

THỰC TRẠNG ĐỘNG LỰC HỌC TẬP CỦA NỮ SINH VIÊN ĐẠI HỌC NGÀNH TÂM LÝ HỌC

Trần Hoàng Thị Diễm Ngọc

Trường Đại học Thủ Dầu Một

Tóm tắt: Nghiên cứu này xem xét thực trạng động lực học tập của nữ sinh viên đại học ngành Tâm lý học. Dữ liệu được thu thập thông qua khảo sát trực tuyến và trực tiếp với 502 nữ sinh viên ngành Tâm lý học năm thứ nhất và thứ hai trên địa bàn thành phố Hà Nội. Động lực học tập được đo lường theo bốn thành phần. Kết quả nghiên cứu cho thấy nhìn chung, động lực học tập của nữ sinh viên học ngành Tâm lý học ở mức tích cực; Nhận thức - Mục tiêu cao nhất, tiếp đến là Cảm xúc - Thái độ, trong khi Nhận thức - Hành vi và Hành vi - Nỗ lực là thấp nhất. Động lực học tập tập trung vào lợi ích thiết thực và phát triển năng lực với khuynh hướng rõ rệt gắn với ứng dụng thực tiễn và sử dụng học liệu số. Ngược lại, các hành vi đòi hỏi tính kỷ luật duy trì, như chuẩn bị bài trước giờ học, nền nếp học hàng ngày, tham gia hoạt động nhóm còn yếu và thiếu ổn định; động cơ tìm kiếm công nhận xã hội tuy hiện hữu nhưng không giữ vai trò trung tâm. Bài viết đề xuất một số hướng nghiên cứu tiếp theo và gợi ý giải pháp cho các nhà quản lý giáo dục nhằm nâng cao động lực học tập cho nữ sinh viên ngành Tâm lý học nói riêng và sinh viên đại học nói chung.

Từ khóa: Động lực học tập; Nữ sinh viên; Ngành Tâm lý học; Giáo dục đại học.

Ngày nhận bài: 18/11/2025; Gửi phản biện: 28/11/2025; Ngày duyệt đăng bài: 10/3/2026.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh giáo dục toàn cầu, động lực học tập đã trở thành yếu tố tâm lý trọng tâm chi phối mức độ tham gia, sự kiên trì và thành quả của sinh viên đại học nói chung và nữ sinh viên ngành Tâm lý học nói riêng. Các khung lý thuyết hiện hành như Tự quyết (Self - Determination Theory - SDT), Kỳ vọng - Giá trị (Expectancy - Value Theory - EVT), Cảm xúc thành tích (Control - Value Theory - CVT) và Tự điều chỉnh học tập (Self - Regulated Learning - SRL) làm rõ cơ chế chuyển hóa Cảm xúc - Thái độ thành Hành vi - Nỗ lực và kết quả học tập như điểm số, hoàn thành học phần, đạt chuẩn đầu ra (Deci và Ryan, 2000; Eccles và Wigfield, 2002, 2020; Zimmerman, 2002; Pekrun, 2006). Gần đây, bản mở rộng Lý thuyết kỳ vọng - giá trị trong bối cảnh (Situated Expectancy-Value Theory - SEVT) nhấn mạnh tác động của bối cảnh xã hội, văn hóa và làm rõ vai trò trung tâm của chi phí cảm nhận (perceived cost), bao gồm các yếu tố như nỗ lực, thời gian, áp lực cảm xúc và chi phí cơ hội mà người học phải đánh đổi khi tham gia hoạt động học tập (Eccles và Wigfield, 2020). Đồng thời, xu hướng phổ cập giáo dục đại học, chuyển đổi số và phương pháp học tập chủ động càng chú trọng yêu cầu cho người học tự điều chỉnh, duy trì động cơ nội tại và nâng giá trị cảm nhận của nhiệm vụ thông qua liên hệ với mục tiêu cá nhân.

Theo lý thuyết Kỳ vọng - Giá trị, động lực học tập là xu hướng lựa chọn và duy trì nỗ lực dựa trên hai trụ cột chính, đó là kỳ vọng thành công và giá trị cảm nhận của nhiệm vụ, bao gồm giá trị nội tại, giá trị đạt được/khẳng định bản thân, giá trị hữu ích và chi phí cảm nhận. Như vậy, sự kết hợp này dự báo cho việc lựa chọn hoạt động, mức độ bền bỉ và thành tích của người học (Eccles và Wigfield, 2002; 2020). Với khuôn khổ tự điều chỉnh

học tập - SRL, động lực học tập được hiểu như nguồn lực nội tâm cho phép người học khởi phát và duy trì chu trình tự điều chỉnh như đặt mục tiêu và lập kế hoạch (dự định), theo dõi/điều chỉnh (thực thi), rồi tự đánh giá, trong đó, niềm tin năng lực, hứng thú và mục tiêu cá nhân là thành phần tạo nên động lực cho toàn bộ chu trình này (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004). Có thể thấy về mặt khái niệm, lý thuyết Kỳ vọng - Giá trị lý giải căn nguyên lựa chọn và duy trì nỗ lực thông qua tương tác giữa kỳ vọng thành công và giá trị nhiệm vụ (Eccles và Wigfield, 2002), còn Tự điều chỉnh học tập mô tả tiến trình hiện thực hóa động lực thành hành vi học tập có cấu trúc từ mục tiêu đến kế hoạch, giám sát và tự đánh giá. Do đó, hai khung tiếp cận này mang tính bổ sung và liên kết với nhau (Zimmerman, 2002).

Tuy vậy, tại Việt Nam, nghiên cứu động lực học tập ở nữ sinh viên ngành Tâm lý học còn khan hiếm cả về định lượng lẫn định tính, hạn chế khả năng đánh giá điểm mạnh, điểm cần cải thiện, thiết lập mốc tham chiếu và thiết kế can thiệp sư phạm dựa trên dữ liệu. Trên bình diện quốc tế, các nghiên cứu cho thấy thói quen và kỹ năng học tập, học tập chủ động và động lực học đường là những yếu tố dự báo quan trọng của thành tích và sự gắn kết (Credé và Kuncel, 2008; Freeman và cộng sự, 2014; Vallerand và cộng sự, 1992). Bài viết cung cấp bằng chứng hỗ trợ ban đầu về độ tin cậy nội bộ và hình mẫu động lực học tập của nữ sinh viên ngành Tâm lý học tại Việt Nam, qua đó đóng góp thêm vào cơ sở thực nghiệm cho các khung lý thuyết Kỳ vọng - Giá trị (EVT), Kỳ vọng - Giá trị trong bối cảnh (SEVT) và Tự điều chỉnh học tập trong bối cảnh Việt Nam. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất mô hình đo lường ban đầu và định hướng một số biện pháp cải thiện thực hành dạy và học nhằm chuyển hoá hứng thú thành nỗ lực học tập bền vững và hiệu quả cho nữ sinh viên ngành Tâm lý học nói riêng và sinh viên đại học nói chung.

2. Mẫu và phương pháp nghiên cứu

2.1. Mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu mô tả cắt ngang, khảo sát trực tuyến và trực tiếp 502 nữ sinh viên đại học năm thứ nhất và thứ hai ngành Tâm lý học tại Hà Nội. Việc lựa chọn khách thể tập trung vào giai đoạn đầu của quá trình đào tạo đại học, khi động lực học tập đang trong quá trình hình thành và phát triển. Đây là giai đoạn sinh viên bắt đầu thích nghi với môi trường học tập mới, từng bước xây dựng phương pháp học tập và định hướng nghề nghiệp. Do đó, việc khảo sát hai nhóm đối tượng này cho phép phản ánh tương đối rõ thực trạng động lực học tập ở giai đoạn hình thành ban đầu, đồng thời hạn chế ảnh hưởng của các yếu tố đặc thù ở các năm học sau. Tất cả nữ sinh viên tham gia trả lời tự nguyện, có đồng thuận tham gia; dữ liệu ẩn danh và chỉ dùng cho mục đích nghiên cứu. Hơn 1/2 số nữ sinh viên học chuyên ngành tâm lý học tham vấn/trị liệu (chiếm 55,8%); số còn lại học ngành tâm lý học giáo dục. Sinh viên năm nhất chiếm tỷ lệ cao hơn sinh viên năm hai (tỉ lệ lần lượt là 57,4% và 42,6%).

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Thang đo động lực học tập được tác giả xây dựng dựa trên các khung lý thuyết chủ đạo về động lực học tập, bao gồm: Lý thuyết Tự quyết (SDT) nhấn mạnh vai trò của các nhu cầu tâm lý cơ bản như tự chủ, năng lực và sự gắn kết trong việc thúc đẩy động lực nội tại; Lý thuyết Kỳ vọng - Giá trị (EVT) và phiên bản mở rộng Lý thuyết Kỳ vọng - Giá trị trong bối cảnh (SEVT) tập trung vào kỳ vọng thành công, giá trị nhiệm vụ và chi phí cảm nhận trong quá trình ra quyết định học tập; Lý thuyết Tự điều chỉnh học tập (SRL) nhấn mạnh khả năng người học chủ động lập kế hoạch, theo dõi và điều chỉnh hành vi học tập;

và Lý thuyết Kiểm soát - Giá trị (CVT) giải thích vai trò của các yếu tố nhận thức và cảm xúc trong việc hình thành động lực và cảm xúc học tập. Trên cơ sở tích hợp các khung lý thuyết này cùng với tổng quan các nghiên cứu trước, thang đo được thiết kế nhằm phản ánh động lực học tập như một cấu trúc đa chiều, bao gồm các thành phần cảm xúc, nhận thức và hành vi.

Cụ thể, Thang đo động lực học tập gồm 36 mệnh đề, được chia thành bốn tiểu thang đo: (1) Cảm xúc - Thái độ (11 mệnh đề) đo lường các phản ứng cảm xúc tích cực hoặc tiêu cực của nữ sinh viên đối với hoạt động học tập, cũng như thái độ chung đối với việc học, bao gồm mức độ hứng thú, yêu thích, cảm nhận ý nghĩa và sự sẵn sàng tham gia học tập; (2) Hành vi - Nỗ lực (8 mệnh đề) phản ánh mức độ nỗ lực hành vi của nữ sinh viên vào quá trình học tập, thể hiện qua sự kiên trì, mức độ nỗ lực, thời gian dành cho học tập và mức độ chủ động thực hiện các nhiệm vụ học tập; (3) Nhận thức - Hành vi (10 mệnh đề) đo lường các quá trình nhận thức và cơ chế tự điều chỉnh học tập, bao gồm khả năng lập kế hoạch, giám sát và điều chỉnh hành vi học tập, cũng như việc vận dụng các phương thức học tập phù hợp; (4) Nhận thức - Mục tiêu (7 mệnh đề) tập trung đánh giá nhận thức của nữ sinh viên về mục tiêu học tập, bao gồm mức độ rõ ràng của mục tiêu, định hướng nghề nghiệp, giá trị cá nhân gắn với việc học và mức độ cam kết theo đuổi các mục tiêu đó.

Các tiểu thang đo này được xây dựng theo hướng tiếp cận đa thành tố, trong đó động lực học tập được xem là một cấu trúc tâm lý đa chiều bao gồm các thành phần cảm xúc, nhận thức và hành vi có mối quan hệ tương tác với nhau trong việc hình thành, kích hoạt và duy trì hành vi học tập (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002). Nội dung thang đo được thẩm định bởi hai chuyên gia trong lĩnh vực Tâm lý học, có kinh nghiệm nghiên cứu và giảng dạy về động lực học tập, nhằm đảm bảo tính phù hợp về nội dung và ngữ nghĩa của các mệnh đề.

Bảng hỏi sử dụng Likert 5 mức độ từ *Hoàn toàn không đồng ý* đến *Hoàn toàn đồng ý*. Mỗi mệnh đề trong tiểu thang đo có điểm tương ứng được quy gán như sau: *Hoàn toàn không đồng ý*: 1 điểm; *Phần lớn không đồng ý*: 2 điểm; *Nửa đồng ý, nửa không đồng ý*: 3 điểm; *Phần lớn đồng ý*: 4 điểm và *Hoàn toàn đồng ý*: 5 điểm. Điểm trung bình càng cao thì nữ sinh viên đại học ngành Tâm lý học càng có động lực học tập.

Nghiên cứu tiền hành khảo sát thử trên 20 nữ sinh viên ngành Tâm lý học nhằm kiểm tra tính rõ ràng và phù hợp của các mệnh đề trong thang đo. Kết quả cho thấy các mệnh đề nhìn chung dễ hiểu, phù hợp với đối tượng khảo sát; một số nội dung được điều chỉnh về cách diễn đạt để tăng tính rõ ràng. Đồng thời, kiểm định sơ bộ bằng hệ số Cronbach's Alpha cho thấy thang đo đạt yêu cầu về độ tin cậy và được sử dụng cho khảo sát chính thức. Sau hiệu chỉnh, thang đo được thực hiện cho khảo sát chính thức trên mẫu $N = 502$ nữ sinh viên đại học năm thứ nhất và thứ hai ngành Tâm lý học với giá trị tin cậy nội bộ tốt với α của các tiểu thang đo dao động từ 0,89 đến 0,92; α của toàn thang đo đạt 0,97 là hợp lý do số lượng mệnh đề lớn và mức độ tương quan cao giữa chúng. Các hệ số tương quan biến - tổng (CITC) đều lớn hơn 0,30 và giá trị alpha nếu loại biến không tăng đáng kể, cho thấy các mệnh đề có sự nhất quán nội bộ tốt và đều đóng góp tích cực vào cấu trúc thang đo.

Mặc dù hệ số Cronbach's alpha của thang đo tổng thể ở mức cao và có thể tồn tại sự tương đồng nội dung giữa một số mệnh đề, song các mệnh đề vẫn được giữ lại

nhằm đảm bảo tính đầy đủ và độ bao quát nội dung của thang đo. Điều này là phù hợp do thang đo bao gồm nhiều mệnh đề phản ánh các khía cạnh liên quan chặt chẽ đến động lực học tập. Kết quả chi tiết được trình bày trong Bảng 1.

Bảng 1: Kết quả kiểm định độ tin cậy các tiểu thang đo trong động lực học tập của nữ sinh viên đại học ngành Tâm lý học

Các tiểu thang đo	Các mệnh đề	Hệ số tương quan biến-tổng (CITC)	Hệ số tin cậy nếu loại biến (Alpha if deleted- α_{if_delete})	Hệ số tin cậy (Cronbach's Alpha- α)
Thành phần Cảm xúc-Thái độ	1. Cảm thấy hứng thú với các môn học trong chương trình đào tạo	0,74	0,91	0,92
	2. Mong chờ mỗi buổi học vì nó mang lại kiến thức hữu ích	0,76	0,91	
	3. Chủ động tìm hiểu trước bài giảng để tăng sự hứng thú	0,62	0,92	
	4. Thích khám phá các kiến thức mới trong quá trình học tập	0,72	0,91	
	5. Chương trình học phù hợp với sở thích và định hướng của mình	0,68	0,91	
	6. Việc học là một trải nghiệm thú vị hơn là một nhiệm vụ bắt buộc	0,75	0,91	
	7. Hứng thú hơn với những môn học có tính thực tiễn cao	0,60	0,92	
	8. Tìm cách làm cho việc học trở nên thú vị hơn	0,69	0,91	
	9. Muốn học hỏi thêm ngoài nội dung giảng dạy chính thức	0,70	0,91	
	10. Muốn tự thể hiện năng lực học tập, đam mê với việc khám phá tri thức	0,68	0,91	
	11. Tập trung và nghiêm túc trong việc học để đạt kết quả cao	0,61	0,92	
Thành phần Hành vi-Nỗ lực	1. Dành nhiều thời gian mỗi ngày để học tập và ôn luyện	0,70	0,87	0,89
	2. Đặt mục tiêu học tập cụ thể, kiên trì thực hiện, không bỏ cuộc dù gặp khó khăn	0,73	0,87	
	3. Sẵn sàng từ bỏ các hoạt động giải trí để tập trung vào học	0,66	0,88	

	4. Chủ động tìm kiếm tài liệu và học hỏi thêm ngoài nội dung trên lớp	0,72	0,87	
	5. Nỗ lực hoàn thành tất cả bài tập và dự án học tập đúng thời hạn	0,49	0,89	
	6. Thường xuyên tự đánh giá và điều chỉnh phương pháp học tập để đạt hiệu quả tốt hơn	0,74	0,87	
	7. Tham gia tích cực vào các hoạt động học thuật để nâng cao kiến thức	0,62	0,88	
	8. Nhờ thầy cô, bạn bè hỗ trợ để cải thiện kết quả học tập	0,66	0,88	
Nhận thức-Hành vi	1. Mục tiêu học tập rõ ràng, lập kế hoạch chi tiết, theo dõi tiến độ để đạt kết quả tốt	0,73	0,90	0,91
	2. Tự thưởng cho bản thân khi đạt được điểm cao vào mỗi học kỳ	0,60	0,91	
	3. Tự giác học tập vì hiểu rằng kiến thức rất quan trọng	0,71	0,90	
	4. Hay tham gia nhóm học tập cùng bạn bè	0,69	0,90	
	5. Tìm kiếm cảm hứng học tập từ những người thành công/thần tượng	0,64	0,91	
	6. Sử dụng mạng xã hội hoặc các nền tảng trực tuyến để tìm kiếm tài liệu và phương pháp học tập mới	0,58	0,91	
	7. Thay đổi phương pháp học tập để tránh nhàm chán	0,74	0,90	
	8. Duy trì thói quen học tập hàng ngày để không bị gián đoạn kiến thức	0,76	0,90	
	9. Tham gia các hoạt động ngoại khóa liên quan đến học tập để duy trì động lực	0,71	0,90	
	10. Luôn tìm cách kết nối kiến thức với thực tế để tăng sự hứng thú khi học	0,65	0,91	
Nhận thức-Mục tiêu	1. Mong muốn đạt kết quả học tập cao và nhận được sự công nhận từ thầy cô, bạn bè	0,58	0,92	0,91
	2. Học tập để có cơ hội nghề nghiệp tốt, cải thiện chất lượng cuộc sống và có thu nhập cao	0,79	0,90	
	3. Học tập để nâng cao kiến thức và kỹ năng cá nhân	0,84	0,89	

4. Học tập để phát triển tư duy và khả năng giải quyết vấn đề	0,79	0,89	
5. Học tập để khẳng định bản thân, chứng tỏ năng lực và tự tin hơn	0,77	0,90	
6. Mong muốn có thêm cơ hội học tập nâng cao: du học hoặc bằng cấp cao hơn	0,74	0,90	
7. Học tập để mở rộng mối quan hệ và phát triển kỹ năng xã hội	0,69	0,90	

Trong nghiên cứu này, kỹ thuật phân tích thống kê mô tả (Descriptive statistics) được sử dụng để tính điểm trung bình (M), độ lệch chuẩn (SD), tỷ lệ cho từng tiểu thang đo và tổng điểm động lực học tập.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Đánh giá chung về động lực học tập của nữ sinh viên đại học ngành Tâm lý học

Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng điểm trung bình chung về động lực học tập của nữ sinh viên là 3,84 với độ lệch chuẩn $SD = 0,65$, phản ánh mức động lực tương đối cao và khá đồng đều trong mẫu nghiên cứu. Độ lệch chuẩn không lớn cho thấy sự phân tán thấp, hàm ý rằng đa số sinh viên có xu hướng duy trì mức động lực học tập ổn định, ít có sự chênh lệch đáng kể giữa các cá nhân.

Bảng 2: Mô tả chung về động lực học tập của nữ sinh viên ngành Tâm lý học

Tiểu thang đo	N	M	SD	Min	Max
Cảm xúc - Thái độ	502	3,83	0,71	1,00	5,00
Hành vi - Nỗ lực	502	3,58	0,72	1,00	5,00
Nhận thức - Hành vi	502	3,70	0,76	1,00	5,00
Nhận thức - Mục tiêu	502	4,26	0,76	1,00	5,00
Động lực học tập (chung)	502	3,84	0,65	1,00	5,00

Xét theo từng tiểu thang đo, Nhận thức - Mục tiêu đạt giá trị cao nhất ($M = 4,26$; $SD = 0,76$), cho thấy sinh viên có xu hướng xác định khá rõ ràng mục tiêu học tập và định hướng nghề nghiệp. Điều này phản ánh đặc điểm của nhóm nữ sinh viên ngành Tâm lý học về việc lựa chọn ngành học thường gắn với định hướng giá trị cá nhân và mong muốn phát triển nghề nghiệp trong lĩnh vực hỗ trợ con người. Trong khi đó, các tiểu thang đo Cảm xúc - Thái độ ($M = 3,83$) và Nhận thức - Hành vi ($M = 3,70$) ở mức khá, cho thấy nữ sinh viên có thái độ khá tích cực đối với việc học và rõ về vai trò của các phương thức học tập.

Tuy nhiên, tiểu thang đo Hành vi - Nỗ lực có điểm trung bình thấp hơn ($M = 3,58$; $SD = 0,72$), cho thấy sự hạn chế nhất định trong việc chuyển hóa nhận thức và mục tiêu học tập thành hành vi cụ thể. Khoảng cách giữa mức độ cao của Nhận thức - Mục tiêu và mức độ thấp hơn của Hành vi - Nỗ lực gợi ý sự tồn tại có khoảng cách Nhận thức - Hành vi” trong động lực học tập. Điều đó cho thấy, mặc dù sinh viên có mục tiêu rõ ràng và nhận

thức tích cực về việc học, nhưng mức độ đầu tư nỗ lực và duy trì hành vi học tập chưa thực sự tương xứng.

Từ góc độ tâm lý học, kết quả này cho thấy nhu cầu tăng cường các yếu tố trung gian như kỹ năng tự điều chỉnh học tập, khả năng lập kế hoạch và cơ chế giám sát hành vi nhằm hỗ trợ sinh viên chuyển hóa mục tiêu thành hành động cụ thể. Việc phát triển cách tiếp cận học tập có hệ thống cùng với sự hỗ trợ từ môi trường học tập và nhóm bạn học, có thể góp phần thu hẹp khoảng cách này và nâng cao tính bền vững của động lực học tập trong quá trình đào tạo đại học.

3.2. Thành phần Cảm xúc - Thái độ của động lực học tập ở nữ sinh viên đại học ngành Tâm lý học

Dữ liệu ở bảng 3 mô tả thành phần Cảm xúc - Thái độ của động lực học tập ở nữ sinh viên Tâm lý học nhìn chung ở mức khá tích cực với điểm trung bình toàn thang $M = 3,83$ (độ lệch chuẩn trung bình $SD = 0,95$), trong đó tỷ lệ đồng ý trung bình đạt 62,5%, trong khi mức trung lập chiếm 29,3% và không đồng ý là 8,2%.

Bảng 3: *Mức độ biểu hiện thành phần Cảm xúc - Thái độ của động lực học tập ở nữ sinh viên đại học ngành Tâm lý học*

Các mệnh đề	M	SD	Các phương án trả lời (%)				
			Hoàn toàn không đồng ý	Phần lớn không đồng ý	Nửa đồng ý nửa không đồng ý	Phần lớn đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1. Cảm thấy hứng thú với các môn học trong chương trình đào tạo	3,72	0,82	0,8	3,6	36,3	41,8	17,5
2. Mong chờ mỗi buổi học vì nó mang lại kiến thức hữu ích	3,72	0,91	0,8	6,8	34,7	35,5	22,3
3. Chủ động tìm hiểu trước bài giảng để tăng sự hứng thú	3,23	1,06	4,0	20,3	38,6	22,7	14,3
4. Thích khám phá các kiến thức mới trong quá trình học tập	4,01	0,99	2,0	4,4	22,7	32,3	38,6
5. Chương trình học phù hợp với sở thích và định hướng của mình	3,80	0,91	0,8	6,0	31,1	37,1	25,1
6. Việc học là một trải nghiệm thú vị hơn là một nhiệm vụ bắt buộc	3,87	0,98	1,6	4,4	32,3	28,7	33,1
7. Hứng thú hơn với những môn học có tính thực tiễn cao	4,24	0,97	1,6	4,4	14,7	26,7	52,6
8. Tìm cách làm cho việc học trở nên thú vị hơn	3,85	0,94	1,2	4,0	33,5	31,1	30,3

9. Muốn học hỏi thêm ngoài nội dung giảng dạy chính thức	4,04	0,96	0,80	6,80	19,50	33,90	39,0
10. Muốn tự thể hiện năng lực học tập, đam mê với việc khám phá tri thức	3,90	1,01	2,00	6,00	26,30	31,50	34,3
11. Tập trung và nghiêm túc trong việc học để đạt kết quả cao	3,75	0,93	0,40	8,00	32,70	33,90	25,1
Điểm trung bình chung	3,83	0,95	8,2	29,3	62,5		

Nổi bật là xu hướng ưa thích gắn học với thực tiễn và mở rộng tri thức: “*Hứng thú hơn với các môn có tính thực tiễn cao*” đạt điểm trung bình $M = 4,24$ và tỷ lệ đồng ý là 79,3%, “*Muốn học hỏi thêm ngoài nội dung giảng dạy chính thức*” $M = 4,04$, tỷ lệ đồng ý là 72,9%) và “*Thích khám phá kiến thức mới trong quá trình học tập*” với $M = 4,01$, tỷ lệ đồng ý là 70,9%.

Ngược lại, biểu hiện yếu nhất của động lực học tập ở mặt cảm xúc - thái độ nằm ở hành vi chuẩn bị trước giờ học “*Chủ động tìm hiểu trước bài giảng để tăng sự hứng thú*” chỉ có điểm trung bình $M = 3,23$ với tỷ lệ đồng ý chiếm 37% và có dao động lớn nhất ($SD = 1,06$) cho thấy sự khác biệt rõ rệt giữa các nhóm sinh viên và một số mệnh đề khác liên quan đến tự thể hiện đam mê cũng có sự biến thiên đáng kể. Tỷ lệ trung lập tương đối cao ở nhiều mệnh đề phản ánh vẫn còn một số nữ sinh viên chưa hình thành thái độ học tập rõ ràng, cho thấy giai đoạn hiện thực hóa hứng thú thành chuẩn bị trước giờ học còn yếu.

Kết quả phân tích số liệu cho thấy xu hướng coi trọng giá trị thực tiễn và mở rộng tri thức ở nữ sinh viên trong nghiên cứu nổi bật, đang là một ưu thế mang tính phổ biến. Tuy nhiên, hành vi chuẩn bị bài trước giờ học của các em thực hiện ở mức độ thực thi còn hạn chế và không ổn định nên cần ưu tiên can thiệp sự phạm nhằm tăng cường sự tự chủ và kỷ luật học tập.

3.3. Thành phần Hành vi - Nỗ lực của động lực học tập ở nữ sinh viên đại học ngành Tâm lý học

Kết quả đo lường thành phần Hành vi - Nỗ lực với 8 mệnh đề (bảng 4) cho thấy mức nỗ lực hành vi của nữ sinh viên ở tầm trung bình khá, song mức gắn kết hành vi chưa thật đồng đều với điểm trung bình $M = 3,58$, độ lệch chuẩn $SD = 0,96$ và tỷ lệ đồng ý đạt 51,8%, trung lập ở mức 34,9% và không đồng ý là 13,3%.

Điểm mạnh nổi bật của nữ sinh viên trong nghiên cứu là “*Nỗ lực hoàn thành tất cả bài tập và dự án đúng thời hạn*” đạt điểm trung bình $M = 4,12$ và tỷ lệ đồng ý là 75,30%. Nhóm hành vi hỗ trợ học tập ở mức khá gồm “*Nhờ thầy cô, bạn bè hỗ trợ để cải thiện kết quả học tập*” với $M = 3,69$; tỷ lệ đồng ý là 57,8% và “*Chủ động tìm kiếm tài liệu và học hỏi thêm ngoài nội dung trên lớp*” ($M = 3,66$; tỷ lệ đồng ý = 57%). Bên cạnh đó, các hành vi đòi hỏi phân bổ thời gian và hạn chế thời gian giải trí thấp hơn “*Dành nhiều thời gian mỗi ngày để học tập và ôn luyện*” có $M = 3,34$ và tỷ lệ đồng ý là 39,5%, “*Sẵn sàng từ bỏ các hoạt động giải trí để tập trung vào học*” ($M = 3,36$; tỷ lệ đồng ý tương ứng với 44,6%) và “*Tham gia tích cực hoạt động học thuật để nâng cao kiến thức*” ($M = 3,37$; tỷ lệ đồng ý ở mức 43,4%).

Đồng thời, tỷ lệ các câu trả lời trung lập cao ở một số mệnh đề, ví dụ: tỷ lệ 46,2% ở “Dành thời gian mỗi ngày để học tập và ôn luyện” cho thấy thói quen nỗ lực chưa ổn định ở một bộ phận nữ sinh viên. Độ dao động lớn nhất trong tiêu thang đo tại mệnh đề “Tham gia tích cực vào các hoạt động học thuật để nâng cao kiến thức” với $SD = 1,04$ và “Sẵn sàng từ bỏ các hoạt động giải trí để tập trung vào học” ($SD = 1,03$) đều phản ánh sự khác biệt đáng kể giữa các thành viên trong nhóm nữ sinh viên.

Bảng 4: Mức độ biểu hiện thành phần Hành vi - Nỗ lực của động lực học tập ở nữ sinh viên đại học ngành Tâm lý học

Các mệnh đề	M	SD	Các phương án trả lời (%)				
			Hoàn toàn không đồng ý	Phản lớn không đồng ý	Nửa đồng ý, nửa không đồng ý	Phản lớn đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1. Dành nhiều thời gian mỗi ngày để học tập và ôn luyện	3,34	0,88	1,2	13,1	46,2	29,1	10,4
2. Đặt mục tiêu học tập cụ thể, kiên trì thực hiện, không bỏ cuộc dù gặp khó khăn	3,44	0,92	1,2	12,4	41,0	31,9	13,5
3. Sẵn sàng từ bỏ các hoạt động giải trí để tập trung vào học	3,36	1,03	2,4	19,1	33,9	29,1	15,5
4. Chủ động tìm kiếm tài liệu và học hỏi thêm ngoài nội dung trên lớp	3,66	0,92	0,8	8,8	33,5	37,5	19,5
5. Nỗ lực hoàn thành tất cả bài tập và dự án học tập đúng thời hạn	4,12	0,92	0,8	4,4	19,5	33,1	42,2
6. Thường xuyên tự đánh giá và điều chỉnh phương pháp học tập để đạt hiệu quả tốt hơn	3,63	0,98	1,2	9,6	37,5	28,3	23,5
7. Tham gia tích cực vào các hoạt động học thuật để nâng cao kiến thức	3,37	1,04	1,6	20,3	34,7	26,7	16,7
8. Nhờ thầy cô, bạn bè hỗ trợ để cải thiện kết quả học tập	3,69	0,97	2,0	7,6	32,7	34,7	23,1
Điểm trung bình chung	3,58	0,96	13,3		34,9	51,8	

Có thể thấy, nữ sinh viên ưu tiên tuân thủ hoàn thành đúng thời hạn và tận dụng hỗ trợ từ thầy cô và bạn bè nhưng còn thiếu hụt về quản lý thời gian, kỷ luật cá nhân và tham gia học tập tích cực, đó là những cầu nối cần được củng cố để chuyển nỗ lực rời rạc thành hành vi học tập ổn định hơn.

3.4. Thành phần Nhận thức - Hành vi của động lực học tập ở nữ sinh viên đại học ngành Tâm lý học

Thành phần Nhận thức - Hành vi của nữ sinh viên ở mức khá tích cực với điểm trung bình chung $M = 3,70$; $SD = 1,02$ và tỷ lệ các ý kiến đồng ý trung bình đạt 57,6%, trung lập là 30,1% và không đồng ý là 12,3% (bảng 4). Điều này cho thấy các em có nền tảng nhận thức tốt và duy trì được thói quen học tập tương đối thuận lợi.

Nhóm biểu hiện nổi trội tập trung vào kích hoạt nhận thức và tìm kiếm nguồn lực học tập số, đó là “*Sử dụng mạng xã hội/nền tảng trực tuyến để tìm tài liệu và phương pháp học tập mới*” ($M = 4,06$; tỷ lệ các ý kiến đồng ý chiếm 74,1%) xếp thứ hạng cao nhất. Tiếp theo là “*Tìm kiếm cảm hứng học tập từ những người thành công/thần tượng*” ($M = 3,95$; tỷ lệ đồng ý là 69,0%), “*Luôn tìm cách kết nối kiến thức với thực tế để tăng sự hứng thú khi học*” ($M = 3,86$; tỷ lệ đồng ý = 63,8%) và “*Tự giác học tập vì hiểu kiến thức quan trọng*” ($M = 3,84$; tỷ lệ đồng ý = 59,0%).

Tuy nhiên, ở những nữ sinh viên này thì việc duy trì thói quen đều đặn và mở rộng mức độ tham gia các hoạt động học tập còn hạn chế, chẳng hạn như “*Duy trì thói quen học hằng ngày để không bị gián đoạn kiến thức*” ($M = 3,45$; tỷ lệ các ý kiến trung lập tương ứng với 41,8%) và “*Tham gia hoạt động ngoại khóa liên quan đến học tập để duy trì động lực*” ($M = 3,39$; tỷ lệ đồng ý là 46,6%) cho thấy nền nếp học tập chưa được hình thành vững chắc ở một bộ phận nữ sinh viên. Ngoài ra, độ biến thiên trong nhóm khá lớn ở “*Tự thưởng cho bản thân khi đạt được điểm cao vào mỗi học kỳ*” với $SD = 1,13$ và “*Hay tham gia nhóm học tập cùng bạn bè*” ($SD = 1,11$), gợi ý sự khác biệt giữa các nữ sinh viên về chiến lược duy trì động lực (tự thưởng) và hình thức tương tác trong học tập (học nhóm).

Bảng 5: Mức độ biểu hiện thành phần Nhận thức - Hành vi của động lực học tập ở nữ sinh viên đại học ngành Tâm lý học

Các mệnh đề	M	SD	Các phương án trả lời (%)				
			Hoàn toàn không đồng ý	Phần lớn không đồng ý	Nửa đồng ý nửa không đồng ý	Phần lớn đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1. Mục tiêu học tập rõ ràng, lập kế hoạch chi tiết, theo dõi tiến độ để đạt kết quả tốt	3,53	0,97	2,0	10,8	37,8	31,5	17,9
2. Tự thưởng cho bản thân khi đạt được điểm cao vào mỗi học kỳ	3,61	1,13	6,4	10,0	23,1	37,8	22,7
3. Tự giác học tập vì hiểu rằng kiến thức rất quan trọng	3,84	0,91	0,4	4,0	36,7	29,5	29,5
4. Hay tham gia nhóm học tập cùng bạn bè	3,61	1,11	2,8	13,5	30,7	25,9	27,1

5. Tìm kiếm cảm hứng học tập từ những người thành công/thần tượng	3,95	0,99	2,0	5,2	23,9	33,5	35,5
6. Sử dụng mạng xã hội/các nền tảng trực tuyến để tìm kiếm tài liệu và phương pháp học tập mới	4,06	0,91	0,8	4,4	20,7	35,9	38,2
7. Thay đổi phương pháp học tập để tránh nhàm chán	3,68	1,05	2,8	10,4	28,3	33,1	25,5
8. Duy trì thói quen học tập hàng ngày để không bị gián đoạn kiến thức	3,45	1,02	1,6	14,3	41,8	21,9	20,3
9. Tham gia các hoạt động ngoại khóa liên quan đến học tập để duy trì động lực	3,39	1,08	3,6	18,3	31,5	29,1	17,5
10. Luôn tìm cách kết nối kiến thức với thực tế để tăng sự hứng thú khi học	3,86	1,02	1,2	8,8	26,3	30,3	33,5
Điểm trung bình chung	3,70	1,02	12,3	30,1	57,6		

Tóm lại, nữ sinh viên có ý thức chủ động khai thác học liệu số và gắn kết với thực tiễn để tăng hứng thú nhưng thói quen học tập bền bỉ chưa ổn định. Do đó việc đặt ra mục tiêu, lập kế hoạch cụ thể và mức độ tham gia các hoạt động học tập ngoài giờ cần được thiết lập nền nếp và củng cố hơn.

3.5. Thành phần Nhận thức - Mục tiêu của động lực học tập ở nữ sinh viên đại học ngành Tâm lý học

Bảng 6: Mức độ biểu hiện thành phần Nhận thức - Mục tiêu của động lực học tập ở nữ sinh viên đại học ngành Tâm lý học

Các mệnh đề	M	SD	Các phương án trả lời (%)				
			Hoàn toàn không đồng ý	Phần lớn không đồng ý	Nửa đồng ý nửa không đồng ý	Phần lớn đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1. Mong muốn đạt kết quả học tập cao và nhận được sự công nhận từ thầy cô, bạn bè	3,99	1,04	2,8	6,0	19,5	32,7	39,0
2. Học tập để có cơ hội nghề nghiệp tốt, cải thiện chất lượng cuộc sống và có thu nhập cao	4,45	0,83	1,6	1,2	9,2	26,7	61,4
3. Học tập để nâng cao kiến thức và kỹ năng cá nhân	4,42	0,83	1,2	0,8	12,7	25,5	59,8
4. Học tập để phát triển tư duy và khả năng giải quyết vấn đề	4,32	0,97	2,5	0,7	16,7	21,5	58,6

5. Học tập để khẳng định bản thân, chứng tỏ năng lực và tự tin hơn	4,24	0,98	1,6	4,8	15,1	25,1	53,4
6. Mong muốn có thêm cơ hội học tập nâng cao: du học hoặc bằng cấp cao hơn	4,24	0,89	1,6	0,8	18,7	30,3	48,6
7. Học tập để mở rộng mối quan hệ và phát triển kỹ năng xã hội	4,13	0,96	2,4	1,6	21,5	29,5	45,0
Điểm trung bình chung	4,26	0,93	4,2		16,2	79,6	

Số liệu ở bảng 6 cho thấy điểm trung bình của toàn tiểu thang đo đạt $M = 4,26$, độ lệch chuẩn $SD = 0,93$ và với tỷ lệ các ý kiến đồng ý là 79,6% thể hiện định hướng mục tiêu học tập rất cao ở nữ sinh viên. Biểu hiện định hướng nghề nghiệp “*Học tập để có cơ hội nghề nghiệp tốt, cải thiện chất lượng cuộc sống và có thu nhập cao*” đứng ở vị trí cao nhất với $M = 4,45$; $SD = 0,83$; tỷ lệ các ý kiến đồng ý là 88,10% và “*Học tập để nâng cao kiến thức và kỹ năng cá nhân*” ($M = 4,42$; $SD = 0,83$; tỷ lệ đồng ý chiếm 85,30%). Cả hai mệnh đề đều đạt điểm số cao, độ phân tán thấp chứng tỏ đa số nữ sinh viên đều đồng ý rằng việc học đem lại lợi ích thiết thực và giúp người học nâng cao năng lực từ kiến thức, kỹ năng đến tư duy. Tiếp theo là các mệnh đề “*Học tập để phát triển tư duy và khả năng giải quyết vấn đề*” ($M = 4,32$; tỷ lệ đồng ý ở mức 80,1%), “*Mong muốn có thêm cơ hội học tập nâng cao: du học hoặc bằng cấp cao hơn*” ($M = 4,24$; tỷ lệ đồng ý = 78,90%) và “*Học tập để khẳng định bản thân, chứng tỏ năng lực và tự tin hơn*” ($M = 4,24$; tỷ lệ đồng ý là 78,50%) cũng đều phản ánh mục tiêu đạt thành tích và nguyện vọng định hướng nghề nghiệp tương lai khá phổ biến của nữ sinh viên. Tuy nhiên, với mệnh đề “*Học tập để mở rộng mối quan hệ và phát triển kỹ năng xã hội*” ($M = 4,13$; tỷ lệ đồng ý = 74,5%, ý kiến trung lập tương ứng với 21,5%) tuy vẫn có điểm số cao nhưng cho thấy mức thuyết phục của mục tiêu xã hội kém đồng đều hơn.

Mệnh đề “*Mong muốn đạt kết quả học tập cao và nhận được sự công nhận từ thầy cô, bạn bè*” với điểm trung bình $M = 3,99$; tỷ lệ đồng ý chiếm tới 71,7%) nhưng độ phân tán lại lớn nhất trong tiểu thang đo ($SD = 1,04$) cùng với tỷ lệ các ý kiến không đồng ý lên tới 8,8% và trung lập là 19,5% hàm ý rằng động cơ tìm kiếm sự công nhận xã hội có tồn tại nhưng không phải trọng tâm so với mục tiêu lợi ích thực tiễn và phát triển năng lực khi nó nhận được sự đồng thuận ít hơn và câu trả lời có sự dao động nhiều hơn.

Tổng kết lại có thể thấy ở nhóm nữ sinh viên ngành Tâm lý học, thành phần Nhận thức - Mục tiêu chủ yếu được định hướng bởi giá trị hữu ích gắn với triển vọng nghề nghiệp, thu nhập, chất lượng sống và giá trị đạt được liên kết với phát triển năng lực, tư duy, hơn nữa, nó còn thể hiện rõ nguyện vọng học tiếp bậc cao hơn của các em. Ngược lại, mục tiêu tìm kiếm sự công nhận xã hội tuy hiện diện nhưng không phải là cốt lõi nên thể hiện ở mức đồng thuận thấp hơn và độ khác biệt giữa các sinh viên lớn hơn.

4. Bàn luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy động lực học tập của nữ sinh viên ngành Tâm lý học giữ vai trò chủ đạo gắn với các giá trị hữu ích như nghề nghiệp, thu nhập, chất lượng sống và phát triển năng lực cùng với định hướng học tiếp ở bậc cao hơn. Trong bối cảnh giáo dục đại học tại Việt Nam, môi trường học tập, chương trình đào tạo và các điều kiện hỗ trợ có ảnh hưởng đáng kể đến động lực học tập của sinh viên, đồng thời gắn với mục tiêu phát

triển năng lực và định hướng nghề nghiệp của người học (Cao Thi Cam Van và cộng sự, 2020; Nguyễn Thanh Tùng và Hoàng Thị Doan, 2021). Xu hướng này càng rõ nét ở nhóm sinh viên những năm đầu, khi người học đang trong giai đoạn thích nghi và định hình mục tiêu học tập. Đây cũng là một quan điểm phù hợp với xu hướng quốc tế vì trong mô hình Kỳ vọng - Giá trị, giá trị hữu ích, giá trị thành tích và giá trị tự thân thường là các động lực dự báo mạnh mẽ quyết định lựa chọn và mức độ kiên trì học tập (Eccles và Wigfield, 2002; 2020). Bên cạnh đó, mức đồng thuận cao và dao động thấp ở các mệnh đề này cũng gợi ý chúng đã trở thành chuẩn mực nhận thức chung trong nhóm nữ sinh viên, phù hợp với bằng chứng rằng khi người học nhận diện rõ lợi ích thiết thực và giá trị phát triển năng lực, họ có xu hướng tham gia sâu hơn và kiên trì hơn với nhiệm vụ học tập (Hulleman và Harackiewicz, 2009).

Khi so sánh với các nghiên cứu trên sinh viên ở nhóm ngành và bối cảnh khác, có thể thấy một điểm tương đồng nổi bật là động lực học tập có xu hướng xoay quanh các giá trị gắn liền với tương lai nghề nghiệp, hiệu quả làm việc và khả năng phát triển bản thân. Chẳng hạn, nghiên cứu trên sinh viên Trường Đại học Sư phạm, thành phố Hồ Chí Minh cho thấy các động cơ được xếp thứ bậc cao gồm “*Có kiến thức*”, “*Có việc làm ổn định*”, “*Đền đáp công ơn cha mẹ*” và “*Làm giáo viên*”, nghĩa là đều gắn với định hướng nghề nghiệp và ý nghĩa thực tiễn của việc học hơn là các mục tiêu ngoại tại mang tính địa vị (Nguyễn Thanh Dân và Đoàn Văn Điều, 2013). Đồng thời, sinh viên ở các tỉnh thành khác nhau trong nghiên cứu này cũng không khác biệt nhiều về thứ bậc trong đánh giá động cơ học tập. Điều này gợi ý rằng ở bối cảnh Việt Nam, giá trị thực tiễn của việc học có thể là một xu hướng tương đối ổn định giữa các địa bàn khác nhau và nhóm người học. So sánh với kết quả của nghiên cứu hiện tại, nữ sinh viên ngành Tâm lý học tại Hà Nội cũng cho thấy sự ưu tiên rõ nét đối với những giá trị hữu ích, phát triển năng lực và định hướng nghề nghiệp; điểm khác biệt là ở nhóm này là mức độ đồng thuận đối với các mệnh đề thuộc trục giá trị hữu ích và phát triển bản thân có vẻ tập trung và ổn định hơn. Điều đó phản ánh rõ hơn đặc trưng của nhóm sinh viên lựa chọn ngành Tâm lý học, trong đó các yếu tố như năng lực thấu cảm và hiểu biết liên cá nhân, định hướng phát triển chuyên môn và khuynh hướng học tập suốt đời đóng vai trò trung tâm trong việc định hình động lực học tập. Kết quả này có thể được lý giải từ góc độ lý thuyết Tự quyết của Deci và Richard (2000), khi các giá trị học tập gắn với ý nghĩa cá nhân và nghề nghiệp góp phần thỏa mãn các nhu cầu tâm lý cơ bản về tự chủ, năng lực và quan hệ, từ đó thúc đẩy động cơ nội tại và duy trì hành vi học tập bền vững. Đồng thời, từ góc nhìn của mô hình Kỳ vọng - Giá trị của Eccles và Wigfield (2002; 2020), việc người học gắn giá trị học tập với định hướng nghề nghiệp và ý nghĩa cá nhân có thể góp phần gia tăng mức độ tham gia và tính kiên trì trong học tập.

Một phát hiện đáng chú ý khác là hành vi tận dụng học liệu số và kết nối kiến thức với thực tiễn chiếm ưu thế phản ánh đặc trưng của môi trường học tập trong bối cảnh giáo dục đại học hiện nay. Điều này phù hợp với các nghiên cứu trong nước khi nhấn mạnh vai trò của các yếu tố môi trường học tập đối với động lực học tập của sinh viên (Cao Thi Cam Van và cộng sự, 2020) và nhất quán với các nghiên cứu trên thế giới cho thấy biện pháp tự điều chỉnh học tập trong môi trường số có liên hệ thuận với thành tích và sự gắn kết (Broadbent và Poon, 2015) và các mô hình học tập chủ động hoặc lớp học đảo ngược thường cải thiện kết quả ở bậc đại học (Freeman và cộng sự, 2014; Van Alten và cộng sự, 2019). Tuy nhiên, hành vi chuẩn bị bài trước giờ học, duy trì thói quen học hàng ngày và tham gia học tập ngoại khóa lại không đồng đều với một tỷ lệ đáng kể lựa chọn phương án

trung lập. Xu hướng này cho thấy sinh viên những năm đầu có thể gặp khó khăn trong việc duy trì kỷ luật học tập và hình thành thói quen học tập bền vững. Điều này phù hợp với các nghiên cứu về động lực học tập của sinh viên tại Việt Nam (Nguyễn Thanh Tùng và Hoàng Thị Doan, 2021). Kết quả thu được trùng khớp với lý thuyết chi phí trong mô hình Kỳ vọng - Giá trị được thể hiện khi giá trị nhiệm vụ cao, chi phí cảm nhận (perceived cost) như thời gian, nỗ lực, lo âu xã hội khi tham gia học nhóm hoặc ngoại khóa có thể làm suy giảm hành vi học tập kiên trì (Eccles và Wigfield, 2002). Theo lý thuyết Kỳ vọng - Giá trị trong bối cảnh (SEVT), dù giá trị nhiệm vụ cao, các chi phí cảm nhận (perceived cost) này có thể làm suy giảm sự tham gia và tính kiên trì của người học, đồng thời nhấn mạnh tính quy định bởi bối cảnh nhiệm vụ cụ thể (Eccles và Wigfield, 2020). Những thay đổi về yêu cầu học tập ở bậc đại học có thể làm gia tăng chi phí cảm nhận ở người học, đặc biệt trong giai đoạn chuyển tiếp từ phổ thông sang đại học, khi sinh viên phải điều chỉnh phương pháp học tập và nâng cao mức độ tự quản lý bản thân (Tinto, 1993; Eccles và Wigfield, 2020). Bên cạnh đó, sự khác biệt trong nhóm ở các biện pháp như tự thưởng hay học nhóm cho thấy cần thiết kể các can thiệp điều tiết động lực theo từng cá nhân (Sansone và Thoman, 2005) và huấn luyện kỹ năng tự điều chỉnh học tập có cấu trúc (Zimmerman, 2002).

Điểm mới của nghiên cứu thể hiện ở việc xác định động cơ công nhận xã hội tuy hiện hữu nhưng không giữ vai trò then chốt trong thành phần Nhận thức - Mục tiêu của nhóm nữ sinh viên trong nghiên cứu. Kết quả này tương đồng với các nghiên cứu về động lực học tập của sinh viên tại Việt Nam (Cao Thi Cam Van và cộng sự, 2020; Nguyễn Thanh Tùng và Hoàng Thị Doan, 2021), đồng thời phù hợp với các khung lý thuyết động lực học tập, trong đó động cơ nội tại và giá trị cá nhân được xem là yếu tố có vai trò bền vững hơn trong việc duy trì hành vi học tập (Deci và Ryan, 2000; Eccles và Wigfield, 2020).

Từ đó, nghiên cứu đã có những đóng góp nhất định, cụ thể như là: (1) Xác định thực nghiệm trong bối cảnh Việt Nam rằng động lực dựa trên giá trị hữu ích và phát triển năng lực mới là trục chủ đạo của động lực học tập ở nhóm nữ sinh viên; (2) Làm rõ giới hạn của động cơ công nhận xã hội trong thành phần Nhận thức - Mục tiêu và (3) Làm phong phú các khung lý thuyết Kỳ vọng - Giá trị (EVT), Kỳ vọng - Giá trị trong bối cảnh (SEVT) và Lý thuyết Tự điều chỉnh học tập (SRL) bằng minh chứng bối cảnh - đặc thù. Đặc biệt, nghiên cứu góp phần cung cấp bằng chứng thực nghiệm trong bối cảnh các trường đại học tại Hà Nội và nhóm nữ sinh viên năm thứ nhất và thứ hai vốn còn ít được khai thác trong các nghiên cứu trước. Mặt khác, kết quả chỉ ra khoảng trống những hành vi đòi hỏi kỷ luật theo thói quen (chuẩn bị bài trước giờ học, duy trì nền nếp học hàng ngày) vẫn chưa đồng đều, gợi ý nhu cầu can thiệp vào thiết kế lớp học và chiến lược Học tập tự điều chỉnh - SRL (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004) để chuyển hóa giá trị cảm nhận thành thói quen học tập ổn định.

Về hệ quả thực tiễn, các kết quả này ủng hộ việc liên kết chuẩn đầu ra với yêu cầu của thị trường lao động cùng với việc triển khai can thiệp “Giá trị hữu ích” (utility-value writing/mentoring) và cụ thể hóa mục tiêu cá nhân thành các bước tự điều chỉnh bằng cách đặt mục tiêu, lập kế hoạch, theo dõi tiến độ, điều chỉnh và tự củng cố (Gollwitzer, 1999; Zimmerman, 2002). Ngoài ra, có thể áp dụng các biện pháp đã có bằng chứng hiệu quả, gồm yêu cầu trách nhiệm trước giờ học, học tập chủ động và lớp học đảo ngược từng phần, tổ chức nhóm học nhỏ để tăng tương tác, qua đó tăng hứng thú và mức độ tham gia của sinh viên (Freeman và cộng sự, 2014; Van Alten và cộng sự, 2019).

Bên cạnh những ý nghĩa của kết quả đạt được, nghiên cứu vẫn còn một số hạn chế. Thứ nhất, thiết kế cắt ngang khiến kết luận thiên về mô tả và hạn chế suy luận nhân quả. Thứ hai, lấy mẫu thuận tiện tại một số trường đại học trên địa bàn Hà Nội và dữ liệu do người tham gia tự cung cấp có thể phát sinh thiên lệch đại diện và thiên lệch xu hướng xã hội. Cụ thể, mẫu chỉ gồm nữ sinh viên ngành Tâm lý học năm thứ nhất và thứ hai, không chọn ngẫu nhiên và chưa đại diện cho các trường đại học hoặc ngành khác; đồng thời chưa kiểm soát đầy đủ thiên lệch phương pháp chung và chưa liên kết trực tiếp động lực với các chỉ báo kết quả học tập khách quan. Thứ ba, nghiên cứu sử dụng các thang đo tự đánh giá có thể chịu ảnh hưởng của các sai lệch về phương pháp, đặc biệt là thiên lệch nhận thức cá nhân và xu hướng mong muốn xã hội, trong khi chưa kết hợp với các chỉ báo hành vi hoặc dữ liệu khách quan để đối chiếu và kiểm chứng. Thứ tư, nghiên cứu chưa kiểm định tính bất biến đo lường giữa các nhóm nên còn hạn chế trong việc so sánh và khái quát hóa kết quả so với các nhóm khách thể khác theo giới tính, năm học, ngành học...

Hướng nghiên cứu tiếp theo cần triển khai các nghiên cứu dọc để ước tính độ ổn định theo thời gian của hành vi học tập, nên sử dụng phương pháp thực nghiệm để kiểm định hiệu lực can thiệp, kiểm tra tính bất biến đo lường giữa các khóa học hoặc nhóm nhân khẩu và kết hợp giữa dữ liệu về hành vi học tập với tự cung cấp của người học nhằm nâng cao độ tin cậy và khả năng khái quát hóa kết quả.

Từ đó, có thể rút ra bài học là cần nâng cao việc chuẩn bị bài trước giờ học thành chuẩn mực thông qua giảng viên gợi ý cho sinh viên đọc trước nội dung bài giảng, đặt ra câu hỏi gợi mở, làm bài đánh giá nhanh đầu giờ và áp dụng mô hình lớp học đảo ngược theo từng phần, đồng thời giúp các em tăng cường học tập trải nghiệm để tận dụng thế mạnh của hứng thú thực hành và động cơ khám phá tri thức của nữ sinh viên ngành Tâm lý học. Việc khuyến khích cho sinh viên có tinh thần tự chủ học tập thông qua tiêu chí đánh giá, cơ chế khích lệ bằng cách cộng điểm cho những sinh viên tích cực trong giờ học có thể giúp các em củng cố thái độ tích cực và tăng độ bền bỉ của động lực học tập.

Vì vậy, cần ưu tiên định hướng nghề nghiệp và phát triển năng lực bằng cách liên kết chuẩn đầu ra chương trình đào tạo với nhu cầu của thị trường lao động, đồng thời cụ thể hóa các giá trị và mục tiêu thành chiến lược tự điều chỉnh cụ thể nhằm thúc đẩy động lực học tập tích cực. Cách tiếp cận này giúp giảm tỷ lệ lựa chọn các phương án trung lập và duy trì nền nếp học tập ổn định theo thời gian. Mặc dù còn tồn tại một số hạn chế, xét trong tổng thể, nghiên cứu vẫn cung cấp bằng chứng thực nghiệm có ý nghĩa góp phần làm rõ cấu trúc động lực học tập của nữ sinh viên ngành Tâm lý học trong bối cảnh giáo dục đại học tại Việt Nam.

5. Kết luận

Động lực học tập của nữ sinh viên ngành Tâm lý học nhìn chung tích cực, trong đó thành phần Nhận thức - Mục tiêu đạt điểm trung bình cao nhất. Động lực cốt lõi của nữ sinh viên trong nghiên cứu gắn liền với lợi ích thiết thực (nghề nghiệp, thu nhập, chất lượng sống) và phát triển năng lực; trải nghiệm học tập gắn liền với thực tiễn và khai thác học liệu số. Ngược lại, các yếu tố then chốt đòi hỏi kỷ luật duy trì (chuẩn bị bài trước giờ học, nền nếp học hàng ngày, tham gia hoạt động học tập ngoại khóa) chưa ổn định và động cơ tìm kiếm công nhận xã hội tuy hiện hữu nhưng không giữ vai trò cốt lõi. Với độ tin cậy nội bộ cao của các tiêu thang đo, kết quả mang ý nghĩa cần cụ thể hóa các giá trị và mục tiêu sẵn có thành biện pháp tự điều chỉnh học tập (đặt mục tiêu, lập kế hoạch, theo dõi, tự củng cố) nhằm giảm bớt lựa chọn các phương án trung lập của khách thể và duy trì gắn kết học tập kiên trì theo thời gian.

Tài liệu tham khảo

- Broadbent, Jaclyn and Wing Poon S. (2015). Self-regulated Learning Strategies & Academic Achievement in Online Higher Education: A Systematic Review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Cao Thi Cam Van, Vu Thi Luyen & Nguyen Hoang Thanh (2020). Các nhân tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên chuyên ngành kế toán - kiểm toán. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ - Đại học Công nghiệp TP.HCM*. <https://jst.iuh.edu.vn/index.php/jst-iuh/article/download/645/340/1810>.
- Credé, Marcus and Nathan R. Kuncel (2008). Study Habits, Skills, and Attitudes: The Third Pillar Supporting Collegiate Academic Performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453.
- Deci, Edward L. and Richard M. Ryan (2000). The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Eccles, Jacquelynne S. and Wigfield Allan. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 1090-1132.
- Eccles, Jacquelynne S. and Wigfield Allan. (2020). From Expectancy-Value Theory to Situated Expectancy-Value Theory: A Developmental, Social-Cognitive, and Sociocultural Perspective on Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.
- Freeman, Scott, Sarah L. Eddy, Miles McDonough, Michelle K. Smith, Nnadozie Okoroafor, Hannah Jordt and Mary Pat Wenderoth. (2014). Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Gollwitzer, Peter M. (1999). Implementation Intentions: Strong Effects of Simple Plans. *American Psychologist*, 54(7), 493-503.
- Hulleman, C. S., and Harackiewicz J. M. (2009). Promoting Interest and Performance in High School Science Classes. *Science*, 326(5958), 1410-1412.
- Nguyễn Thanh Dân, & Đoàn Văn Điều. (2013). Động cơ học tập của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 48, 178-184. <https://journal.hcmue.edu.vn/index.php/hcmuejos/article/view/1924/1909>.
- Nguyễn Thanh Tùng, & Hoàng Thị Doan (2021). Động lực học tập của sinh viên khoa Kinh tế trường Đại học Đồng Tháp. *Tạp chí Khoa học Đại học Thái Nguyên*. <https://jst.tnu.edu.vn/jst/article/view/4932>.
- Pekrun, Reinhard (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pintrich, Paul R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Sansone, Carol and Dustin Thoman B. (2005). Interest as the Missing Motivator in Self-Regulation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-120.
- Tinto, Vincent (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press. https://archive.org/details/leavingcollegere0002tint?utm_source.
- Vallerand, Robert J., Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Catherine Sénécal and Éric F. Vallières (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Van Alten, D. C. D., W. Phielix, J. Janssen and Kester K. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis" *Educational Research Review*, 28, 100281. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003>.
- Wigfield, A., & Eccles J. S. (2020). 35 Years of Research on Students' Subjective Task Values and Motivation: A Look Back and a Look Forward. In A. J. Elliot (Ed), *Advances in Motivation Science* (pp. 161-198). San Diego, CA: Academic Press (Elsevier).
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.