh. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh*, 19(5), 760–768. DOI: 10.54607/hcmue.js.19.5.3342(2022)
- Nguyễn, T. A., Mai, T. H., & Lê T. C. (2020). Ảnh hưởng của cái tôi hiệu quả đến cảm nhận hạnh

- phúc của thanh niên. *Tạp chí Tâm lý học*, 9, 68–81.
- Pekrun, R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educ Psychol Rev* 18, 315–341 (2006). <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Phùng, N. H., Nguyễn, H. V., & Lê, T. H. H. (2018). Stress của sinh viên Trường Cao đẳng Y tế Tiền Giang năm 2018 và một số yếu tố liên quan. *Tạp chí Khoa học Nghiên cứu Sức khỏe và Phát triển*, 4(2), 16–25. <https://vjol.info.vn/index.php/SK-PT/article/view/38849>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Trần, T. L., Phạm, T. H., & Lê, H. T. (2021). Thực trạng stress của sinh viên chính quy năm cuối thuộc các chuyên ngành tại Trường Đại học Y Dược Thái Nguyên năm 2020 và một số yếu tố liên quan. *Tạp chí Y học Việt Nam*, 501(4), 147–152. <https://tapchihocvietnam.vn/index.php/vmj/article/view/518/402>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., & Lens, W. (n.d.). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004_VansteenkisteSimonsLensSheld onDeci_JPSP.pdf
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2