

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

PHẠM VĂN HUỆ

ĐỘNG LỰC HỌC TẬP
CỦA SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ

LUẬN ÁN TIẾN SĨ TÂM LÝ HỌC

Hà Nội - 2024

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

PHẠM VĂN HUỆ

ĐỘNG LỰC HỌC TẬP
CỦA SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ

Chuyên ngành: Tâm lý học

Mã số: 9310401.01

LUẬN ÁN TIẾN SĨ TÂM LÝ HỌC

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC:

- PGS.TS Nguyễn Văn Lược
- TS Nguyễn Bá Đạt

Hà Nội - 2024

Lời cam đoan

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi. Các dữ liệu, kết quả nghiên cứu trong luận án là trung thực và chưa từng ai công bố trong bất kỳ công trình nghiên cứu nào khác.

Tác giả luận án

Phạm Văn Huệ

Lời cảm ơn

Tôi xin gửi lời cảm ơn chân thành đến sự tận tình hướng dẫn của PGS.TS. Nguyễn Văn Lược và TS. Nguyễn Bá Đạt – hai thầy đã luôn bên cạnh giúp tôi hoàn thành Luận án Tiến sĩ Tâm lí học. Đồng thời, tôi xin chân thành cảm ơn các thầy cô tại Khoa Tâm lí học đã tạo điều kiện cho tôi được học tập, nghiên cứu, nâng cao trình độ và giúp đỡ tôi trong quá trình làm Nghiên cứu sinh.

Tôi xin cảm ơn Ban Giám hiệu, tập thể cán bộ, giảng viên và các bạn SV trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Văn hoá, Đại học Giáo dục và Đại học Công nghệ giao thông vận tải đã rất nhiệt tình cộng tác và giúp đỡ tôi trong quá trình điều tra, thu thập dữ liệu và nghiên cứu trường hợp.

Sau cùng, tôi đặc biệt cảm ơn những người thân trong gia đình, bạn bè đồng nghiệp đã luôn động viên, quan tâm, sát cánh bên tôi để tôi hoàn thành được công trình nghiên cứu này.

Tôi xin trân trọng cảm ơn!

Hà Nội, tháng năm 2024

Tác giả

Phạm Văn Huệ

MỤC LỤC

Trang

Lời cam đoan	
Mục lục	1
Danh mục các ký hiệu và chữ viết tắt	3
Danh mục các bảng	4
Danh mục các hình vẽ, đồ thị	6
MỞ ĐẦU	7
Chương 1. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ ĐỘNG LỰC HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ	14
1.1. Hướng nghiên cứu về các biểu hiện động lực học tập của sinh viên và sinh viên dân tộc thiểu số	14
1.2. Hướng nghiên cứu về những yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên và sinh viên dân tộc thiểu số	20
1.3. Hướng nghiên cứu về giải pháp duy trì và nâng cao động lực học tập của sinh viên và sinh viên dân tộc thiểu số	30
Chương 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ ĐỘNG LỰC HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ	35
2.1. Lý thuyết tự quyết về động lực của Deci và Ryan	35
2.2. Động lực	36
2.2.1. Khái niệm động lực	36
2.2.2. Đặc điểm của động lực	40
2.2.3. Phân loại động lực	40
2.2.4. Động lực và một số khái niệm liên quan	43
2.3. Động lực học tập	48
2.3.1. Khái niệm về động lực học tập	48
2.3.2. Đặc điểm của động lực học tập	50
2.3.3. Phân loại động lực học tập	51
2.4. Động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số	54
2.4.1. Hoạt động học tập của sinh viên dân tộc thiểu số	54
2.4.2. Động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số	62
2.4.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số	69
Chương 3. TỔ CHỨC VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU VỀ ĐỘNG LỰC HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ	73
3.1. Tổ chức nghiên cứu	73
3.1.1. Địa bàn nghiên cứu	73
3.1.2. Khách thể nghiên cứu	74
3.1.3. Thiết kế nghiên cứu	79
3.1.4. Tiến trình nghiên cứu	84
3.2. Phương pháp nghiên cứu	90
3.2.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu	90
3.2.2. Phương pháp điều tra bảng hỏi	91
3.2.3. Phương pháp phỏng vấn sâu	94

3.2.4. Phương pháp nghiên cứu trường hợp.....	96
3.2.5. Phương pháp xử lý số liệu bằng thống kê toán học	97
Chương 4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU THỰC TRẠNG VỀ ĐỘNG LỰC HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ.....	101
4.1. Thực trạng động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số	101
4.1.1. Thực trạng chung về động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số	101
4.1.2. Biểu hiện động lực học tập bên trong của sinh viên dân tộc thiểu số	106
4.1.3. Biểu hiện động lực học tập bên ngoài của sinh viên dân tộc thiểu số	109
4.1.4. Biểu hiện không động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số	113
4.2. Sự khác biệt về động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số theo nhóm đặc điểm nhân khẩu	114
4.2.1. Theo giới tính	114
4.2.2. Theo tình trạng mối quan hệ	117
4.2.3. Theo dân tộc	120
4.2.4. Theo kết quả học tập	120
4.2.5. Theo nơi sinh, thứ tự sinh, điều kiện kinh tế, cũng như theo trường học, ngành học	125
4.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số	126
4.3.1. Thực trạng đánh giá của sinh viên dân tộc thiểu số về các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập	126
4.3.2. Phân tích mối tương quan giữa các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số	133
4.3.3. Phân tích ảnh hưởng của động lực học tập tới kết quả học tập của sinh viên dân tộc thiểu số.....	141
4.3.4. Phân tích ảnh hưởng của các yếu tố đến động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số	143
4.3.5. Tổng hợp các yếu tố ảnh hưởng tới các dạng động lực học tập.....	148
4.4. Nghiên cứu trường hợp về động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số	149
4.4.1. Trường hợp động lực học tập bên trong cao	149
4.4.2. Trường hợp động lực bên ngoài cao	154
4.4.3. Trường hợp không có động lực học tập	157
4.4.4. Kết luận về ba nghiên cứu trường hợp.....	160
KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ.....	162
DANH MỤC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN.....	170
TÀI LIỆU THAM KHẢO.....	171
PHỤ LỤC.....	184

Danh mục các ký hiệu và chữ viết tắt

Từ viết tắt	Nội dung viết tắt
CNTT	Công nghệ thông tin
ĐHCNGTVT	Đại học Công nghệ Giao thông vận tải
ĐHGD	Đại học Giáo dục
ĐHKHXH&NV	Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn
ĐHVH	Đại học Văn hoá
ĐLC	Độ lệch chuẩn
ĐLHT	Động lực học tập
ĐTB	Điểm trung bình
NT	Năm thứ
SV	Sinh viên

Danh mục các bảng

	Trang
Bảng 3. 1. Bảng thống kê nhân khẩu học (N = 135).....	75
Bảng 3. 2. Bảng mô tả thông tin về khách thể nghiên cứu chính thức (N = 517)	77
Bảng 3. 3. Bảng tổng hợp các thang đo trong nghiên cứu thử nghiệm.....	86
Bảng 3. 4. Bảng tổng hợp các thang đo trong nghiên cứu chính thức (N=517)	90
Bảng 3. 5. Bảng phân bố chuẩn các thang đo về động lực học tập (N=517).....	93
Bảng 3. 6. Bảng mức độ đánh giá của các thang đo về động lực học tập.....	93
Bảng 3. 7. Bảng tổ hợp mức độ động lực học tập.....	94
Bảng 4. 1. Tổ hợp các dạng động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số	104
Bảng 4. 2. Mối tương quan giữa các dạng động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số	105
Bảng 4. 3. Mức độ biểu hiện động lực học tập bên trong của sinh viên dân tộc thiểu số	108
Bảng 4. 4. Mức độ biểu hiện động lực học tập bên ngoài của sinh viên dân tộc thiểu số	112
Bảng 4. 5. Mức độ biểu hiện không động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số (N=517)	113
Bảng 4. 6. Sự khác biệt động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số theo	115
Bảng 4. 7. Sự khác biệt động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số theo tình trạng mối quan hệ.....	117
Bảng 4. 8. Sự khác biệt động lực học tập bên trong của sinh viên dân tộc thiểu số theo dân tộc	120
Bảng 4. 9. Sự khác biệt động lực học tập bên ngoài của sinh viên dân tộc thiểu số theo dân tộc	121
Bảng 4. 10. Sự khác biệt không động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số theo dân tộc	122
Bảng 4. 11. Sự khác biệt động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số theo kết quả học tập	123
Bảng 4. 12. Sự khác biệt về động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số theo trường học	125
Bảng 4. 13. Mức độ đánh giá của sinh viên dân tộc thiểu số về yếu tố môi trường học tập ảnh hưởng đến động lực học tập (N=517).....	128
Bảng 4. 14. Mức độ đánh giá của sinh viên dân tộc thiểu số về yếu tố hỗ trợ xã hội nhận được ảnh hưởng đến động lực học tập	129
Bảng 4. 15. Mức độ đánh giá của sinh viên dân tộc thiểu số về yếu tố hoà hợp văn hoá ảnh hưởng đến động lực học tập	130
Bảng 4. 16. Mức độ đánh giá của sinh viên dân tộc thiểu số về yếu tố sự phân biệt đối xử ảnh hưởng đến động lực học tập.....	131
Bảng 4. 17. Mức độ đánh giá của sinh viên dân tộc thiểu số về yếu tố năng lực số ảnh hưởng đến động lực học tập	132
Bảng 4. 18. Mối quan hệ tương quan giữa các yếu tố ảnh hưởng với động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số.....	134

Bảng 4. 19. Bảng hồi quy đơn biến của yếu tố động lực học tập tới kết quả học tập của sinh viên dân tộc thiểu số	141
Bảng 4. 20. Bảng hồi quy đa biến các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số	144
Bảng 4. 21. Thực trạng động lực học tập của sinh viên L.T.V.	150
Bảng 4. 22. Thực trạng động lực học tập của sinh viên B.V.T.....	154
Bảng 4. 23. Thực trạng động lực học tập của sinh viên H.T.H.....	157

Danh mục các hình vẽ, đồ thị

Trang

Biểu đồ 4. 1. Thực trạng động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số (N=517)	103
Biểu đồ 4. 2. Thực trạng động lực học tập bên trong của sinh viên dân tộc thiểu số (N=517)	106
Biểu đồ 4. 3. Thực trạng động lực học tập bên ngoài của sinh viên dân tộc thiểu số (N=517)	110
Biểu đồ 4. 4. Mức độ đánh giá của sinh viên dân tộc thiểu số về các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập	127
Sơ đồ 2. 1. Mô hình các biến số trong nghiên cứu động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số.....	71
Sơ đồ 4. 1. Các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số	148

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Động lực học tập (ĐLHT) có vai trò vô cùng quan trọng đối với người học nói chung và sinh viên (SV) nói riêng. ĐLHT được coi là nhân tố then chốt nhất trong việc học tập tại giảng đường đại học [132]. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng ĐLHT là lực thúc đẩy, có vai trò kích hoạt, định hướng, tạo sức mạnh, duy trì [81, 90, 97, 98, 107, 113] để SV hoàn thành các mục tiêu học tập nhằm chiếm lĩnh tri thức [18, 52], nâng cao năng lực để hoàn thiện bản thân [84], đáp ứng sự kì vọng của gia đình [101], đạt thành tích trong học tập [85] hoặc mục tiêu học tập về công việc khi SV ra trường [21, 41, 71, 83, 104]. Đồng thời, các nghiên cứu cũng nhận định ĐLHT có sự chi phối đến kết quả học tập của SV. Khi ĐLHT cao, SV thường duy trì sự hứng thú và có kết quả học tập tốt [71, 79, 96, 139] và ngược lại khi SV có ĐLHT thấp hoặc không có ĐLHT dẫn tới việc giảm sự hứng thú, trách nhiệm trong học tập và có kết quả học tập không tốt [29, 95, 112, 137]. Chính vì vậy, việc nghiên cứu chuyên sâu về ĐLHT của SV có ý nghĩa quan trọng giúp các cơ sở giáo dục đại học đưa ra các chính sách nhằm giúp SV duy trì, nâng cao ĐLHT, từ đó đảm bảo chất lượng công tác đào tạo.

Trên thế giới, các nghiên cứu xoay quanh chủ đề ĐLHT của SV và SV dân tộc thiểu số đã được các nhà tâm lý học quan tâm, trong đó, một số nghiên cứu đã được công bố. Đặc biệt, từ những năm 1985, Deci và Ryan nghiên cứu và xây dựng lý thuyết tự quyết [49, 122]. Lý thuyết này ảnh hưởng mạnh mẽ đến các nghiên cứu về ĐLHT, đánh dấu bằng sự ra đời của một thang đo ĐLHT theo chính lý thuyết này dành cho các đối tượng SV [103, 143]. Đây cũng là một cơ sở làm tiền đề lý thuyết và phương pháp nghiên cứu để tác giả thực hiện luận án của mình. Ở Việt Nam, đặc biệt là những năm gần đây đã có các nghiên cứu về ĐLHT của SV nói chung. Tuy nhiên, các nghiên cứu này chủ yếu tập trung chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV [1, 2, 7, 11, 14, 16, 17, 23] và một số biểu hiện của ĐLHT của SV trong quá trình học tập [15, 18, 104, 112]. Đối với các nghiên cứu về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, phần lớn các công trình này chỉ mới đề cập đến một số khía

cạnh như động lực và cản trở trong việc học tiếng Anh [21], giải pháp nâng cao tính tích cực học tập [19] và các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT bằng hình thức trực tuyến trong bối cảnh COVID-19 [109]... Như vậy, tác giả luận án nhận thấy vẫn còn khoảng trống khá lớn trong những nghiên cứu về ĐLHT và đặc biệt là ĐLHT dành cho đối tượng SV dân tộc thiểu số ở nước ta. Việc nghiên cứu về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số sẽ giúp chỉ ra thực trạng, các yếu tố ảnh hưởng, các đề xuất giải pháp nâng cao ĐLHT và có thể sẽ đưa ra những kết quả khác biệt so với những nghiên cứu trước đó, đóng góp vào cơ sở lý luận và thực tiễn cho nghiên cứu về ĐLHT trong lĩnh vực tâm lý học ở Việt Nam.

Đảng và Nhà nước ta đặc biệt coi trọng sự nghiệp giáo dục và coi giáo dục, đào tạo là con đường giúp giảm nghèo, hướng tới mục tiêu phát triển bền vững cho người dân tộc thiểu số. SV là người dân tộc thiểu số đóng vai trò then chốt trong chiến lược phát triển này [162-163]. Chính vì vậy, Nhà nước đã ban hành các chính sách để khuyến khích SV dân tộc thiểu số đi học đại học, bao gồm: chính sách cộng điểm ưu tiên trong tuyển sinh [159] và các chính sách về học bổng, miễn giảm học phí [155 – 158, 160]. Tuy nhiên, đa số các SV dân tộc thiểu số đến từ các khu vực vùng trung du và miền núi có điều kiện kinh tế khó khăn và có nhiều đặc trưng riêng về văn hóa, phong tục, lối sống. Bên cạnh đó, khi bắt đầu sống và học tập ở môi trường mới, SV dân tộc thiểu số cần có thời gian hoà nhập và thích ứng. Những điều này ảnh hưởng rất nhiều đến kết quả học tập cũng như sự duy trì ĐLHT của SV và một bộ phận không nhỏ trong số đó có kết quả thấp, thuộc diện thôi học, buộc thôi học và thường thuộc nhóm SV tốt nghiệp có ngưỡng điểm tích lũy thấp hoặc tốt nghiệp không đúng hạn [155-158]. Đặc biệt là trong những năm gần đây, sự biến động và thay đổi mạnh mẽ của đời sống kinh tế - xã hội, sự phát triển của khoa học và công nghệ đã và đang làm tăng những áp lực vốn đã hiện hữu trước đó đối với SV dân tộc thiểu số, đòi hỏi họ phải có động lực để vượt qua. Chính vì vậy, việc nghiên cứu ĐLHT của SV dân tộc thiểu số là điều cần thiết để hiểu rõ hơn về ĐLHT của nhóm SV này, giúp xây dựng các chương trình giáo dục linh hoạt và phù hợp, khuyến khích sự tham gia tích cực và hiệu quả hơn của họ trong quá trình học

tập, góp phần đáp ứng yêu cầu ngày càng cao trong việc nâng cao chất lượng giáo dục đại học tại Việt Nam.

Từ tiền đề lý luận và thực tiễn đó việc nghiên cứu ĐLHT với đối tượng SV dân tộc thiểu số là một nhiệm vụ cần thiết trong nghiên cứu tâm lý học tại Việt Nam. Chính vì vậy, tác giả luận án chọn vấn đề “***Động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số***” làm đề tài của mình.

2. Mục đích nghiên cứu

Nghiên cứu lý luận và thực trạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, trên cơ sở đó, đề xuất một số kiến nghị nhằm nâng cao ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

3. Đối tượng và khách thể nghiên cứu

3.1. Đối tượng nghiên cứu

ĐLHT và các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

3.2. Khách thể nghiên cứu

- Tổng số khách thể nghiên cứu thực trạng là 652 SV, trong đó:
 - + Điều tra thử: 135 SV dân tộc thiểu số hệ chính quy.
 - + Điều tra chính thức: 517 SV dân tộc thiểu số hệ chính quy.
- Khách thể phỏng vấn sâu là 46 người, trong đó:
 - + 30 khách thể SV hệ chính quy bao gồm 10 SV đại trà và 20 SV dân tộc thiểu số.
 - + 16 khách thể là giảng viên, cố vấn học tập, chuyên viên hoặc lãnh đạo phòng ban chức năng.
- Khách thể nghiên cứu trường hợp: 03 SV dân tộc thiểu số.

4. Phạm vi nghiên cứu

4.1. Phạm vi không gian

Đề tài được khảo sát tại 04 trường đại học trên địa bàn Hà Nội đại diện cho 04 khối trường, bao gồm:

- Khối trường khoa học cơ bản, khoa học xã hội và nhân văn: Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Khối trường sư phạm: Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội.

- Khối trường kĩ thuật và công nghệ: Trường Đại học Công nghệ giao thông vận tải.

- Khối trường về văn hoá và nghệ thuật: Trường Đại học Văn hoá.

4.2. Phạm vi thời gian

Luận án được thực hiện trong 36 tháng (từ 31/12/2020 đến 31/12/2023).

4.3. Phạm vi nội dung

Trong nghiên cứu, luận án chỉ tập trung chỉ ra thực trạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số dựa trên lý thuyết tự quyết gồm 3 dạng động lực cơ bản là động lực bên trong, bên ngoài và không có động lực và các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

5. Nhiệm vụ nghiên cứu

5.1. Nghiên cứu lý luận ĐLHT, phân tích các khái niệm, xây dựng tiêu chí xác định động lực của SV dân tộc thiểu số với hoạt động học tập.

5.2. Khảo sát, đánh giá thực trạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số; Phân tích các yếu tố tác động đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

5.3 Nghiên cứu 03 trường hợp điển hình để tìm hiểu biểu hiện ĐLHT cũng như các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

5.4. Trên cơ sở kết quả nghiên cứu, đề xuất một số kiến nghị giúp nâng cao ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

6. Giả thuyết nghiên cứu

- Giả thuyết 1: Đa số SV dân tộc thiểu số có ĐLHT bên trong và ĐLHT bên ngoài ở mức cao, không ĐLHT ở mức thấp

- Giả thuyết 2: ĐLHT bên trong và bên ngoài của SV dân tộc thiểu số có mối quan hệ thuận chiều với nhau, ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số cao hơn ĐLHT bên trong.

- Giả thuyết 3: Có sự khác biệt về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số theo các đặc điểm nhân khẩu học.

- Giả thuyết 4: Yếu tố môi trường học tập, năng lực số và hỗ trợ xã hội dành cho SV dân tộc thiểu số có ảnh hưởng mạnh nhất đến ĐLHT bên trong và bên ngoài

của SV dân tộc thiểu số.

- Giả thuyết 5: Sự phân biệt đối xử và hoà hợp văn hoá ảnh hưởng mạnh nhất đến không ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

7. Phương pháp nghiên cứu

7.1. Nguyên tắc tiếp cận

Để thực hiện nhiệm vụ nghiên cứu, giải quyết các vấn đề nghiên cứu, luận án dựa trên một số nguyên tắc tiếp cận như sau:

7.1.1. Nguyên tắc hoạt động - nhân cách

Hoạt động là phương thức tồn tại của con người trong thế giới, là mối quan hệ tác động qua lại giữa con người và thế giới xung quanh để tạo ra sản phẩm cả về phía thế giới, cả phía con người. Hoạt động quyết định sự hình thành và phát triển nhân cách. Khi SV dân tộc thiểu số tham gia vào các hoạt động học tập có mục đích cụ thể thì SV thể hiện ra bên ngoài bằng những hành vi, thao tác và công cụ nhất định. Sự phát triển của SV dân tộc thiểu số về phẩm chất và năng lực phụ thuộc vào hành động của họ khi tham gia vào hoạt động học tập. Nếu SV không nhận thức hoạt động học tập một cách đúng đắn và tích cực, chủ động và tự giác, không tham gia vào các hoạt động trong môi trường học tập thì SV sẽ không thể phát triển những phẩm chất và năng lực một cách đầy đủ. Ngược lại, nếu SV dân tộc thiểu số tích cực tham gia vào các mối quan hệ xã hội, các chuẩn mực xã hội và sự thích ứng của nền văn hóa, SV sẽ biết tự đánh giá những bài học, những giá trị xã hội ngày càng sâu sắc hơn.

7.1.2. Nguyên tắc phát triển

Sự tồn tại và phát triển của con người không thể thiếu các hoạt động - giao tiếp với thế giới xung quanh và cộng đồng xã hội. Các mối quan hệ xã hội do chính con người tạo ra, khi con người có nhận thức tốt, có thái độ đúng đắn và có hành vi tương ứng sẽ tạo ra được sự phát triển trong tâm lý và ý thức ở bản thân. Nghiên cứu này phân tích ĐLHT của SV dân tộc thiểu số luôn thay đổi dưới sự tác động của các yếu tố chủ quan và khách quan, chứ không phải là một hiện tượng tâm lý cố định. Động lực cũng là một điều kiện, một phẩm chất tâm lý quan trọng giúp SV dân tộc thiểu số đáp ứng được những yêu cầu học tập, và tạo được những kỹ năng

để phát triển trong tương lai.

7.1.3. Nguyên tắc tiếp cận liên ngành

Nghiên cứu ĐLHT của SV dân tộc thiểu số không thể diễn ra một cách biệt lập mà cần xem xét trong mối liên hệ với các lĩnh vực khác như nhân học, dân tộc học, văn hóa và kinh tế - xã hội nhằm giúp nghiên cứu vấn đề một cách toàn diện và có hệ thống. Chính vì thế, khi xem xét các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số cần phải đề cập đến các mặt như: đặc điểm nhân khẩu, yếu tố gia đình, nhà trường, các yếu tố về đời sống văn hóa - xã hội của SV dân tộc thiểu số.

7.2. Phương pháp nghiên cứu

Luận án tiến hành nghiên cứu theo một hệ thống các phương pháp sau (được trình bày chi tiết ở chương 3): Phương pháp nghiên cứu tài liệu, phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, phương pháp phỏng vấn sâu, phương pháp nghiên cứu trường hợp và phương pháp xử lý số liệu bằng thống kê toán học.

8. Đóng góp mới của luận án

8.1. Về mặt lý luận

(1). Luận án đã hệ thống hóa những nghiên cứu trên thế giới và Việt Nam và xây dựng được các khái niệm cơ bản như: động lực, động lực học tập, động lực học tập của SV dân tộc thiểu số.

(2). Luận án đã chỉ ra được các biểu hiện ĐLHT của SV dân tộc thiểu số thông qua các dạng động lực: động lực bên trong, động lực bên ngoài và không động lực.

(3). Luận án đã chỉ ra được các yếu tố tác động đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số bao gồm: yếu tố về môi trường học tập ở bậc đại học; sự hòa hợp văn hóa của SV dân tộc thiểu số; sự hỗ trợ xã hội SV dân tộc thiểu số nhận được từ phía gia đình, bạn bè và người đặc biệt có ý nghĩa với họ; sự phân biệt đối xử hàng ngày và năng lực số mà SV dân tộc cần có để có thể học tập ở trường đại học.

8.2. Về mặt thực tiễn

(1). Luận án đã khảo sát, đánh giá được thực trạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số thông qua các dạng động lực: động lực bên trong, động lực bên ngoài và không động lực; Chỉ ra sự khác biệt về ĐLHT bên trong và bên ngoài theo giới tính,

dân tộc, kết quả học tập và không động lực theo trường học, dân tộc. Đồng thời, ĐLHT bên ngoài và ĐLHT bên trong có tác động tích cực đến kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số.

(2). Luận án đã chỉ ra có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, trong đó, yếu tố môi trường học tập và hỗ trợ xã hội nhận được là yếu tố ảnh hưởng mạnh đến ĐLHT bên trong và bên ngoài của SV dân tộc thiểu số. Yếu tố sự phân biệt đối xử và hòa hợp văn hóa ảnh hưởng tới không động lực của SV dân tộc thiểu số.

(3). Luận án cũng đưa ra một số kiến nghị về giải pháp giúp duy trì và nâng cao ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

9. Cấu trúc của luận án

Ngoài phần Mở đầu, Kết luận và Kiến nghị, Danh mục các công trình khoa học có liên quan đến luận án của tác giả, Danh mục tài liệu tham khảo và Phụ lục, luận án gồm 4 chương sau:

Chương 1. Tổng quan nghiên cứu về động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số.

Chương 2. Cơ sở lý luận về động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số.

Chương 3. Tổ chức và phương pháp nghiên cứu về động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số.

Chương 4. Kết quả nghiên cứu về động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số.

Chương 1. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ ĐỘNG LỰC HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ

1.1. Hướng nghiên cứu về các biểu hiện động lực học tập của sinh viên và sinh viên dân tộc thiểu số

1.1.1. Các biểu hiện động lực học tập của sinh viên

ĐLHT của SV là vấn đề được quan tâm từ nhiều nhà nghiên cứu trong và ngoài nước. Trong luận án này, tác giả tập trung vào các nghiên cứu về biểu hiện ĐLHT của SV trong quá trình học tập tại môi trường đại học như sau:

Thứ nhất, các nghiên cứu tập trung chỉ ra các biểu hiện ĐLHT của SV thông qua lý do học tập của họ tại trường đại học, tiêu biểu như các nghiên cứu của Ballman và Mueller (2008), Nguyễn Văn Tùng và Hoàng Thị Đoan (2021), Nguyễn Văn Hưng (2023)... Sử dụng lý thuyết tự quyết để nghiên cứu, Ballman và Mueller (2008) đã chỉ ra rằng lý do học đại học của SV ngành Y xuất phát từ ĐLHT bên trong và bên ngoài. Dạng động lực phổ biến nhất ở SV là động lực bên ngoài có tự chủ (động lực bên ngoài - kiểm soát đồng nhất) và động lực bên ngoài không tự chủ (động lực bên ngoài - kiểm soát bên ngoài). Điều này cho thấy các nhóm SV vào giai đoạn chuẩn bị tốt nghiệp sẽ không hoàn toàn tự quyết trong hoạt động học tập của bản thân họ. Các tác giả cho rằng những chương trình đào tạo kéo dài 5 năm, chẳng hạn như ngành Y cần thay đổi bối cảnh giáo dục, đào tạo để SV giữ được sự hứng thú tự thân không chỉ trong thời gian học đại học mà còn trong tương lai khi hành nghề [29]. Nghiên cứu Nguyễn Văn Tùng và Hoàng Thị Đoan (2021) cũng chỉ ra rằng SV chịu sự chi phối của ĐLHT bên trong, trong đó lý do học đại học để “nắm bắt và làm chủ kiến thức” và “nâng cao trình độ, mở rộng sự hiểu biết” có sự chi phối mạnh nhất đến việc học tập của SV. Điều này cho thấy, nhiều SV nhận thấy sự cần thiết của việc học tập trước hết là để phát triển bản thân mình trong tương lai hơn là để đáp ứng sự mong đợi hay khen thưởng từ gia đình, nhà trường [18]. Kết quả nghiên cứu của Nguyễn Văn Hưng (2023) có sự khác biệt nhất định, khi chỉ ra rằng ĐLHT SV học tập tiếng Anh tại trường đại học chủ yếu từ động lực

bên ngoài. Đó chính là mong muốn có công việc được tốt hơn và động lực hoà nhập vào cuộc sống hiện đại của SV [104].

Thứ hai, các nghiên cứu tập trung chỉ ra các biểu hiện về ĐLHT của SV khi so sánh sự khác biệt về các yếu tố văn hoá, nhân khẩu, sự khác biệt về hình thức giảng dạy. Các nghiên cứu tiêu biểu được chúng tôi tổng tiếp cận gồm: các công trình của Komarraju và cộng sự (2007), Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt (2016), Malinauskas và Pozeriene (2020), Cabras và cộng sự (2023), Phan Hồng Mai và cộng sự (2023). Theo Komarraju và cộng sự (2007), có sự khác nhau về ĐLHT của SV khi có sự khác biệt về văn hoá và lối sống. Cụ thể, SV Malaysia có mức độ ĐLHT cao hơn ở các thành tố: cạnh tranh và mong muốn cải thiện bản thân. SV Hoa Kỳ có yêu cầu về bản thân cao hơn so với SV Malaysia. Điều này cũng giải thích cho việc SV Malaysia có mức độ không thoải mái ở môi trường học tập cao hơn. Sự cạnh tranh và khao khát chứng tỏ bản thân ở môi trường đại học có thể đã khiến SV Malaysia yêu cầu khắt khe hơn về chất lượng đào tạo của trường đại học. Trong khi đó, SV Hoa Kỳ mặc dù có kỳ vọng cao ở bản thân, song họ không quá cạnh tranh với bạn bè đồng trang lứa và tập trung nhiều hơn vào việc tiếp thu tri thức [84]. Malinauskas và Pozeriene (2020) đã so sánh sự khác biệt về ĐLHT giữa SV đại học học theo cách truyền thống (dạy và học trực tiếp) và SV học đại học theo hình thức trực tuyến (học từ xa). Các tác giả chỉ ra rằng SV học trực tuyến sẽ có ĐLHT bên trong cao hơn so với SV học đại học theo cách truyền thống. Tuy nhiên, nghiên cứu cũng chỉ ra không có sự khác biệt đáng kể giữa ĐLHT của SV theo giới tính [94]. Điểm này khác với kết quả nghiên cứu của Nguyễn Thanh Tùng và Hoàng Thị Đoan (2021) khi chỉ ra rằng có sự khác biệt về ĐLHT của SV theo giới tính [18]. Nghiên cứu của Cabras và cộng sự (2023) cũng cho thấy trên nhóm SV người Ý, SV nữ có mức độ ĐLHT bên trong và động lực bên ngoài - sự kiểm soát được đồng nhất cao hơn so với SV nam. Trong khi đó, SV nam có mức độ ĐLHT bên ngoài - kiểm soát bên ngoài và không động lực cao hơn SV nữ. Tuy nhiên, xu hướng này không biểu hiện ở nhóm SV người Nga, trong đó nam và nữ không có khác biệt đáng kể về mức độ ĐLHT. Lý giải điều này, tác giả cho rằng chủ nghĩa tập thể trong giáo dục Nga đã điều chỉnh mức độ khác nhau theo giới tính

và giảm định kiến giới cũng như khoảng cách giới [35]. Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt (2016) khi nghiên cứu ĐLHT của SV kinh tế cũng đã chỉ ra SV chịu sự chi phối của 2 loại ĐLHT. Trong đó, SV nam nghiêng về lựa chọn loại động lực quan hệ xã hội, còn SV nữ nghiêng về loại động lực hoàn thiện tri thức tập, SV nữ có ĐLHT cao hơn SV nam [15]. Nghiên cứu của Phan Hồng Mai và cộng sự (2023) cho thấy SV sau đại dịch Covid 19 có sự suy giảm về ĐLHT được biểu hiện như “mất tập trung”, “kiệt sức”, “không hứng thú” và “thiếu trách nhiệm trong học tập”. Mức độ suy giảm ĐLHT có xu hướng tăng lên rõ rệt ở các SV năm thứ nhất, SV giới tính nam và SV có kết quả học tập thấp [112].

Như vậy, qua các nghiên cứu ở trên, tác giả luận án thấy rằng nghiên cứu về ĐLHT của SV không thể tách rời khỏi bối cảnh học tập. Những yếu tố cốt lõi được cho là thúc đẩy SV trong quá trình học tập đại học chính là động lực thúc đẩy bên trong cũng như từ động lực bên ngoài đến họ. Các nghiên cứu trên cũng cho thấy sự khác biệt văn hoá, nhân khẩu, hình thức giảng dạy có liên quan đến biểu hiện ĐLHT của SV khi học tập tại môi trường đại học.

1.1.2. Các biểu hiện động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Qua các công trình nghiên cứu trước đó, tác giả luận án nhận thấy có hai hướng nghiên cứu chính trong nghiên cứu về các biểu hiện ĐLHT của SV dân tộc thiểu số như sau:

Thứ nhất, các nghiên cứu tập trung vào sự hình thành ĐLHT của SV dân tộc thiểu số trong quá trình họ bước vào môi trường đại học. Những nghiên cứu này là những nghiên cứu định tính, sử dụng câu hỏi khảo sát mở để làm rõ lý do và mục đích học đại học của SV dân tộc thiểu số. Đồng thời, các tác giả sử dụng thuyết tự quyết để lý giải sự hình thành của ĐLHT của SV dân tộc thiểu số bắt nguồn từ sự tự chủ trong lựa chọn tiếp tục học đại học của họ. Các nghiên cứu tiêu biểu có thể kể đến bao gồm: công trình của Hwang và cộng sự (2002), Mwangi và cộng sự (2017), Nguyễn Thị Thảo (2020), Freeman và cộng sự (2021), Isik và cộng sự (2021), Jiao và cộng sự (2022).

Một nghiên cứu trên nhóm SV dân tộc thiểu số đạt thành tích tốt trong học tập đã được Hwang và cộng sự (2002) thực hiện để đánh giá các yếu tố góp phần

hình thành ĐLHT của họ. Kết quả chỉ ra rằng, những dự định và mục tiêu học tập của những SV dân tộc thiểu số có thành tích tốt bao gồm các yếu tố bên trong, bên ngoài, cá nhân, nhu cầu của xã hội và định hướng mục tiêu tương lai. Các tác giả cũng kết luận rằng, SV dân tộc thiểu số nhận thức được những khía cạnh tích cực của động lực bên ngoài. Động lực bên ngoài có liên quan đến những mục tiêu trong tương lai như có được công việc tốt và có được một cuộc sống thành đạt [71]. Theo Mwangi và cộng sự (2017) thì gia đình có vai trò quan trọng trong việc hình thành ĐLHT và động lực tiếp tục đến trường của SV dân tộc thiểu số. Các phát hiện cho thấy rằng bất kể là dân tộc nào hay có sự khác nhau về văn hoá, ĐLHT của SV dân tộc thiểu số đều xuất phát từ gia đình qua việc mô tả rằng họ vào đại học để đáp ứng kỳ vọng của gia đình. ĐLHT tự chủ và định hướng mục tiêu tương lai của SV giao thoa với kỳ vọng của gia đình để tạo ra một nguồn động lực thôi thúc họ tiếp tục học tập. Tuy nhiên, sự khác biệt về nhóm dân tộc và cách các cá nhân nhận thức về sự ảnh hưởng của gia đình đến hoạt động học tập sẽ hình thành những loại hình động lực khác nhau [101]. Nghiên cứu của Freeman và cộng sự (2021) đã chỉ ra, có ba thành tố được đa số SV cho là hình thành ĐLHT của SV dân tộc thiểu số năm thứ nhất là: môi trường học tập, phương pháp sư phạm và mối quan hệ con người. Trong đó, môi trường đề cập đến thể chế, sứ mệnh và truyền thống của trường đại học và không có sự xuất hiện của việc phân biệt đối xử. Phương pháp sư phạm bao gồm việc điều chỉnh hoạt động dạy học để phù hợp với văn hoá, mối quan hệ tích cực giữa giảng viên và SV, chương trình giảng dạy riêng bởi giảng viên là người dân tộc thiểu số, và xã hội hoá dân tộc. Yếu tố con người được đề cập đến là việc được tiếp xúc với những người cùng dân tộc hoặc có các nét văn hoá tương đồng và được gặp gỡ và học tập chung với những SV, giảng viên và cựu SV có thành tích tốt. Nghiên cứu cũng đề xuất việc đưa các yếu tố văn hoá xã hội và cá nhân vào nghiên cứu ĐLHT của SV dân tộc thiểu số [57].

Sự khác biệt về ngôn ngữ của SV dân tộc thiểu số cũng là yếu tố quan trọng trong việc hình thành ĐLHT của họ. Nguyễn Thị Thảo (2020) chỉ ra hai động lực chính để họ học tiếng Anh là để kiếm được việc làm tốt và muốn trở thành người cởi mở, tự tin và quảng giao như những người bản xứ nói tiếng Anh. Tác giả cũng

chỉ ra rằng, mặc dù có những rào cản lớn trong việc học tiếng Anh, SV dân tộc thiểu số vẫn có ĐLHT ở mức cao. ĐLHT của họ hình thành từ những khát khao muốn được hoà nhập với cộng đồng như một cá thể đóng vai trò quan trọng. Bên cạnh đó, những khát khao thực tế của họ chính là để tăng cơ hội kiếm được việc làm, cũng là để được công nhận và tôn trọng, từ đó dễ dàng hoà nhập với môi trường học tập, làm việc hơn [21]. Nghiên cứu của Jiao và cộng sự (2022) cũng nêu ra bốn loại động lực học tiếng Anh của nhóm SV dân tộc thiểu số là: sự yêu thích bên trong có tác động tích cực đáng kể đến thành tích học tiếng Anh, trong khi động lực tình huống học tập có tác động tiêu cực đáng kể. Những phát hiện này làm nổi bật sự cải thiện của tình huống học tập và khuyến khích sự yêu thích bên trong để nâng cao việc học ngôn ngữ thứ hai và phát triển bền vững của SV dân tộc thiểu số [79].

Isik và cộng sự (2021) đã cho thấy vai trò của sự tự chủ trong việc hình thành ĐLHT và tương tác cũng như cảm giác bị tách biệt trong môi trường học tập. Những trải nghiệm và yếu tố văn hoá có thể ảnh hưởng mạnh mẽ đến sự tự chủ và cảm nhận thuộc về của SV. ĐLHT của SV được tích hợp với động lực xuất phát từ kỳ vọng của gia đình. Một mặt, họ muốn hoàn thành kỳ vọng của gia đình; mặt khác, họ mong muốn đưa ra quyết định của riêng mình. Những nhu cầu cơ bản về cảm nhận thuộc về rất quan trọng trong trải nghiệm của SV và thường xuyên xuất hiện trong câu chuyện của họ. Một yếu tố ảnh hưởng tiêu cực đến cảm nhận thuộc về và động lực tình huống của họ là sự thất vọng về việc đa số nhân viên tại bệnh viện nơi họ thực tập là người dân tộc đa số, điều này khiến họ ít có khả năng kết nối và cảm thấy như người ngoài [75].

Thứ hai, các nghiên cứu tập trung vào phân tích sự khác biệt giữa mức độ ĐLHT của SV dân tộc thiểu số với nhau và với SV dân tộc đa số. Dựa trên thuyết tự quyết, các tác giả chỉ ra sự khác biệt giữa mức độ ĐLHT của SV dân tộc thiểu số có liên quan đến cảm nhận thuộc về.

Nghiên cứu của Dennis và cộng sự (2005) trên 100 SV đại học tại Mỹ (bao gồm 84 người Latin, tất cả đều là người Mexico hoặc Trung Mỹ; 16 người châu Á, người Trung Quốc hoặc Việt Nam; 70% là phụ nữ, 30% là nam giới), nghiên cứu đã đánh giá động lực học đại học của nhóm SV này bằng cách sử dụng các items từ

một phiên bản của thang đo động lực SV đi học đại học (SMAU) của Cote và Levine (1997) đã chỉ ra rằng, động lực thúc đẩy SV học tập gắn với sở thích cá nhân, ham hiểu biết và mong muốn có được một nghề nghiệp xứng đáng. Nghiên cứu cũng chỉ ra mối liên hệ giữa động lực cá nhân và động lực nghề nghiệp để theo học đại học và kết quả học đại học cũng có ở SV dân tộc thiểu số. Sự kỳ vọng của gia đình không liên quan đến bất kỳ biến số kết quả học đại học nào trong các mối tương quan đơn giản hoặc khi kiểm soát các biến số khác. Mặc dù cả động lực định hướng cá nhân và động lực dựa vào gia đình có thể được tìm thấy đồng thời ở SV dân tộc thiểu số, nhưng phát hiện của nghiên cứu cho thấy động lực cá nhân liên quan chặt chẽ hơn đến sự điều chỉnh và cam kết. Nguồn lực cần thiết từ gia đình và bạn bè đã chứng minh mối tương quan với kết quả đại học cao hơn so với nhận thức về sự hỗ trợ của gia đình và bạn bè. SV đại học năm nhất sẽ cảm thấy bạn bè cùng trang lứa của họ có khả năng hỗ trợ họ học tốt ở trường đại học cao hơn gia đình [52].

Martin và McDevitt (2013) đã chỉ ra có sự khác biệt của ĐLHT giữa các SV thuộc các nhóm dân tộc thiểu số khác nhau chính là sự khác biệt về mức độ ĐLHT bên trong và bên ngoài. Các tác giả lý giải điều này là do yếu tố cảm nhận thuộc về. Theo đó, những nhóm dân tộc thiểu số có nét văn hoá không quá khác biệt so với môi trường học tập của họ sẽ có cảm nhận thân thuộc hơn, điều này đã tạo nên ĐLHT bên trong. Đối với những SV không có cảm nhận thuộc về và không thể thiết lập các mối quan hệ với bạn bè, họ sẽ hình thành nên ĐLHT bên ngoài. Những SV có kết quả học tập tốt cũng dễ dàng có cảm nhận thuộc về, vì vậy dễ dàng hình thành ĐLHT bên trong [96].

Sự khác biệt về dân tộc luôn được cho là có liên quan đến tỉ lệ duy trì và tốt nghiệp đại học. D'Lima và cộng sự (2014) đã thực hiện một khảo sát theo chiều dọc với 233 SV trong tổng số 591 SV năm nhất được khảo sát ở đầu học kỳ tiếp tục tham gia khảo sát vào cuối học kỳ. Kết quả cho thấy, đầu năm học, SV dân tộc khác nhau sẽ có sự khác nhau về mức độ động lực bên ngoài. Tuy nhiên, vào cuối học kỳ, mức độ động lực bên ngoài là như nhau ở tất cả các nhóm dân tộc. Kết quả so sánh theo thời gian cũng được cho thấy, động lực bên trong không có sự thay đổi có

ý nghĩa xuyên suốt năm học; trong khi đó, động lực bên ngoài lại có xu hướng giảm [43].

Một số nghiên cứu đáng chú ý về việc thực hiện so sánh ĐLHT và kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số và SV dân tộc đa số đã được tiến hành. Isik và cộng sự (2017) đã chỉ ra rằng, mức độ ĐLHT của SV dân tộc đa số và thiểu số đều ở mức cao. Tuy nhiên, SV dân tộc thiểu số có mức độ ĐLHT bị kiểm soát cao hơn SV dân tộc đa số. Điều này bắt nguồn từ việc họ cảm thấy áp lực phải học tập vì gia đình. ĐLHT tự chủ của SV dân tộc thiểu số cũng được chỉ ra là cao hơn [74]. Kết quả trên có sự khác biệt với kết quả nghiên cứu của Sandanasamy (2022) về mức độ ĐLHT, trong đó ĐLHT bên trong cao hơn và mức độ ĐLHT bên ngoài trung bình. Không có sự khác biệt đáng kể giữa ĐLHT (bên trong và bên ngoài) và hiệu quả bản thân học tập giữa SV dân tộc thiểu số và dân tộc đa số [133].

Qua nghiên cứu các công trình ở trên, tác giả luận án nhận thấy rằng SV dân tộc thiểu số ngoài việc hình thành ĐLHT tương tự như nhóm SV nói chung, còn bị chi phối bởi các yếu tố như bối cảnh văn hoá - xã hội. Khi xem xét so sánh ĐLHT giữa các nhóm thiểu số và giữa nhóm thiểu số với nhóm đa số, nhiều kết quả về sự khác biệt đã được đồng thuận cũng như bác bỏ giả thuyết một cách có cơ sở. Điều này mở ra một khoảng trống nghiên cứu đáng chú ý cho bối cảnh Việt Nam - nơi nền văn hoá thiểu số vừa được tôn trọng bởi sự khác biệt, vừa đan xen với văn hoá cộng đồng.

1.2. Hướng nghiên cứu về những yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên và sinh viên dân tộc thiểu số

1.2.1. Những yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên

Qua việc nghiên cứu các công trình về các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV, tác giả luận án nhận thấy có hai nhóm yếu tố chính là các yếu tố liên quan bên trong đến SV và các yếu tố liên quan đến môi trường đại học.

a) Các yếu tố liên quan bên trong cá nhân của SV:

Kết quả nghiên cứu của Manalo và cộng sự (2006) đã cho thấy yếu tố ảnh hưởng lớn nhất đến thực trạng ĐLHT của SV Nhật Bản là do SV ở Nhật Bản có nhiều quan điểm tiêu cực về vấn đề học tập. Mặc dù kết quả cho thấy không có sự

khác biệt rõ ràng về động lực cải thiện bản thân và động lực đạt được tri thức, nhưng nhóm SV ở Nhật Bản được phát hiện là có mức độ không động lực cao hơn đáng kể [95]. Nghiên cứu của Rahe và Jansen (2022) phát hiện ra rằng những cảm xúc tiêu cực như căng thẳng có thể đã nâng cao ĐLHT của SV trong thời điểm có biến động như đại dịch. Mức độ căng thẳng vừa phải cũng là tác nhân thuận lợi cho việc tập trung vào học tập và đạt kết quả tốt. SV nữ cũng được chỉ ra có mức độ căng thẳng chủ yếu, căng thẳng do Covid-19 và ĐLHT cao hơn SV nam. Kết quả này cho thấy SV nữ xem căng thẳng là một nguồn động lực hiệu quả để cố gắng học tập, trong khi SV nam sẽ tập trung vào việc quản lý căng thẳng nhằm có được đời sống tinh thần khoẻ mạnh để vượt qua đại dịch [117]. Nghiên cứu này có kết quả khá tương đồng với nghiên cứu của tác giả Nguyễn Văn Lược và cộng sự (2019) khi đã chỉ ra mối quan hệ giữa ĐLHT và chiến lược ứng phó với căng thẳng trong học tập của SV. Những SV thiếu động lực có tương quan nghịch với các chiến lược ứng phó tìm kiếm trợ giúp về cảm xúc, để giải quyết vấn đề và thay đổi nhận thức, tự điều chỉnh cảm xúc; tương quan thuận với chiến lược ứng phó mong ước và né tránh, chiến lược ứng phó chối bỏ. Cụ thể, thay vì tìm cách tự cân bằng lại cảm xúc, hoặc tự mình giải quyết vấn đề hay tìm kiếm sự trợ giúp từ người khác, SV thiếu ĐLHT thường tìm cách né tránh vấn đề, chối bỏ tình trạng thực tế hoặc mong ước rằng có một ai đó sẽ trợ giúp hay vấn đề sẽ tự biến mất. Những SV thiếu động lực có xu hướng ứng phó bằng các chiến lược tách khỏi thay vì tìm cách điều hòa cảm xúc, thay đổi nhận thức, hay giải quyết vấn đề. SV có ĐLHT bị kiểm soát có xu hướng ứng phó bằng cách mong ước và né tránh. Trong khi đó, SV có ĐLHT tự chủ thường sử dụng các chiến lược ứng phó tích cực như tự điều chỉnh cảm xúc, thay đổi nhận thức và xử lý các vấn đề, tìm kiếm trợ giúp về cảm xúc. Do đó, các chương trình can thiệp và hỗ trợ SV ứng phó hiệu quả với stress cần phải tìm cách tăng cường ĐLHT tự chủ, đồng thời giảm thiểu tình trạng thiếu ĐLHT ở SV [14].

Komaraju, Karau và Schmeck (2009) chỉ ra rằng sự cởi mở của SV dự báo tăng cường động lực bên trong; sự nhiều tâm và hướng ngoại ảnh hưởng tích cực đến động lực bên ngoài; tận tâm và hoà đồng dự báo giảm thiểu tình trạng không động lực. Nghiên cứu cũng chỉ ra ảnh hưởng gián tiếp của ĐLHT bên trong đến

trung bình chung học tập thông qua ý thức. Điều này gợi ý rằng SV có động lực hướng đến thành tích sẽ đạt được thành công hơn trong hoạt động học tập bằng cách củng cố hành vi có ý thức như tự giác, kỷ luật, chủ động trong lớp học và học tập có hệ thống [85]. Nghiên cứu của Clark và Schroth (2010) cho thấy SV năm nhất học đại học với kỳ vọng về một kết quả tích cực trong tương lai như có được công việc tốt, có được mức lương cao; hoặc do nghĩa vụ phải tiếp tục học và đáp ứng kỳ vọng của gia đình. Kết quả cũng cho thấy SV với đặc điểm tính cách hướng ngoại và hòa đồng thường có động lực bên trong là học vì kiến thức và động lực bên ngoài cảm thấy bắt buộc phải học đại học. Những SV có nét nhân cách tận tâm được thúc đẩy bên trong học để hiểu và hướng đến thành tựu. Những SV có nét nhân cách bất ổn cảm xúc chọn học đại học vì nghĩa vụ, và những SV cởi mở có xu hướng được thúc đẩy từ bên trong để hiểu những gì họ đang học và được cảm thấy giá trị của bản thân thể hiện ở môi trường học tập đại học. Những SV không có động lực để theo học đại học có xu hướng không hoà đồng và thiếu tận tâm [41].

Nghiên cứu được thực hiện bởi Tasgin và Coskun (2018) đã cho thấy ĐLHT có mối tương quan tích cực với thái độ học tập. Các tác giả cũng chỉ ra rằng ĐLHT bên trong và ĐLHT bên ngoài có mối liên hệ tích cực với ĐLHT nói chung, và có mối liên hệ tiêu cực với không động lực [136]. Tisocco và Liporace (2023) chỉ ra rằng sự trì hoãn chịu ảnh hưởng tiêu cực của động lực bên trong - trải nghiệm khuyến khích, động lực bên trong - hướng đến thành tích và động lực bên ngoài - kiểm soát bên ngoài. Động lực bên trong - hướng đến hiểu biết, động lực bên ngoài - kiểm soát được đồng nhất, động lực bên ngoài - kiểm soát bị tập nhiễm và không động lực có ảnh hưởng tích cực đến sự trì hoãn. Sự trì hoãn lại dự báo giảm thiểu thành tích học tập. Các tác giả cũng đề xuất rằng, việc tạo ĐLHT cho SV trong môi trường học thuật là chưa đủ, mà còn cần điều chỉnh các biện pháp can thiệp giáo dục đại học. Điều này sẽ giúp những nhóm SV không có ĐLHT hoặc đang học vì các lý do ngoại lai sẽ tự chủ trong việc học tập, và SV học tập chỉ với mục tiêu để hiểu sẽ cụ thể hoá rõ ràng hơn năng lực của bản thân thông qua những hoạt động và thành tích tốt [137].

Jehanghir và cộng sự (2023) đã thực hiện một nghiên cứu nhằm đánh giá sự tác động của sự tự chủ đến ĐLHT và sự kiên trì trong học tập của 1230 SV được chọn mẫu ngẫu nhiên. Kết quả nghiên cứu cho thấy sự tự chủ có mối liên hệ tích cực với cả ĐLHT và sự bền bỉ của SV. Điều này chỉ ra rằng, những SV có động lực và tính kiên trì để làm việc và học tập siêng năng, bất chấp những khó khăn để đạt được mục tiêu đặt ra sẽ có nhiều khả năng thành công hơn những người thiếu những đặc điểm này [77].

ĐLHT là một nhân tố quan trọng đối với SV khi học tại giảng đường đại học, gắn liền với cảm nhận hạnh phúc và kết quả học tập. Những SV có động lực cũng sẽ có những cảm xúc tích cực và thể hiện tốt trong lớp học. Hiểu được vai trò của sự tự trách ản và khả năng phục hồi trong việc tăng cường động lực, một nghiên cứu trên 156 SV ở Indonesia đã được Kotera và cộng sự (2022) thực hiện nghiên cứu đánh giá mối quan hệ giữa ba biến này. Kết quả cho thấy, khả năng phục hồi dự báo sự gia tăng ĐLHT, lòng trách ản dự báo sự gia tăng ĐLHT bên trong. Các tác giả cũng khuyến nghị các biện pháp can thiệp phục hồi để duy trì ĐLHT bên trong ở SV [86].

Như vậy, qua các nghiên cứu trên, tác giả luận án nhận thấy rằng các yếu tố liên quan bên trong cá nhân của SV như nhận thức về vấn đề học tập, đặc điểm nhân cách, thái độ, cảm nhận hạnh phúc, sự trì hoãn, sự căng thẳng... có ảnh hưởng đến ĐLHT của họ.

b. Các yếu tố liên quan đến môi trường đại học:

Nghiên cứu của Ullah và cộng sự (2013) đã chỉ ra có nhiều yếu tố ảnh hưởng đáng kể đến việc tăng hoặc giảm mức độ động lực của SV đối với quá trình học tập của họ. Những yếu tố này bao gồm quy mô lớp học, thái độ của giảng viên đối với SV của họ và động lực bên trong của SV. Mặt khác, sự động viên của giảng viên đối với SV thiết lập môi trường học tập hợp tác và các biện pháp khuyến khích đáng dành cho SV có ảnh hưởng cấp thiết đến việc nâng cao mức độ động lực của SV đối với quá trình học tập của họ. Khi giảng viên sử dụng các phương pháp dạy học lạc hậu và đặt quá nhiều công việc lên SV thì mức độ động lực của SV sẽ giảm xuống. Không chỉ giảng viên mà phụ huynh và ban giám hiệu nhà trường cũng

là những bên liên quan chính có tác động đáng kể đến mức độ động lực của SV đối với quá trình học tập của họ [141].

Nghiên cứu của Klein và cộng sự (2006) về “ĐLHT và kết quả học tập” đã xem xét các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập thông qua biến trung gian là ĐLHT. Các tác giả đã chỉ ra các yếu tố định hướng mục tiêu học tập, phương thức truyền đạt, và sự nhận thức về các rào cản và có sự hỗ trợ tác động đến ĐLHT và kết quả học tập. Tác giả đưa ra mô hình dựa trên công trình nghiên cứu chuyên sâu của Colquitt, Lepine và Noe và mô hình học tập IPO của Brown Ford’s. Theo đó, lý thuyết “động lực đào tạo” công nhận rằng ĐLHT có ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập. Ngoài ra, đặc điểm cá nhân và các yếu tố về môi trường học tập cũng có tác động trực tiếp và gián tiếp đến ĐLHT và kết quả học tập của người học. Mô hình IPO cho thấy rằng mối liên hệ trung gian giữa cách thức truyền dẫn và kết quả học tập thông qua cách học tập chủ động bao gồm ĐLHT. Đồng thời, cách thức truyền đạt (như sự truyền đạt kiến thức trong lớp học và kiến thức được tổng hợp) có thể ảnh hưởng khác đến ĐLHT và kết quả học tập sau này của người học [83].

Một số tác giả khác tập trung nghiên cứu mối liên hệ giữa sự hài lòng trong học tập và ĐLHT của SV. Nguyễn Thùy Dung và Phan Thị Thùy Anh (2012) đã chỉ ra rằng thái độ, phương pháp giảng dạy và trình độ chuyên môn của giảng viên là nhân tố ảnh hưởng mạnh nhất và tích cực nhất đến động lực bên trong của SV. Khi SV có được ĐLHT bên trong sẽ chủ động tìm kiếm tri thức, có được kết quả học tập hơn cả mong đợi. Công tác quản lý đào tạo cũng là nhân tố ảnh hưởng rất lớn đến ĐLHT của SV [7]. Kết quả nghiên cứu của Nguyễn Trường An và cộng sự (2021) cũng cho thấy rằng SV hài lòng với môi trường học tập, điều kiện học tập cũng như chất lượng của giảng viên thì có ĐLHT cao hơn với nhóm SV chưa hài lòng với các yếu tố này [2]. Nghiên cứu của nhóm tác giả Nguyễn Trọng Nhân và Trương Thị Kim Thủy (2014) cho rằng ĐLHT của SV phụ thuộc vào 3 tiêu chí: tiêu chí hoạt động giáo dục và đào tạo, tiêu chí sự tương thích của ngành học và nhận thức của SV, đời sống vật chất và tinh thần của SV. Các nghiên cứu này đa phần có nội dung chủ yếu là định nghĩa, phân loại, một số hướng tiếp cận trong nghiên cứu, vai trò, chiến thuật tạo ĐLHT [16]. Nghiên cứu của Lê Hoàng Anh và cộng sự cũng chỉ ra

rằng sự hài lòng với môi trường học đại học sẽ giúp nâng cao ĐLHT của SV [1].

Nhóm tác giả Đỗ Hữu Tài, Lâm Thanh Hiền, Nguyễn Thanh Lâm (2016) đã chỉ ra các nhân tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV gồm có: (1) Yếu tố xã hội; (2) Gia đình và bạn bè; (3) Môi trường học tập; (4) Nhận thức của bản thân người học; (5) Ý chí của bản thân người học; (6) Quan điểm sống của người học; và (7) Khu vực sống của người học. Từ đó nhóm tác giả gợi ý một số đề xuất về việc nâng cao trách nhiệm và vai trò của giảng viên, đồng thời với việc nâng cao cơ sở vật chất phục vụ tốt hơn cho người học, đổi mới chương trình đào tạo phù hợp với nhu cầu xã hội sẽ giúp SV có ĐLHT tốt hơn [17]. Tác giả Trịnh Xuân Hưng và Trần Nam Trung (2020) cũng đã chỉ ra kết quả tương tự là 4 nhân tố tác động mạnh nhất đến ĐLHT của SV là gia đình, bản thân SV, chương trình đào tạo và môi trường học tập [11].

Cayubit (2022) cũng khẳng định có sự ảnh hưởng của môi trường học tập đến ĐLHT, chiến lược học tập và mức độ tham gia vào lớp học của SV. Kết quả phân tích cho thấy môi trường học tập có ảnh hưởng tích cực đến ĐLHT và cách SV lựa chọn chiến lược học tập. Môi trường học tập cũng được cho là có mối tương quan thuận với mức độ tham gia của SV vào hoạt động học tập. Điều này thể hiện việc giúp SV có được nhận thức rõ ràng và tích cực về môi trường học tập có thể giúp họ có hứng thú hơn trong việc học [37]. Museus và Shiroma (2022) cũng nhận định rằng môi trường đại học có ảnh hưởng tích cực đến ĐLHT của SV. Các tác giả đề xuất tối đa hoá việc tiếp cận của SV với những môi trường văn hoá khác nhau trong trường đại học để họ sớm đánh giá được sự phù hợp của bản thân với môi trường đại học. Những nhà hoạch định chính sách và các trường đại học có thể thiết kế các phương pháp nhằm ngăn chặn tình trạng bỏ học và nâng cao ĐLHT dựa trên những báo cáo của SV về sự hứng thú của họ khi học tập ở những môi trường văn hoá khác nhau [100]. Nghiên cứu của Dương Thị Ánh Tiên và Phạm Thị Mỹ Thuận (2023) cho thấy có 6 yếu tố tác động đến ĐLHT bên trong và bên ngoài của SV, trong đó yếu tố môi trường học tập có ảnh hưởng mạnh nhất đến ĐLHT của họ. Kết quả cũng cho thấy tương quan thuận giữa yếu tố bên trong và yếu tố bên ngoài với ĐLHT của SV trong quá trình học tập tại trường [23].

Như vậy, những kết quả nghiên cứu của các công trình trên cho thấy rằng các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV bao gồm cả yếu tố bên trong nội tại và các yếu tố liên quan đến môi trường học tập. Trong đó, các yếu tố về môi trường đại học có ảnh hưởng lớn đến việc duy trì ĐLHT của SV khi họ tham gia hoạt động học tập tại Nhà trường.

1.2.2. Những yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Khi tìm hiểu về các nghiên cứu trước đó về các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, tác giả luận án nhận thấy có những yếu tố có liên quan tới ĐLHT của SV dân tộc thiểu số gồm các yếu tố bên trong của cá nhân và môi trường học tập.

a) Các yếu tố bên trong của cá nhân:

Kết quả nghiên cứu của Gavala và Flett (2005) đã chỉ ra rằng có sự ảnh hưởng của cảm nhận căng thẳng và không thoải mái ở giảng đường đến trạng thái hạnh phúc chủ quan và ĐLHT dưới sự điều tiết của yếu tố bản sắc văn hoá và sự kiểm soát học tập. Kết quả cho thấy hạnh phúc chủ quan có mối liên hệ tích cực với ĐLHT của SV. Nhóm khách thể đang đối mặt với căng thẳng ở mức độ nghiêm trọng, trải nghiệm tiêu cực về mặt cảm xúc ở môi trường đại học và thiếu sự kiểm soát học tập có ảnh hưởng đến ĐLHT thấp ở SV dân tộc thiểu số [58].

Các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số là dân tộc và nhận thức về bản sắc dân tộc là kết quả mà Phinney và cộng sự (2006) đã tiến hành nghiên cứu. SV dân tộc thiểu số cho rằng việc tiếp tục học đại học là một cách để họ chống lại những thái độ và định kiến tiêu cực về bản thân họ. Mặc dù yếu tố gia đình có ảnh hưởng mạnh mẽ đến quyết định đi học của họ, tuy nhiên, động lực thực sự để họ tiếp tục học tập tại môi trường đại học là để củng cố vai trò của bản thân trong gia đình [110]. Điều này cũng đã được Reynolds và cộng sự (2010) thực hiện một nghiên cứu đánh giá ảnh hưởng của căng thẳng liên quan đến sự phân biệt đối xử đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số. Kết quả chỉ ra rằng, căng thẳng xuất phát từ yếu tố phân biệt đối xử tương quan nghịch với động lực bên ngoài. Bên cạnh đó, tình trạng không động lực cũng được nhận định là có mối tương quan thuận với sự

căng thẳng [119]. Chavous và cộng sự (2018) đã thực hiện một nghiên cứu về ảnh hưởng của niềm tin về bản sắc dân tộc của SV dân tộc thiểu số năm nhất. 309 SV đã được khảo sát và kết quả phân tích chỉ ra rằng sự thay đổi bản sắc dân tộc trong nhận thức của SV bắt nguồn từ những trải nghiệm trong khuôn viên trường đại học như sự phân biệt đối xử, tình bạn xuyên dân tộc, môi trường văn hoá. Những sự thay đổi này ảnh hưởng đến các thành tố của ĐLHT như năng lực, sự hiệu quả, hứng thú, và sự kiên trì. Phát hiện của các tác giả cho thấy tầm quan trọng của việc đánh giá những biến động trong quá trình phát triển bản sắc cá nhân và bản sắc dân tộc để chỉ ra các ảnh hưởng tiêu cực từ những trải nghiệm của SV đến hoạt động học tập. Niềm tin về bản sắc dân tộc của SV cũng được chỉ ra có thể giúp tạo ra ĐLHT [40].

Nghiên cứu vào 2007 của Bembenutty cho thấy sự tự tin vào năng lực bản thân có mối tương quan tích cực với ĐLHT bên trong của cả SV dân tộc thiểu số và SV dân tộc đa số. Mặc dù không chỉ ra sự tương quan giữa niềm tin vào năng lực bản thân với ĐLHT bên ngoài, yếu tố này vẫn có liên hệ chặt chẽ với kết quả học tập của cả SV dân tộc thiểu số và đa số [31].

Như vậy, tác giả luận án nhận thấy rằng các yếu tố bên trong của cá nhân bao gồm đặc điểm và trải nghiệm cá nhân của SV dân tộc thiểu số đều có liên quan đến ĐLHT ở các mức độ khác nhau.

b) Các yếu tố về môi trường đại học:

SV dân tộc thiểu số xem đại học như một môi trường giao thoa giữa học tập và trải nghiệm. Vì vậy, lý do chọn tiếp tục học tập tại môi trường học thuật của họ có thể chịu ảnh hưởng của những yếu tố về trải nghiệm trong khuôn viên đại học.

Kết quả học tập

Tseng (2004) đã đánh giá mối tương quan giữa ĐLHT và kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số nhập cư tại Hoa Kỳ. Kết quả cho thấy nhóm SV dân tộc thiểu số thể hiện động lực cao hơn và tương quan thuận với kết quả học tập xuất sắc. Tuy nhiên, kết quả cũng chỉ ra rằng điểm trung bình chung học tập của SV dân tộc thiểu số và đa số không hề chênh lệch. Nghiên cứu này cũng ủng hộ giả thuyết cho rằng ĐLHT ảnh hưởng tích cực đến kết quả học tập ở trên cả nhóm dân tộc thiểu số và

dân tộc đa số và sự chênh lệch giữa kết quả học tập còn chịu ảnh hưởng tiêu cực từ kỳ vọng của gia đình [139].

Bembenuddy (2007) đã bàn luận về mối liên hệ giữa ĐLHT và điểm trung bình chung ở những SV thuộc các nhóm dân tộc khác nhau. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng, mối tương quan giữa ĐLHT bên trong và động lực bên ngoài với kết quả học tập chỉ xuất hiện tại nhóm SV dân tộc đa số là nam và SV dân tộc thiểu số là nữ. Kết quả học tập của hai nhóm này có tương quan nghịch với sự lo lắng về kỳ thi [31].

Isik và cộng sự (2017) cũng đánh giá tương quan giữa ĐLHT và kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số tại Hà Lan. Nghiên cứu chỉ ra rằng, điểm trung bình chung của SV dân tộc thiểu số có mối liên hệ tích cực với ĐLHT tự chủ [74].

Môi trường học tập

Nghiên cứu về ảnh hưởng của giảng viên và nhân viên nhà trường tới trải nghiệm tại môi trường học tập của SV dân tộc thiểu số của Genheimer (2016) cho thấy có sự tồn tại ảnh hưởng từ giảng viên và cán bộ nhà trường đến SV thuộc nhóm dân tộc thiểu số [61]. Kết quả phỏng vấn chỉ ra rằng, việc giảng viên hoặc cán bộ nhà trường là người dân tộc thiểu số sẽ có ý nghĩa tới SV. Cụ thể, SV sẽ có được (a1) không gian an toàn, (a2) không gian thoải mái và được chào đón, (a3) không gian để xử lý và tiếp thu những vấn đề về chủng tộc, (a4) có được sự hướng dẫn và lời khuyên, (a5) cảm giác có thể tiếp cận, (a6) sự ủng hộ và tính đại diện cho hình mẫu dân tộc thiểu số. Nghiên cứu cũng cho thấy những lợi ích của SV trong việc có giảng viên và cán bộ nhà trường thuộc nhóm dân tộc thiểu số. SV có nhiều cơ hội hơn trong việc (b1) phát triển bản sắc chủng tộc. Bên cạnh đó, SV còn được (b2) nâng cao cảm nhận thân thuộc khi có giảng viên/ cán bộ nhà trường là người thuộc dân tộc thiểu số. Điều này không chỉ giúp SV cảm thấy là một phần trong “nhóm thiểu số”, mà đồng thời còn giúp SV có cảm nhận thuộc về nhà trường. Theo sau đó, các SV trong nghiên cứu cũng thể hiện (b3) tính trách nhiệm cao với các cộng đồng họ tham gia, (b4) trách nhiệm với cộng đồng dân tộc của họ, (b5) trách nhiệm với cộng đồng SV dân tộc thiểu số và cuối cùng là (b6) trách nhiệm với cộng đồng nhà trường [61]. Nghiên cứu của Kennedy và cộng sự (2015) về môi trường dạy học

đa văn hoá trong lớp học và ĐLHT của SV dân tộc thiểu số cho thấy giảng viên và cách đánh giá của giảng viên có ảnh hưởng tích cực nhất đến ĐLHT của họ khi học cùng với SV đa số [89].

Yếu tố xã hội

Các yếu tố xã hội là những yếu tố liên quan đến bối cảnh xã hội và văn hoá như sự hỗ trợ từ xã hội và sự phân biệt đối xử. SV dân tộc thiểu số có thể chọn học đại học vì những nguyên nhân tích cực như sự ủng hộ từ xung quanh. Nguyên vọng tiếp tục học lên cao hơn của họ, tuy vậy, có thể bị ảnh hưởng tiêu cực bởi tình trạng phân biệt đối xử.

Young-Jones và cộng sự (2011) cho thấy ảnh hưởng của việc các SV dân tộc thiểu số nhận thức mình nhận được sự hỗ trợ từ xã hội đến ĐLHT của họ. Theo đó, kết quả phân tích trên 93 SV dân tộc thiểu số chỉ ra rằng ĐLHT bên trong và ĐLHT bên ngoài đều chịu ảnh hưởng của nhận thức hỗ trợ của xã hội. Ngoài ra, các tác giả còn chỉ ra rằng ảnh hưởng của nhận thức hỗ trợ xã hội còn lớn hơn việc nhận được hỗ trợ thực tế. Kết quả cho thấy, sự giúp đỡ về mặt xã hội giúp SV dân tộc thiểu số giảm bớt gánh nặng về kinh tế, nhưng việc nhận thức bản thân được quan tâm sẽ giúp họ cảm thấy được tôn trọng và là một phần quan trọng của xã hội là yếu tố ảnh hưởng lớn đến ĐLHT của họ [153].

Một nghiên cứu vào năm 2015 của Tynes, Del Toro và Lozada chỉ ra rằng định kiến và sự phân biệt đối xử với người Mỹ Phi đang xuất hiện liên tục trên các nền tảng xã hội. Việc định kiến và phân biệt đối xử xuất hiện trên mạng là một tình trạng rất khó để có thể kiểm soát và các giải pháp đưa ra rất khó để có thể xử lý triệt để vấn đề này. Mặc dù kết quả chỉ ra ĐLHT của những SV này vẫn ở mức cao nhưng vẫn có ảnh hưởng tiêu cực về nhận thức định kiến với học trực tuyến của họ. Các phát hiện của nghiên cứu đã nhấn mạnh tầm quan trọng của việc giải quyết các vấn đề về nhận thức, đặc biệt là những ảnh hưởng khó kiểm soát như định kiến về nền tảng trực tuyến nên được giải quyết bằng cách trang bị cho SV một nhận thức đúng đắn và vững chắc cũng như tin tưởng vào bản thân [140].

Isik và cộng sự (2021) đã thực hiện một nghiên cứu định tính trên 26 SV dân tộc thiểu số. Kết quả phỏng vấn sâu chỉ ra rằng động lực có thể bị ảnh hưởng từ các

yếu tố môi trường giống như một mối đe dọa khuôn mẫu. Các SV đã đề cập đến các yếu tố và sự kỳ vọng khác nhau, liên quan đến việc học tập và có thể thấy rằng, thực trạng định kiến và phân biệt đối xử áp đặt lên nền tảng văn hoá ảnh hưởng tiêu cực tới ĐLHT của họ, đặc biệt là khi họ cần phải đứng lên tự bảo vệ bản thân và chống lại việc bị coi là “những kẻ ngoại lai”. Các SV thiểu số đã cố gắng giải quyết những khác biệt về văn hoá nhiều lần trong môi trường học đại học [75].

Như vậy, các yếu tố thúc đẩy SV dân tộc thiểu số tiếp tục học ở đại học là từ mong muốn thay đổi môi trường xã hội với sự an tâm vì luôn có người hỗ trợ. Một nhóm SV dân tộc thiểu số khác lại cảm thấy bản thân khó hoà nhập với môi trường học tập, từ đó dẫn đến những cảm xúc tiêu cực và hành vi nghỉ học.

1.3. Hướng nghiên cứu về giải pháp duy trì và nâng cao động lực học tập của sinh viên và sinh viên dân tộc thiểu số

1.3.1. Nghiên cứu về giải pháp duy trì và nâng cao động lực học tập của sinh viên

Nghiên cứu về giải pháp nâng cao ĐLHT của SV không được đề cập nhiều như những nghiên cứu mô tả thực trạng và các yếu tố ảnh hưởng. Tuy nhiên, qua tổng hợp các công trình trước đó, tác giả luận án nhận thấy có một số nghiên cứu nhằm đưa ra các giải pháp giúp duy trì và nâng cao ĐLHT của SV.

Nghiên cứu của nhóm tác giả Williams và cộng sự (2011) đưa ra 5 yếu tố cải thiện ĐLHT của SV bằng cách xem xét sự tác động của các yếu tố như bản thân SV, giảng viên giảng dạy, nội dung, phương pháp giảng dạy và môi trường học tập ảnh hưởng đến ĐLHT, qua đó, xác định cách tốt nhất để làm tăng ĐLHT của họ. Trong mỗi thành tố tác giả cũng đề xuất cách tiếp cận như thế nào để gia tăng chứ không cản trở ĐLHT của SV trong suốt quá trình học tập của họ. Nhà trường cần tạo môi trường học tập gần gũi, an toàn, được tôn trọng và chủ động trong việc tiếp thu kiến thức. Kết quả cũng chỉ ra rằng việc tạo không khí lớp học sôi nổi, vui vẻ, đoàn kết trong lớp học sẽ giúp SV thích đến lớp hơn. Đồng thời, mong muốn của SV là được tham gia vào các hoạt động xã hội tại trường lớp và cộng đồng nhằm mở rộng các mối quan hệ xã hội, tăng cường các kỹ năng sống. Nhóm tác giả cũng cho rằng chương trình học cần cung cấp cho SV những công cụ để họ có thể áp dụng

vào cuộc sống của họ hiện tại và sau này. Sự hài lòng với chuyên ngành đào tạo, hài lòng với nội dung các môn học sẽ giúp SV có thêm niềm đam mê, mong muốn khám phá, tìm tòi, điều này tất yếu sẽ dẫn tới kết quả học tập tốt [151].

Saeedi và Parvizy (2019) đã đưa ra các giải pháp nhằm nâng cao ĐLHT ở bốn yếu tố bao gồm: (1) giảng viên - chuyên gia, (2) SV, (3) chương trình giáo dục lâm sàng và (4) khoa/nhà trường. Đối với đội ngũ giảng viên, chuyên gia: đa số người tham gia phỏng vấn đều tin rằng đội ngũ giảng viên và chuyên gia trong ngành có vai trò quan trọng nhất trong việc thúc đẩy ĐLHT bởi họ được coi như những người dẫn dắt và hình mẫu của SV. Việc thông qua các hội thảo về giảng dạy và thiết lập mối quan hệ tới SV, đội ngũ chuyên gia và giảng viên sẽ có thể có những cải thiện trong việc giảng dạy cũng như tăng cường động lực cho SV. Kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra, tạo động lực giảng dạy cho giảng viên và chuyên gia cũng mang tới chất lượng của các tiết học. Đối với SV: nhóm nghiên cứu đều đồng tình rằng cần tạo thái độ tích cực của SV với ngành học như việc tổ chức các buổi hội thảo cũng như các cuộc họp làm quen giới thiệu nghề nghiệp cho SV sẽ mang lại hiệu quả và làm rõ những điều mà họ chưa nắm vững hay còn mơ hồ. Bên cạnh đó, việc tổ chức các buổi hội thảo về học tập, hướng dẫn cũng như hỗ trợ SV vượt qua các khó khăn trong quá trình học tập cũng được cho là sẽ cải thiện ĐLHT ở SV. Về chương trình giáo dục lâm sàng: những người tham gia tin rằng việc nâng cao chất lượng đào tạo lâm sàng thông qua việc áp dụng các nguyên tắc khoa học, đào tạo giảng viên, tìm kiếm giảng viên có kinh nghiệm cũng như cung cấp cơ sở giáo dục vào môi trường đào tạo tốt có ảnh hưởng đến động lực của SV. Cuối cùng là về phía khoa/nhà trường: những người tham gia tin rằng cần thiết trong việc tổ chức các hoạt động ngoại khoá, các giải pháp cải thiện trong việc lập kế hoạch chương trình giảng dạy của nhà trường và cần cải thiện cơ sở vật chất tốt cũng sẽ có ích hơn trong việc học tập và trong việc nâng cao động lực của họ [143]. Một nghiên cứu mang tính thực nghiệm của Yamagishi và Nawa (2021) cho rằng những biện pháp can thiệp về lòng biết ơn có thể ảnh hưởng tích cực đến ĐLHT của SV đại học [152].

Một đề xuất nhằm nâng cao ĐLHT của SV cũng rất đáng chú ý được Nguyễn Đức Ca và cộng sự (2021) đưa ra là nhà trường cần tạo điều kiện tối đa sử dụng các thiết bị công nghệ và cần được khuyến khích sử dụng sáng kiến của riêng họ để tự điều chỉnh ĐLHT của bản thân từ đó nâng cao hiệu quả học tập [4].

Như vậy, để duy trì cũng như nâng cao ĐLHT ở SV, nhà trường cần quan tâm đến những giá trị mà SV cần được tôn trọng để xây dựng một môi trường học tập an toàn, có tính học thuật cao bên cạnh việc nâng cao vai trò của giảng viên, cải thiện các điều kiện học tập của họ.

1.3.2. Những nghiên cứu về giải pháp duy trì và nâng cao động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Tương tự như những nghiên cứu về giải pháp duy trì và nâng cao ĐLHT của SV nói chung thì cho đến hiện nay, chỉ có một số ít nhà nghiên cứu hướng đến việc tìm ra giải pháp cải thiện ĐLHT ở nhóm SV dân tộc thiểu số.

Isik và cộng sự (2021) đã thực hiện một nghiên cứu định tính bằng cách phỏng vấn bán cấu trúc 18 SV dân tộc thiểu số. Nhóm tác giả đã phân loại trải nghiệm của SV từ kết quả phỏng vấn thành 06 nhóm, theo sau đó là những đề xuất nhằm giảm thiểu khó khăn: (1) Trải nghiệm về sự phân biệt đối xử: SV đề xuất hỗ trợ liên quan đến việc nâng cao nhận thức về sự đa dạng văn hoá và tôn giáo để giảm bớt những nhận xét mang tính phân biệt đối xử; đồng thời cần sự hỗ trợ của cố vấn nhằm thảo luận và hướng dẫn cách vượt qua những trải nghiệm tiêu cực này. (2) Thiếu đại diện và hình mẫu dân tộc thiểu số trong ngành: SV cho rằng họ sẽ có thêm động lực khi thấy một chuyên gia có xuất thân từ nhóm dân tộc thiểu số. (3) Thiếu cảm giác thân thuộc: SV mong muốn có được sự hợp tác tốt giữa nhóm đa số với nhóm thiểu số. (4) Thiếu mối quan hệ trong ngành: SV mong muốn được tạo điều kiện xây dựng và duy trì các mối quan hệ mạng lưới trong ngành, đặc biệt là với chuyên gia xuất thân từ nhóm dân tộc thiểu số. (5) Sự khác biệt và khó khăn về ngôn ngữ: SV đề xuất sự trợ giúp trong giao tiếp và kỹ năng ngôn ngữ. (6) Sự thiên vị/ định kiến của giám khảo trong các kết quả đánh giá: SV bày tỏ mong muốn được phản ánh lại với giám khảo về kết quả, đồng thời thay đổi thang điểm từ “0 – 10” thành “không đạt – đạt” [73].

Nghiên cứu rất đáng chú ý của tác giả Đỗ Thị Thanh Tuyền (2019) chỉ ra rằng ĐLHT có tác động đến tính tích cực học tập của SV dân tộc thiểu số. Dựa vào đó, tác giả cũng đưa ra giải pháp giúp SV dân tộc thiểu số nâng cao, bao gồm: (1) Nâng cao nhận thức cho SV dân tộc thiểu số về tầm quan trọng của hoạt động học tập; (2) Xây dựng tập thể lớp SV vững mạnh; (3) Giảng viên quan tâm, động viên, khích lệ SV dân tộc thiểu số; (4) Tăng cường phối hợp kết hợp giữa gia đình, nhà trường và xã hội trong quản lý, giáo dục SV dân tộc thiểu số. Tác giả cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của việc tự nhận thức và tự giác học tập của SV, biến quá trình giáo dục thành tự giáo dục để có được kết quả học tập tích cực hơn [19].

Vũ Đình Bắc và cộng sự (2019) đã triển khai nghiên cứu về thực trạng nói tiếng Anh của SV dân tộc thiểu số năm nhất và đề xuất các biện pháp nâng cao. Kết quả phân tích cho thấy SV tích cực tham gia vào các hoạt động yêu cầu sự hợp tác có ảnh hưởng đến sự hứng thú trong tiết học môn tiếng Anh cao hơn. Từ đó, tác giả đề xuất việc thêm những hoạt động tương tác có sự hợp tác giữa các nhóm SV nhằm tăng cường động lực, đồng thời hỗ trợ tốt trong việc cải thiện kỹ năng giao tiếp, tăng cường những cảm xúc tích cực với bạn bè, và linh hoạt trong xử lý tình huống. Giải pháp cũng được dự báo là sẽ giúp SV trở nên độc lập, có ý thức tập thể và chủ động học tập [3].

Như vậy, SV dân tộc thiểu số có thể gặp những khó khăn trong việc kết nối với môi trường học tập, bao gồm giảng viên, bạn bè, và những giá trị tại giảng đường. Các nghiên cứu khuyến khích tập trung vào kỹ năng giao tiếp của SV dân tộc thiểu số để khuyến khích họ tương tác tích cực với môi trường, đẩy nhanh quá trình hoà nhập. Bên cạnh đó, sự quan tâm, động viên, khích lệ từ nhà trường và gia đình sẽ gắn kết hai môi trường đại diện cho sự mới mẻ và sự an toàn, từ đó giúp họ cảm thấy dễ dàng tiếp cận hơn.

Tiểu kết chương 1

1. Các nghiên cứu xoay quanh chủ đề ĐLHT của SV và SV dân tộc thiểu số đã được các nhà tâm lý học trên thế giới quan tâm từ sớm, đặc biệt là sau những năm 2000. Các nghiên cứu đã chỉ ra thực trạng ĐLHT và các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV và SV dân tộc thiểu số. Một số kiến nghị và giải pháp nhằm thúc đẩy

và duy trì ĐLHT của SV và SV dân tộc thiểu số cũng đã được đưa ra. Tuy nhiên, qua tổng quan các công trình nghiên cứu tác giả luận án nhận thấy rằng vẫn còn khoảng trống rất lớn của những nghiên cứu ở châu Á, nơi đặc trưng bởi nền văn hoá tập thể và đặc biệt là văn hoá làng xóm, văn hoá gia đình. Các gợi ý trên giúp cho kết quả nghiên cứu về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số có khả năng phản ánh thực trạng hoạt động học tập của SV dân tộc thiểu số và các yếu tố ảnh hưởng đến nó. Thêm vào đó, sự khác biệt về văn hoá, dân tộc, sự yêu thương, đùm bọc và tôn trọng văn hoá, cũng như tính tập thể của người Việt Nam có thể sẽ đưa ra những kết quả khác biệt so với những nghiên cứu đi trước về cùng chủ đề.

2. Ở Việt Nam đã có những nghiên cứu khác nhau về ĐLHT của SV nói chung, tuy nhiên, các nghiên cứu về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số chỉ mới đề cập đến một số khía cạnh như động lực và cản trở trong việc học tiếng Anh, giải pháp nâng cao tính tích cực học tập... Do vậy, có thể nhận thấy nghiên cứu về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số là một vấn đề cần được quan tâm và nghiên cứu. Các nghiên cứu cần chỉ ra thực trạng ĐLHT và các yếu tố ảnh hưởng đến SV dân tộc thiểu số, từ đó có thể cung cấp những dữ liệu thực chứng để đề xuất những kiến nghị giúp nâng cao ĐLHT của đối tượng này.

Chương 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ ĐỘNG LỰC HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ

2.1. Lý thuyết tự quyết về động lực của Deci và Ryan

Lý thuyết tự quyết (*self determination theory*) về động lực được ra đời và bắt đầu phát triển bởi hai nhà nghiên cứu là Deci và Ryan từ những năm thập niên 70, 80 của thế kỉ XX. Từ đó cho đến nay đã có những sự điều chỉnh, bổ sung và hoàn thiện về lý thuyết này. Đây là lý thuyết được sử dụng rộng rãi trên nhiều lĩnh vực khác nhau như thể thao, sức khoẻ, nghề nghiệp, hành vi xã hội, trong đó có lĩnh vực về giáo dục.

Trên cơ sở nghiên cứu về lý thuyết tự quyết của Deci và Ryan [46-50, 122-124] và các lý thuyết trước đó, tác giả luận án cho rằng cách tiếp cận động lực theo lý thuyết này có những điểm nổi bật so với nhiều lý thuyết khác sau khi kế thừa những giá trị cốt lõi, cụ thể như sau:

- *Thứ nhất*, quan điểm nền tảng của lý thuyết tự quyết phát biểu rằng con người sở hữu cơ chế chủ động cùng xu hướng hòa nhập và tích hợp trạng thái bên trong, năng lực và kiến thức vào tình huống xã hội hay tình huống môi trường mà họ phải đối mặt [49, 122]. Bằng việc đưa ra khái niệm về nhu cầu là các chất dinh dưỡng tâm lý bẩm sinh thiết yếu cho sự phát triển tâm lý, tính toàn vẹn và hạnh phúc của một cá nhân [122], lý thuyết tự quyết chỉ ra sự thoả mãn về ba nhu cầu tâm lý cơ bản - bao gồm nhu cầu gắn kết, nhu cầu về năng lực và nhu cầu về sự tự chủ - sẽ thúc đẩy con người trong quá trình đồng nhất nêu trên. Theo đó, con người cần cảm thấy có năng lực và cần hành động dựa trên nền tảng năng lực đã được nhận thức khi tương tác với thế giới khách quan. Nhu cầu tự chủ đề cập đến nhu cầu cảm nhận được bản thân có quyền kiểm soát tình huống diễn ra trong môi trường xung quanh và cả môi trường bên trong của con người [122]. Sự gắn kết đề cập đến nhu cầu thuộc về một nhóm nói riêng và nhu cầu được thuộc về nói chung.

- *Thứ hai*, lý thuyết tự quyết dựa trên một số ý tưởng chính từ động lực hiệu quả của White (1959) và nhiều bằng chứng thực nghiệm có giá trị của Harter (1978) về động lực thành thạo. Bên cạnh đó, lý thuyết về nhận thức kiểm soát đóng vai trò

chính yếu giúp hai tác giả Deci và Ryan phân loại được mức độ động lực ra thành nhiều nhóm phụ thuộc vào sự tăng/giảm khả năng nhận thức được sự kiểm soát. Như vậy, nội hàm động lực giờ đây dễ dàng thao tác hoá hơn khi được phân chia thành mức độ cụ thể và có bằng chứng nghiên cứu rõ ràng. Bên cạnh đó, nghiên cứu của Deci và Ryan đã không còn bị phụ thuộc vào quá trình phát triển như hai lý thuyết họ kế thừa. Theo đó, đối tượng giải thích của thuyết tự quyết có thể là người trưởng thành, thanh thiếu niên... Vì vậy, mặc dù mỗi người khác nhau sẽ có mức độ động lực khác nhau, song chúng ta vẫn ngang bằng nhau về yếu tố có động lực. Đồng thời, lý thuyết tự quyết giải quyết được vấn đề về cá nhân không có động lực. Nếu như theo White (1959) thì động lực chỉ được hình thành trước một hành động hướng đến mục tiêu, Harter (1978) thì quan niệm rằng việc thiếu phần thưởng từ bên ngoài sẽ làm giảm động lực, Deci và Ryan chỉ ra rằng con người có thể được thúc đẩy bởi cả yếu tố bên trong và bên ngoài khi tham gia cùng một hoạt động. Vì thế, việc thiếu phần thưởng bên ngoài vẫn sẽ giảm động lực bên ngoài nhưng động lực bên trong có thể được tăng nếu cá nhân cảm thấy thoải mái, hài lòng. Bên cạnh đó, hai tác giả cũng giải thích được việc tại sao các cá nhân vẫn làm những việc họ không có dự định, nhu cầu hay mong muốn thông qua dạng không động lực.

- Thứ ba, lý thuyết tự quyết của Deci và Ryan đã khái niệm hoá động lực thành ba dạng bao gồm không động lực (*amotivation*), động lực bên ngoài (*extrinsic motivation*) và động lực bên trong (*intrinsic motivation*). Cơ sở của việc phân chia này là theo chiều tăng dần của sự kiểm soát, theo đó, động lực bên trong sẽ có sự kiểm soát cao nhất, động lực bên ngoài với bốn mức độ kiểm soát tăng dần từ trái qua phải tương ứng với kiểm soát dần được bên trong hoá, và không động lực tương ứng với không kiểm soát.

Dựa trên những ưu điểm đó, tác giả chọn lý thuyết tự quyết về động lực của Deci và Ryan làm nền tảng lý thuyết để thực hiện luận án.

2.2. Động lực

2.2.1. Khái niệm động lực

Động lực theo tên tiếng Anh là “motivation”, có nguồn gốc từ tiếng Latin “motivus” (nguyên nhân của sự vận động). Từ điển của Hiệp hội Tâm lý học Hoa

Kỳ (2015) coi động lực thúc đẩy hành vi và hoạt động của con người hướng đến mục đích một cách có ý thức hoặc vô thức [25]. Động lực gồm có động lực bên trong và động lực bên ngoài. Động lực bên trong thúc đẩy cá nhân thực hiện các hoạt động là các yếu tố thuộc về cá nhân. Chẳng hạn như sở thích, niềm vui, sự hứng thú, nhận thức của cá nhân về ý nghĩa của hoạt động...). Động lực bên ngoài thúc đẩy cá nhân thực hiện các hoạt động là các yếu tố bên ngoài được cá nhân chủ thể hoá, ví dụ, phần thưởng của gia đình, người thân trao tặng khi kết thúc hoạt động hoặc sự kỳ vọng của người thân.

Theo Bernsein (2012) thì động lực là khái niệm dùng để chỉ những yếu tố hoặc những quá trình ảnh hưởng đến sự bắt đầu, phương hướng, cường độ và tính bền bỉ trong hành vi của con người [33]. Nói cách khác, động lực là câu trả lời cho câu hỏi “vì sao con người lại thực hiện hay không thực hiện một hoạt động nào đó?” [90].

Merriam-Webster (1997) quan niệm động lực là “những gì thúc đẩy bạn hành động và được coi như là nguyên nhân chính khởi nguồn cho các hành vi mang tính cá nhân”. Theo ông, động lực được định nghĩa là các hành động hoặc quá trình thúc đẩy, sự kích thích hay sự ảnh hưởng nhằm khuyến khích tạo ra những nỗ lực cho cá nhân nào đó, nói chung động lực là một cái gì đó (chẳng hạn như nhu cầu hay mong muốn) sẽ là nguyên nhân giúp định hướng hành động của một cá nhân [97].

Kinman & Kinman (2001) động lực thường nhấn mạnh “sự kích thích một cách trực tiếp đến các cá nhân: hoặc là một sự tự nỗ lực bên trong, hoặc là một sự khuyến khích từ môi trường bên ngoài” [81]. Nghiên cứu của Pinder (2008) cho rằng động lực là “một tập hợp các năng lượng có nguồn gốc từ cả bên trong lẫn bên ngoài của một cá nhân để bắt đầu một hành động có liên quan, mà hành động này có định hướng, có cường độ và thời gian xác định” [113]. Như vậy theo hai tác giả trên, động lực có thể xuất phát từ bên trong của bản thân hoặc các kích thích từ bên ngoài tác động vào cá nhân. Động lực được xác định là một tập hợp các năng lượng và chính nó kích thích chúng ta hành động tích cực hoặc tiêu cực, để từ đó tạo nên hình thức, định hướng, cường độ hành vi của con người.

Động lực là quá trình kích thích, định hướng, duy trì hành vi hướng tới mục tiêu [98] và động lực là khái niệm dùng để mô tả những tác động đến hành vi nhằm thúc đẩy hoặc định hướng hành vi cụ thể [107]. Như vậy, nói đến động lực là nói đến lực đẩy, sức mạnh, khả năng kích hoạt hành vi, cường độ của hành vi và sự kiên trì thực hiện hành vi. Chúng ta hay sử dụng từ động lực để mô tả sự khác biệt về cường độ của hành vi giữa các cá nhân. Hành vi mạnh mẽ hơn thường được xem là kết quả của động lực cao hơn. Ngoài ra, chúng ta cũng hay sử dụng từ động lực như là một chỉ báo cho thấy sự kiên trì theo đuổi, thực hiện một hành vi nào đó. Nói cách khác là sự duy trì một hành vi cụ thể. Một hành vi có động lực cao thường có sự kiên trì mặc dù cường độ hành vi có thể yếu.

Như vậy, chúng ta có thể thấy, tuy có những cách khác nhau để định nghĩa động lực, nhưng các định nghĩa ở trên đều xem xét động lực là lực thúc đẩy, có vai trò kích hoạt, định hướng, tạo sức mạnh, duy trì hành vi trong quá trình hoàn thành một mục tiêu hay thỏa mãn một nhu cầu nào đó.

Theo Deci và Ryan (2000), xem xét động lực liên quan đến năng lượng, phương hướng, sự bền bỉ và tính bình đẳng - với mọi khía cạnh của hoạt động và ý định” [122]. Cũng theo hai tác giả, động lực là yếu tố “có liên quan đến các khía cạnh quan trọng của giáo dục như tính tò mò, kiên trì, học tập và hiệu suất [124]. Theo đó, động lực không chỉ là lực thúc đẩy con người mà còn đại diện cho mục tiêu mà con người sử dụng nguồn năng lượng để đạt được dưới khả năng tự quyết. Hai tác giả cũng đặt lên động lực một phổ liên tục với một cực là không động lực, một cực là động lực bên trong và động lực bên ngoài ở giữa. Đồng thời, nội hàm trong nghiên cứu động lực trong lý thuyết tự quyết của Deci và Ryan có một số điểm khác biệt quan trọng, xuất phát từ chính nội hàm của khái niệm “nhu cầu”. Bằng việc phân biệt với hai quan điểm của Murray và Hull về nhu cầu, Ryan và Deci (2000) đưa ra định nghĩa riêng về nhu cầu trong lý thuyết tự quyết của mình. Giống như Hull, Ryan và Deci xem xét nhu cầu như những nhu cầu hữu cơ bản năng chứ không phải xuất hiện do quá trình học được như Murray đã phát biểu. Tuy nhiên, các tác giả cũng đồng tình với Murray khi đặt nhu cầu dưới góc độ tâm lý thay vì góc độ sinh lý như Hull [123].

Trong lý thuyết tự quyết, nhu cầu được mô tả như những chất dinh dưỡng cần thiết cho sự phát triển tâm lý, tính toàn vẹn và hạnh phúc của cá nhân. Các nhu cầu này được xác định là nhu cầu về sự tự chủ, nhu cầu về năng lực, nhu cầu về sự gắn kết. Mỗi nhu cầu đều cần thiết cho sự phát triển tối ưu của cá nhân và sự ngăn chặn hay thờ ơ với bất cứ nhu cầu nào đều dẫn đến những hậu quả tiêu cực. Ba nhu cầu này có thể có sự khác biệt giữa các cá nhân cũng như được thể hiện khác nhau ở các nền văn hóa khác nhau nhưng trong bất cứ trường hợp nào, việc thỏa mãn chúng đều thiết yếu cho sự phát triển khỏe mạnh. Nói một cách ngắn gọn, sự khỏe mạnh về mặt tinh thần đòi hỏi sự thỏa mãn cả ba nhu cầu trên [123]. Ryan và Deci (2000) cũng nhấn mạnh vai trò của việc thỏa mãn ba nhu cầu này đối với sự hài lòng của cá nhân trong quá trình tham gia một hoạt động. Cá nhân không nhất thiết phải thể hiện rõ ý định thực hiện một hành vi nào đó để thỏa mãn ba nhu cầu này. Cá nhân có thể bắt đầu hành vi với một mục đích bất kỳ, nhưng chỉ khi các nhu cầu được thỏa mãn, tức cá nhân trải nghiệm được cảm giác tự chủ, có năng lực khi thực hiện hành vi thì sự hài lòng mới xuất hiện. Lý thuyết tự quyết cũng không tập trung vào độ lớn của các nhu cầu mà chú trọng vào mức độ được thỏa mãn của chúng trong những bối cảnh xã hội và hệ quả của mức độ thỏa mãn ấy.

Thông qua việc phân tích ở trên và trên cơ sở lý thuyết tự quyết, tác giả luận án cho rằng có thể hiểu động lực như sau: *Động lực là lực thúc đẩy nhằm thỏa mãn các nhu cầu của cá nhân. Nó kích hoạt, định hướng, tạo sức mạnh và duy trì hoạt động của cá nhân thông qua các dạng động lực bên trong, động lực bên ngoài và không động lực.*

Như vậy, qua khái niệm về động lực ở trên, chúng ta có thể hiểu như sau:

- Động lực có mối quan hệ mật thiết với nhu cầu của từng cá nhân, nhu cầu của cá nhân chính là lực thúc đẩy các cá nhân hoạt động để thỏa mãn nó.

- Tính chất, chức năng của động lực là thúc đẩy hoạt động, nó kích hoạt, định hướng, tạo sức mạnh và duy trì hoạt động của cá nhân

- Động lực được sử dụng trong luận án được biểu hiện thông qua ba dạng động lực là không động lực, động lực bên trong và động lực bên ngoài. Những cá nhân có động lực bên trong thường có tiêu điểm kiểm soát bên trong. Hành vi của

họ được thúc đẩy để hoàn thành, tìm kiếm sự kích thích trí tuệ và nhiệt tình học hỏi những điều mới. Những cá nhân có động lực bên ngoài thực hiện hành vi để đạt được các mục tiêu ngẫu nhiên, thay vì để hưởng thụ các giá trị bên trong. Những cá nhân thiếu động lực trong luận án đề cập đến là những người không quan tâm đến mục tiêu, sự nhiệt thành và không phản ứng với những tác động của môi trường.

2.2.2. Đặc điểm của động lực

Có nhiều quan điểm khác nhau về các đặc điểm của động lực. Có quan điểm cho rằng 2 đặc điểm nhận dạng quan trọng của động lực là kích hoạt và định hướng hành động [107, tr. 6]. Tuy nhiên, qua các công trình nghiên cứu đã được tổng hợp, tác giả cho rằng động lực có 4 đặc điểm gồm: kích hoạt, định hướng, duy trì, tạo sức mạnh hành vi [98, tr. 423].

- Động lực *kích hoạt*, kích thích, khởi xướng, khởi tạo hành động diễn ra. Nó là nguyên nhân để một hành vi diễn ra. Ví dụ như động lực có kết quả học tập tốt kích thích bạn phải vượt qua sự buồn ngủ hoặc các hoạt động vui chơi để ôn tập kiến thức, dành thời gian ở thư viện...

- Động lực *định hướng* hành vi để đạt mục tiêu. Ví dụ như khi cá nhân đặt mục tiêu là có một kết quả học tập tốt, đạt học bổng, động lực định hướng hành vi ôn tập kiến thức tại nhà hoặc thư viện, đi học đúng giờ... của họ.

- Động lực là *tạo sức mạnh* cho hành vi, tùy thuộc vào loại động lực bên trong hay bên ngoài mà sức mạnh của nó khác nhau. Thông thường, nếu những động lực bên trong thúc đẩy bạn thực hiện một hành vi nào đó, bạn có khả năng thực hiện hành vi đó lâu bền và hiệu quả hơn so với những động lực bên ngoài.

- Động lực *duy trì* hành vi để đạt mục tiêu hoặc thỏa mãn các nhu cầu. Nhờ động lực, bạn duy trì hành vi, thói quen ôn bài vào buổi tối hoặc trong thư viện để thỏa mãn mong muốn có kết quả học tập cao, giành được học bổng.

2.2.3. Phân loại động lực

Dựa trên các nghiên cứu trước đó, đặc biệt là lý thuyết tự quyết của Deci và Ryan, tác giả nhận thấy rằng, động lực được phân loại thành 3 dạng động lực: động lực bên trong, động lực bên ngoài và không động lực.

Động lực bên trong là một cá nhân thực hiện hoạt động nào đó vì bản thân hoạt động đó hấp dẫn và kết quả là cá nhân đó được hưởng những phần thưởng nảy sinh từ chính hoạt động đó như niềm vui, sự hài lòng. Ví dụ, một cá nhân có động lực bên trong muốn đi học nấu ăn vì bản thân anh ta muốn trải nghiệm sự say mê, hứng thú thông qua việc khám phá các món ăn và các hoạt động nấu ăn khác liên quan. Như vậy, nguyên nhân khởi điểm cho những hành vi chúng ta thực hiện là do xuất phát từ động lực bên trong của cá nhân khi thực hiện những hành vi đó. Biểu hiện là việc khi chúng ta tham gia vào các hoạt động hàng ngày sẽ mang lại lợi ích là những niềm vui mà chúng ta cảm nhận được hoặc là những cơ hội trải nghiệm, sự hài lòng hay sự thách thức nào đó. Động lực bên trong, giống như thái độ, được cho là có các thành phần nhận thức và tình cảm. Các yếu tố về nhận thức liên quan đến quyền tự quyết và sự phát triển về quyền làm chủ khả năng. Các yếu tố tình cảm thì có liên quan đến sự quan tâm, sự tò mò, sự kích thích, sự thích thú và sự hạnh phúc [49]. Như vậy, bản chất của động lực bên trong là xu hướng phát triển tự nhiên của con người [49, 122]. Chính xu hướng này đã thúc đẩy cá nhân tích cực tham gia vào các hoạt động, tương tác với các kích thích trong môi trường để tìm tòi, khám phá, nâng cao năng lực và sự hiểu biết của cá nhân.

Động lực bên ngoài là các kích thích động lực đến từ bên ngoài thúc đẩy cá nhân tham gia vào một hoạt động nào đó bởi phần thưởng, sự trừng phạt hoặc sự công nhận khi kết thúc hoạt động. Nói cách khác, động lực bên ngoài là cái nhờ hoạt động mà chủ thể đạt được, là cái nằm ngoài hoạt động; hoạt động, hành vi của cá nhân chỉ là phương tiện để cá nhân đạt động lực bên ngoài... Ví dụ, cá nhân nỗ lực hoàn thành một công việc nào đó vì chúng ta muốn kiếm được nhiều tiền hoặc phần thưởng, thay vì thực sự quan tâm đến việc tiếp thu kiến thức về lĩnh vực mà họ đang làm. Như vậy, nguồn gốc của động lực bên ngoài chính là những lực thúc đẩy bên ngoài của cá nhân, bao gồm các giá trị, các kỳ vọng, các chuẩn mực, các đòi hỏi của môi trường xã hội, gia đình, nhà trường, bạn bè, đồng nghiệp... khiến cá nhân buộc phải thực hiện một hoạt động nào đó. Cần lưu ý rằng động lực bên ngoài không triệt tiêu hay làm suy yếu động lực bên trong mỗi cá nhân, thậm chí nó có thể tăng cường động lực bên trong của họ. Theo Vansteenkiste và cộng sự (2006), động

lực bên ngoài được phân thành các loại động lực nhỏ hơn dựa vào mức độ tự chủ hoặc tự quyết hay mức độ thành công trong việc nội tâm hóa của cá nhân [146]. Từ đó, lý thuyết tự quyết chia động lực bên ngoài ra làm bốn loại động lực, bao gồm: động lực điều chỉnh bên ngoài (sự kiểm soát bên ngoài), động lực điều chỉnh nhập nội (sự kiểm soát tập nhiễm), động lực điều chỉnh xác nhận (sự kiểm soát đồng nhất), động lực điều chỉnh hợp nhất (sự kiểm soát tích hợp).

+ Động lực điều chỉnh bên ngoài (*external regulation*) đề cập đến các hành vi được thực hiện và điều chỉnh bởi các yếu tố bên ngoài, ví dụ như một phần thưởng hoặc một sự đe dọa, trừng phạt nào [50]. Do đó, loại động lực này được đánh giá là loại động lực ít sự tự chủ nhất [122, 146].

+ Động lực điều chỉnh nhập nội (*introjected regulation*) đề cập tới việc một cá nhân thực hiện một hoạt động nào đó nhằm tránh những áp lực do cảm giác sợ hãi, tội lỗi nếu không thực hiện hành động đó, đồng thời đạt được sự đề cao bản ngã hoặc niềm kiêu hãnh bằng việc bắt đầu có sự tham gia của cái tôi, cá nhân thực hiện hành động với mong muốn nâng cao hoặc duy trì lòng tự trọng cũng như cảm nhận về giá trị của bản thân [146]. Do đó, các hành vi của những cá nhân có loại động lực này tuy đã có ý thức về những yếu tố bên trong nhưng nhận thức về các yếu tố bên ngoài (gắn với quan hệ nhân quả) vẫn giữ vai trò chi phối lớn [122].

+ Động lực điều chỉnh xác nhận (*identified regulation*) được xem như là có nhiều sự tự chủ hơn [122]. Động lực điều chỉnh xác nhận đề cập tới quá trình xác định giá trị một hoạt động nào đó của cá nhân và chấp nhận những sự điều chỉnh mà nó mang lại như của riêng mình. Khi này, cá nhân thấy trước được giá trị mà một hoạt động đem lại cho họ, từ đó họ có thể xác định được tầm quan trọng và tham gia vào hoạt động đó một cách có chủ ý hoặc tự nguyện [146].

+ Động lực điều chỉnh hợp nhất (*integrated regulation*) được cho là hình thức tự chủ nhất trong các loại động lực bên ngoài [50, 122]. Những cá nhân có kiểu động lực này không chỉ nhận ra và xác định được giá trị của hoạt động mà mình tham gia, họ còn thấy nó phù hợp với các lợi ích và giá trị cốt lõi khác. Dù động lực điều chỉnh hợp nhất gắn với động lực bên trong và có tính ý chí cao, có sự tự nguyện nhưng nó vẫn được coi là một loại thuộc động lực bên ngoài bởi động lực

điều chỉnh hợp nhất được xác định và tích hợp dựa trên một cảm giác về giá trị - cá nhân xem các hoạt động này là đáng giá, ngay cả khi không thú vị [122]. Một ví dụ điển hình cho cá nhân có loại động lực này chính là khi cá nhân đó cố gắng theo học một ngoại ngữ mới do nó có ích cho công việc của họ cho dù việc tham gia lớp học đó sẽ khiến họ mệt mỏi và đôi khi là chán nản.

Không động lực: Ngoài động lực bên trong và động lực bên ngoài, dựa trên lý thuyết tự quyết, Deci và Ryan [49] nêu ra dạng động lực nữa là không động lực. Đây là dạng động lực chỉ cá nhân không hành động hoặc hành động thiếu chủ động, hời hợt vì cảm thấy không có năng lực hoặc cho rằng hoạt động không đem lại những giá trị mà bản thân mong muốn.

2.2.4. Động lực và một số khái niệm liên quan

2.2.4.1. Mối quan hệ giữa động lực và động cơ

Động cơ (*Motive*) và động lực (*Motivation*) là hai thuật ngữ liên quan, nhưng chúng không có cùng nội hàm. Thay vào đó, chúng bổ sung cho nhau. Hiểu được sự khác biệt giữa cả hai khái niệm là chìa khóa để hiểu hành vi của con người nói chung trong quá trình hoạt động.

Hiệp hội Tâm lý học Hoa Kỳ (2015) định nghĩa động cơ là một dạng kích thích sinh lý hoặc tâm lý cụ thể hướng năng lượng của một sinh vật đến một mục tiêu [25]. Động cơ của một người là lý do, lời giải thích hoặc chính là nguyên nhân cho chính hành vi của họ. Trong khi đó, động lực lại được định nghĩa là sự sẵn sàng của một cá nhân để có thể nỗ lực về thể chất hoặc tinh thần để theo đuổi một mục tiêu hoặc kết quả nhất định. Định nghĩa trên gợi ra rằng, các nhà tâm lý học phân biệt động cơ và động lực dựa trên hành động của con người, nhưng không tách rời chúng mà xem chúng hỗ trợ cho nhau. Động cơ có thể tự kích thích hành động; mặt khác, động lực là lực thúc đẩy một cá nhân thực hiện hành động ấy. Nếu một cá nhân chỉ có một động cơ, tức một lý do để thực hiện một hành động thì vẫn chưa đủ. Cá nhân ấy phải có được lực thúc đẩy của chính bản thân họ nhằm thực hiện hành động ấy, nhằm đưa mọi thứ “chuyển động”. Tương tự, sẽ là vô nghĩa nếu chỉ có nguồn lực để thực hiện một hành động mà không có động cơ - một lý do để thực hiện hành động ấy.

Theo J. Piaget, động cơ là tất cả các yếu tố thúc đẩy cá thể hoạt động nhằm đáp ứng nhu cầu và định hướng cho hoạt động đó [69]. Hay nói cách khác những đối tượng nào được phản ánh mà có tác dụng thúc đẩy hoạt động, xác định phương hướng hoạt động để thỏa mãn nhu cầu nhất định thì được gọi là động cơ. Động cơ là lý do khiến một người làm việc này hay việc khác, là nguyên cơ của hành vi. Động lực là sự thúc đẩy/kích hoạt, duy trì, định hướng hành vi, là sức mạnh, sự bền vững của hành vi.

Các nghiên cứu cũng chỉ ra rằng không thể có động lực khi không có động cơ nhưng đôi khi có động cơ mà chưa chắc đã có động lực thúc đẩy. Ví dụ, những người đi học đều có động cơ là tích lũy kiến thức và kỹ năng cho bản thân nhưng động lực của bản thân họ rất yếu hoặc không có. Họ thể hiện sự không tích cực trong quá trình học tập, học tập đối phó, học chỉ để điểm danh... Điều này rất quan trọng giúp chúng ta khi đánh giá về ĐLHT của SV khi tham gia vào quá trình học tập tại bậc đại học.

2.2.4.2. Mối quan hệ giữa động lực và nhu cầu

Deci và Ryan (2000) đã đưa ra khái niệm nhu cầu là các chất dinh dưỡng tâm lý bẩm sinh thiết yếu cho sự phát triển tâm lý, tính toàn vẹn và hạnh phúc của một cá nhân và các cá nhân cần thỏa mãn ba nhu cầu tâm lý cơ bản - bao gồm nhu cầu gắn kết, nhu cầu về năng lực và nhu cầu về sự tự chủ sẽ thúc đẩy con người trong quá trình phát triển [123]. Trong đó, mối liên hệ giữa ba nhu cầu tâm lý cơ bản và việc phân chia các loại động lực được lý giải thông qua năm lý thuyết nhỏ là (1) lý thuyết đánh giá nhận thức, (2) lý thuyết đồng nhất tổ chức, (3) lý thuyết xu hướng nhân quả, (4) lý thuyết nhu cầu tâm lý cơ bản và (5) lý thuyết nội dung của mục tiêu và mối quan hệ được thể hiện như sau:

Mối liên hệ giữa nhu cầu tự chủ và các loại động lực:

Deci và Ryan (2002) chỉ ra rằng nhu cầu tự chủ được định nghĩa là nhu cầu trải nghiệm sự lựa chọn, ý chí trong hành động của cá nhân cũng như nhận thức về nguồn gốc của hành vi mà họ thực hiện [45]. Theo đó, hành vi tự chủ là những hành vi được cá nhân cho là thích hợp với các giá trị cũng như lợi ích của họ [147]. Nhu

cầu tự chủ là nhu cầu tâm lý cơ bản đóng vai trò quan trọng trong quá trình hình thành các loại động lực.

Về mối liên hệ giữa nhu cầu tự chủ và động lực bên trong, lý thuyết đánh giá nhận thức cho rằng tiêu điểm nhận thức về quan hệ nhân quả có khả năng tác động tới động lực bên trong bằng việc thúc đẩy hay cản trở quá trình thỏa mãn nhu cầu tự chủ. Cụ thể, nếu cá nhân hướng tới *tiêu điểm bên ngoài* (chẳng hạn như phần thưởng hữu hình), thì động lực bên trong của người đó sẽ bị suy giảm. Ngược lại, cá nhân hướng tới *tiêu điểm bên trong* (chẳng hạn như niềm hứng thú) thì mức độ tự chủ của người đó tăng lên, kéo theo sự tăng lên của động lực bên trong.

Về mối liên hệ giữa nhu cầu tự chủ và động lực bên ngoài, lý thuyết đồng nhất tổ chức giải thích rằng những hành vi được thúc đẩy bởi các yếu tố bên ngoài cũng có thể được kiểm soát hoặc tự quyết định bởi cá nhân thông qua quá trình nội tâm hóa [82]. Deci và Ryan (2002) coi nội tâm hóa là một quá trình cá nhân chủ động biến những điều chỉnh bên ngoài thành tự điều chỉnh và trở nên đồng nhất bản thân với hành vi vốn không đem lại sự hứng thú cho họ. Dựa trên quá trình này, mức độ tự chủ ở mỗi cá nhân trở nên khác nhau dẫn tới các loại động lực bên ngoài khác nhau [45].

Bên cạnh đó, lý thuyết xu hướng nhân quả cũng đề xuất ba xu hướng nhân cách ứng với ba mức độ khác nhau trong sự tự chủ. Đầu tiên là *xu hướng tự chủ*: cá nhân điều chỉnh hành vi dựa trên cơ sở là niềm vui thích và những giá trị mà cá nhân đó chấp nhận, có nghĩa là họ được thúc đẩy bởi động lực bên trong hoặc động lực điều chỉnh hợp nhất [45]. Lúc này, cá nhân được thỏa mãn nhu cầu tự chủ nhất. Tiếp theo là *xu hướng kiểm soát*: cá nhân chú tâm vào những nguyên tắc hay quy luật để ứng xử, động lực điều chỉnh bên ngoài và động lực điều chỉnh nhập nội có vai trò xác định hành vi của họ. Cuối cùng, *xu hướng bất cần*: cá nhân thực hiện hành vi thiếu chủ đích do thiếu động lực.

Mối liên hệ giữa nhu cầu năng lực và các loại động lực:

Song hành cùng nhu cầu tự chủ, nhu cầu năng lực cũng là một yếu tố có ảnh hưởng lớn nhất tới các loại động lực [122]. Theo Deci và Ryan (2002), nhu cầu năng lực liên quan tới cảm giác hiệu quả khi cá nhân tương tác với môi trường xã

hội, cũng như khi họ vận động và thể hiện khả năng của mình [45]. Nói cách khác, điều quan trọng không phải là năng lực cá nhân đạt tới mức độ tuyệt đối nào mà là cảm nhận về sự tự tin và có ý nghĩa trong quá trình thực hiện hành vi.

Lý thuyết đánh giá nhận thức cũng trình bày một quan điểm rằng nhu cầu về năng lực có ảnh hưởng tới động lực bên trong. Những thay đổi nhất định do các tình huống xã hội tác động lên quá trình nhận thức năng lực của cá nhân sẽ làm động lực bên trong ở người đó gia tăng hoặc suy giảm.

Lý thuyết nhu cầu cơ bản và lý thuyết nội dung mục tiêu chỉ ra rằng mỗi cá nhân có thể mang khát vọng bên trong và khát vọng bên ngoài lần lượt tương ứng với mục tiêu bên trong (như sự hòa nhập, cảm nhận cộng đồng, sức khỏe thể chất và sự tự chấp nhận) và mục tiêu bên ngoài (như thành công về tài chính, sự công nhận xã hội và ngoại hình hấp dẫn). Theo đó, khi cá nhân đạt được những mục tiêu, nhu cầu năng lực của họ được thỏa mãn. Tuy nhiên, các mục tiêu bên trong sẽ trực tiếp thỏa mãn ba nhu cầu cơ bản trong khi các mục tiêu bên ngoài được cho là làm giảm nhu cầu cơ bản.

Mối liên hệ giữa nhu cầu gắn kết và các loại động lực:

Nhu cầu gắn kết đề cập tới cảm giác được kết nối với những người khác, quan tâm và được quan tâm, được thuộc về một cá nhân khác hay một cộng đồng. Nhu cầu này không liên quan tới việc đạt được một kết quả cụ thể nào (như đạt được khoái cảm tình dục) hay một địa vị chính thức nào (như được làm thành viên của một cộng đồng). Sự gắn kết được thỏa mãn khi cá nhân có cảm giác được an toàn về mặt tâm lý trong một liên hệ [45].

Trên thực tế, mặc dù nhu cầu về sự tự chủ và nhu cầu về năng lực được chỉ ra là hai yếu tố ảnh hưởng lớn nhất tới các loại động lực, nhu cầu về sự gắn kết cũng có một vai trò gián tiếp được trình bày qua các lý thuyết nhỏ đã nêu trên. Chẳng hạn, lý thuyết đánh giá nhận thức cho thấy cảm giác an toàn vốn được hình thành khi nhu cầu gắn kết được thỏa mãn, dự đoán xu hướng phát triển bẩm sinh bền vững hơn, kéo theo sự bền vững của động lực bên trong [122]. Lý thuyết nhu cầu cơ bản và lý thuyết nội dung mục tiêu lại chỉ ra một trong bốn mục tiêu bên trong có tương quan thuận với hạnh phúc của cá nhân chính là sự liên kết - tiêu biểu cho sự gắn kết,

từ đó khẳng định tầm quan trọng của nhu cầu gắn kết đối với việc hình thành động lực bên trong.

Bên cạnh đó, quá trình nội tâm hóa được đề xuất trong lý thuyết đồng nhất tổ chức cũng sẽ được thực hiện một cách tự nhiên hơn khi cá nhân nội tâm hóa những giá trị và quy luật thuộc về nhóm xã hội của họ [45], từ đó, hành vi của cá nhân được thúc đẩy bởi động lực bên ngoài tùy thuộc vào mức độ tự chủ đã được thành lập.

Như vậy, mối liên hệ mật thiết giữa ba nhu cầu cơ bản là nhu cầu về sự tự chủ, nhu cầu về năng lực và nhu cầu gắn kết với các loại động lực đã được làm rõ thông qua những lý thuyết nhỏ nêu trên. Cần lưu ý rằng, những lý thuyết này không giải thích mối liên hệ giữa bất kỳ nhu cầu riêng rẽ nào với các loại động lực mà cùng bổ sung làm rõ vai trò của cả ba nhu cầu. Cơ sở này sẽ là nền tảng phân chia các loại ĐLHT khi lý thuyết tự quyết được áp dụng vào lĩnh vực giáo dục.

2.2.4.3. Mối quan hệ giữa động lực và ý chí

Theo từ điển tâm lý học của Hiệp hội Tâm lý học Hoa Kỳ (2015), ý chí được coi là “khả năng hoặc ý định mang tính kiên định và bền bỉ mà nhờ đó một cá nhân có thể đưa ra lựa chọn và quyết định hành vi của chính mình bất chấp các yếu tố ảnh hưởng bên ngoài” [25, tr. 1157].

William James (1890) cũng đề cập trong lý thuyết của mình về ý chí là “một trạng thái tâm trí, trong đó cá nhân mong muốn một hành động cụ thể và tin rằng sự thể hiện của nó nằm trong khả năng của họ, là quá trình biến ý định thành hành động” [76].

Tương tự, ý chí còn được coi là “năng lực thực hiện những hành động để đạt mục đích đã được đặt ra của con người, là năng lực tự quyết định và tự điều chỉnh hoạt động cũng như quá trình tâm lý của chủ thể sao cho phù hợp với mục đích” [8].

Khác với động lực là nguồn cảm hứng, là lý do (dù tích cực hoặc tiêu cực) để cá nhân thực hiện hành vi và hoàn thành những ham muốn của mình thì ý chí là “quá trình chúng ta chuyển đổi các ý định thành hành động bên ngoài thông qua kích hoạt một biểu tượng tinh thần”.

Trong lý thuyết tự quyết, Deci và Ryan đã phân biệt tự quyết với ý chí: Ý chí (Will) là “*khả năng của con người trong việc lựa chọn cách thức thoả mãn nhu cầu của mình*” [47, tr. 20]; Tự quyết là “*quá trình sử dụng ý chí của một người*” [47, tr. 26]. Tự quyết yêu cầu con người chấp nhận điểm mạnh và hạn chế của bản thân, nhận thức được các yếu tố tác động lên mình, đưa ra những lựa chọn và xác định các cách để đáp ứng nhu cầu. Ý chí và tự quyết có mối quan hệ với nhau: Để có được sự tự quyết, con người phải quyết định cách mà họ tương tác với môi trường. Deci cho rằng chỉ khi chính chúng ta lựa chọn và quyết định làm thế nào để đạt được mục tiêu, thì chúng ta mới có thể hài lòng khi hoàn thành nhiệm vụ.

2.3. Động lực học tập

2.3.1. Khái niệm về động lực học tập

Các nghiên cứu trước đó đều nhận định rằng ĐLHT vừa là một chỉ báo quan trọng của sự hứng thú trong học tập vừa có liên quan chặt chẽ đến sự thể hiện ở môi trường học tập nói chung và kết quả, năng suất học tập nói riêng. Tuy nhiên, những khám phá về khái niệm ĐLHT còn rất hạn chế, nhất là trước năm 2000. Sau thời gian này, các tác giả bắt đầu tập trung hơn vào nghiên cứu những loại động lực cụ thể.

Nghiên cứu của tác giả Bembenutty (2007) tập trung vào động lực của SV khi tham gia vào khoá học và chiến lược học tập của họ [31]. Tác giả sử dụng bảng hỏi chiến lược tạo động lực cho học tập của Smith và cộng sự (1985) đo lường động lực bên trong và động lực bên ngoài, kỳ vọng vào khoá học, niềm tin kiểm soát, niềm tin vào hiệu quả bản thân và sự lo âu khi đến kỳ kiểm tra [134]. Tuy vậy, tác giả lại chưa đưa ra được khái niệm tổng quát về ĐLHT mà chỉ đề cập đến các khái niệm về sự tự điều chỉnh trong học tập, sự trì hoãn học tập do nhu cầu mang lại sự hài lòng cao hơn và niềm tin vào khả năng của bản thân.

Nghiên cứu của Young-Jones và cộng sự (2011) đã dựa trên thuyết tự quyết để định nghĩa ĐLHT là “*thuật ngữ liên quan đến động lực trong môi trường học tập. Động lực có thể tạo ra sự tự tin vào khả năng của một người, cùng với việc gia tăng giá trị của giáo dục và mong muốn học hỏi*” [153]. Các tác giả cũng đồng ý với thuyết tự quyết rằng động lực cho một hành vi cụ thể sẽ được điều chỉnh bởi các

quyết định bên trong hoặc các yếu tố bên ngoài. Động lực trong nghiên cứu của bà và cộng sự được đo lường bằng thang đo ĐLHT với 28 item tự báo cáo đo lường mức độ động lực để đạt được thành công trong học tập dựa trên 3 loại động lực (động lực bên trong, động lực bên ngoài và không động lực) [153].

Dựa trên quan điểm của Deci và Ryan và các tác giả khác về khái niệm động lực tập trung vào khía cạnh đạt được các nhiệm vụ mục tiêu trong cuộc đời để nhận thức được năng lực của bản thân và nhận được phần thưởng, những kết quả nghiên cứu đã trình bày, cần thiết xem xét không chỉ là khái niệm chung ĐLHT mà còn là phổ động lực bao gồm 3 mức độ lớn (không động lực, động lực bên ngoài và động lực bên trong và 7 mức độ nhỏ hơn (không động lực, động lực bên ngoài - sự kiểm soát bên ngoài, động lực bên ngoài - sự kiểm soát bị tập nhiễm, động lực bên ngoài - sự kiểm soát được đồng nhất, động lực bên trong - để hiểu, động lực bên trong - đạt thành tích và động lực bên trong - trải nghiệm khuyến khích) do Vallerand (1989) đề xuất để đo lường ĐLHT [142]. Đây cũng là căn cứ cho việc lựa chọn thang đo nghiên cứu của luận án: thang đo AMS.

Như vậy, từ việc phân tích về động lực nói chung và các nghiên cứu trước đó, tác giả luận án cho rằng: "*Động lực học tập là lực thúc đẩy nhằm thoả mãn các nhu cầu khác nhau trong hoạt động học tập của người học. Nó kích hoạt, định hướng, tạo sức mạnh và duy trì hoạt động học tập của họ thông qua các dạng động lực bên trong, động lực bên ngoài và không động lực*".

Qua khái niệm về động lực học tập ở trên, chúng ta có thể hiểu như sau:

- Động lực học tập có mối quan hệ mật thiết với nhu cầu của người học, nhu cầu: năng lực, tự chủ và sự gắn kết của người học chính là lực thúc đẩy người học thực hiện hoạt động học tập để thoả mãn nó. Theo đó, người học cần cảm thấy có năng lực và cần hành động dựa trên nền tảng năng lực đã được nhận thức trong hoạt động học tập. Nhu cầu tự chủ đề cập đến nhu cầu cảm nhận được bản thân có quyền kiểm soát tình huống diễn ra trong môi trường xung quanh và cả môi trường bên trong của người học. Sự gắn kết đề cập đến nhu cầu thuộc về một nhóm nói riêng và nhu cầu được thuộc về nói chung khi người học thực hiện hoạt động học tập tại môi trường trường học.

- Tính chất, chức năng của ĐLHT là thúc đẩy hoạt động, nó kích hoạt, định hướng, tạo sức mạnh và duy trì hoạt động học tập của người học.

- Động lực học tập được sử dụng trong luận án biểu hiện thông qua ba dạng động lực là: không động lực, động lực bên trong và động lực bên ngoài. Người học có động lực bên trong thường có tiêu điểm kiểm soát bên trong. Hành vi của họ được thúc đẩy để hoàn thành, tìm kiếm sự kích thích trí tuệ và nhiệt tình học hỏi những điều mới. Người học có động lực bên ngoài thực hiện hành vi để đạt được các mục tiêu ngẫu nhiên, thay vì để hưởng thụ các giá trị bên trong. Người học thiếu động lực, trong luận án đề cập đến những người không quan tâm đến mục tiêu, sự nhiệt thành và không phản ứng với những tác động của môi trường.

2.3.2. Đặc điểm của động lực học tập

Dựa trên kết quả phân tích ở trên, đặc điểm của ĐLHT của người học được thể hiện qua bốn khía cạnh sau:

- ĐLHT của người học là khả năng *kích hoạt* của hoạt động học tập của người học diễn ra. Nó là nguyên nhân để thực hiện hoạt động học tập diễn ra tại trường học. Người học khi thực hiện hành vi học tập để chinh phục kiến thức, để đạt được thành tích trong học tập hoặc tham gia các hoạt động để tìm được niềm vui, sự hứng thú với hoạt động đó hoặc họ tìm kiếm phần thưởng như học bổng để làm lý do thúc đẩy họ.

- ĐLHT *định hướng* hành vi học tập của người học để đạt mục tiêu họ đặt ra. Khi người học có mục tiêu chinh phục tri thức sẽ có định hướng hành vi ôn tập kiến thức, nghiêm túc trong các giờ học. Đồng thời, mong muốn từ phía gia đình có kết quả học tập tốt hoặc giành được học bổng, khen thưởng trong quá trình học tập sẽ giúp định hướng người học có hành vi học tập để đạt được mục tiêu đó. Người học không có ĐLHT thì sẽ không định hướng hành vi hoạt động của họ vào học tập mà dành nhiều thời gian để thực hiện các mục tiêu khác như đi làm thêm hoặc tham gia các hoạt động vui chơi.

- ĐLHT là *tạo sức mạnh* cho hành vi học tập của người học, tùy thuộc vào loại động lực bên trong hay bên ngoài mà sức mạnh của nó khác nhau. Thông thường, nếu những ĐLHT bên trong thúc đẩy người học thực hiện một hành vi học

tập đó lâu bền và hiệu quả hơn so với những động lực bên ngoài. Đồng thời, nếu người học không có ĐLHT thì không thể tạo ra sức mạnh thúc đẩy họ tham gia vào hoạt động học tập được.

- ĐLHT *duy trì* hành vi của người học để đạt mục tiêu hoặc thỏa mãn các nhu cầu của hoạt động học tập. Nhờ ĐLHT bên trong/ bên ngoài giúp người học duy trì hành vi, thói quen ôn bài vào buổi tối hoặc trong thư viện để thỏa mãn mong muốn có kết quả học tập cao, giành được học bổng của mình. Nếu người học không có ĐLHT thì không thể duy trì hoạt động học tập mà dễ chán nản, không tập trung vào học tập.

2.3.3. Phân loại động lực học tập

Tương tự như cách phân loại động lực nói chung và dựa vào lý thuyết tự quyết của Deci và Ryan thì ĐLHT được thể hiện qua ba dạng động lực là: ĐLHT bên trong, ĐLHT bên ngoài và không động lực.

- *ĐLHT bên trong* là các yếu tố nội tại thúc đẩy người học học tập chẳng hạn như tiềm năng học tập sẵn có của người học, sự ham hiểu biết và khám phá tri thức mới, sự hứng thú với tri thức khoa học. ĐLHT bên trong là việc người học tự quyết định bản thân sẽ tiếp tục học để tìm kiếm được niềm vui và sự thỏa mãn từ đó ngay cả khi không có bất cứ phần thưởng bên ngoài nào. Khi này, mục tiêu học tập của họ chính là sự tìm kiếm vốn hiểu biết để nắm vững kiến thức và các kỹ năng khoa học [39].

Trong quá trình học tập, người học có khả năng tích hợp những kiến thức họ có được trong sách vở và ở trường học với những kiến thức và kinh nghiệm họ thu được từ bên ngoài. Họ cũng thường xuyên đặt ra rất nhiều câu hỏi với mục đích mở rộng kiến thức và học hỏi được thêm nhiều điều mới [39]. Đồng thời, những người học thuộc kiểu động lực này cũng thể hiện sự tự hào và những cảm xúc tích cực trong quá trình học tập [130].

Theo Vallerand và cộng sự (1992), ĐLHT bên trong của một người học có thể được chia ra làm ba loại nhỏ: ĐLHT hướng tới hiểu biết, ĐLHT hướng tới thành tựu và ĐLHT hướng tới trải nghiệm [143].

+ ĐLHT hướng tới hiểu biết là loại động lực giúp người học thực hiện hoạt động học tập gắn liền với niềm vui và sự hài lòng khi được khám phá và hiểu kiến thức mới trong quá trình học tập [143].

+ ĐLHT hướng tới thành tựu xuất hiện khi người học thực hiện hoạt động học tập nhằm trải nghiệm niềm vui và sự hài lòng của việc đạt được một thành tích hoặc tạo ra một giá trị nào đó trong quá trình học. Như vậy, người học mang loại động lực này vẫn chú trọng vào cảm giác hoàn thành được mục tiêu trong học tập [143].

+ ĐLHT hướng tới trải nghiệm: Người học thuộc kiểu động lực hướng tới trải nghiệm tham gia vào hoạt động học tập của họ nhằm được trải nghiệm các cảm giác mang tính kích thích, như: sự dễ chịu, các trải nghiệm tích cực về thẩm mỹ, sự phấn khích [143].

- *ĐLHT bên ngoài* là xu hướng thực hiện các hoạt động với mục đích đạt được một số các kết quả tách rời như phần thưởng hoặc tránh bị trừng phạt. Động lực bên ngoài là việc người học quyết định học với mục đích đạt được mục tiêu trong tương lai hoặc tránh phải đối mặt với các ảnh hưởng tiêu cực có thể xuất hiện.

Giống với ĐLHT nói chung, ĐLHT bên ngoài trong học tập cũng được chia thành bốn loại ĐLHT nhỏ, bao gồm: ĐLHT điều chỉnh bên ngoài, ĐLHT điều chỉnh nhập nội, ĐLHT điều chỉnh xác nhận, ĐLHT điều chỉnh hợp nhất. Tuy nhiên, Vallerand và cộng sự (1992) khi tiến hành xây dựng thang đo AMS, yếu tố điều chỉnh hợp nhất và yếu tố điều chỉnh xác nhận đã không cho thấy sự khác biệt nhất định [143]. Trên tinh thần tôn trọng thang đo gốc cũng như thể hiện sự đồng tình với công trình nghiên cứu của Vallerand và cộng sự (1992), nhóm nghiên cứu sẽ chỉ đi vào phân tích ĐLHT bên ngoài của người học ở ba loại động lực là ĐLHT bên ngoài – sự kiểm soát bên ngoài, sự kiểm soát bị tập nhiễm và sự kiểm soát được đồng nhất [143].

+ ĐLHT bên ngoài - sự kiểm soát bên ngoài: Loại động lực này xuất hiện khi những hành vi được thực hiện và điều chỉnh bởi các yếu tố bên ngoài (Deci và cộng sự, 1991). Người học có kiểu động lực này sẽ gia tăng ĐLHT của mình khi sắp tới hạn nộp bài để có thể hoàn thành bài tập đúng hạn [146]. Thậm chí nếu việc

hoàn thành đúng hạn hoặc trước hạn giúp họ nhận được sự tuyên dương hoặc cộng thêm điểm của giảng viên thì động lực điều chỉnh bên ngoài của họ còn được tăng cao hơn nữa [50].

+ ĐLHT bên ngoài - sự kiểm soát bị tập nhiễm: Động lực này xuất hiện khi người học thực hiện hoạt động học tập nhằm tránh đi những áp lực do cảm giác sợ hãi, tội lỗi nếu không hoàn thiện việc học cũng như đạt được sự đề cao bản ngã hoặc niềm kiêu hãnh thông qua việc hoàn thiện hoạt động học tập (Ryan và Deci, 2006; Vansteenkiste cộng sự, 2006). Người học có loại động lực này thường có xu hướng lựa chọn việc học và hoàn thành nó trước khi tham gia bất cứ hoạt động nào bởi nếu tham gia các hoạt động khác trước [146].

+ ĐLHT bên ngoài - sự kiểm soát được đồng nhất: Động lực này đề cập tới quá trình xác định giá trị một hoạt động nào đó của một cá nhân và chấp nhận những sự điều chỉnh mà nó mang lại như của riêng mình. Khi mang kiểu động lực này, người học tham gia vào hoạt động học tập một cách có chủ ý hoặc tự nguyện do thấy trước được giá trị và tầm quan trọng mà hoạt động học tập đem lại cho họ.

- *Không động lực* là dạng động lực thiếu mục tiêu, hứng thú và không động lực để thực hiện bất kỳ hành động nào. Trong hoạt động học tập, người học không có động lực là những người thiếu mục tiêu, hứng thú khi đến trường. Điều này có thể là do bị bắt ép phải đến trường mặc dù không muốn, họ cũng không chống cự hoặc họ không cảm thấy thuộc về môi trường học tập.

Theo Deci và Ryan (1985), người học rơi vào dạng thiếu động lực khi họ cảm thấy mình không có năng lực đạt được những gì mà họ mong muốn hoặc không được thỏa mãn các nhu cầu tâm lý cơ bản trong quá trình học tập. Ngoài ra, Deci và Ryan (1985) cũng cho rằng môi trường học tập không phù hợp cũng có thể dẫn đến dạng thiếu động lực ở họ. Thiếu động lực có mối quan hệ nghịch chiều mạnh mẽ và ảnh hưởng tiêu cực tới kết quả học tập của người học [49]. Ví dụ, một SV thiếu đi ĐLHT khi SV đó không thể tiếp cận được nội dung các kiến thức được truyền tải. Hay trong quá trình học tập, nếu SV cảm thấy mình lạc lõng trong lớp học thì ĐLHT của họ cũng sẽ bị suy giảm, từ đó họ không còn mong muốn tham gia vào các cuộc thảo luận trên lớp cũng như thường xuyên nghỉ học.

2.4. Động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

2.4.1. Hoạt động học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

2.4.1.1. Sinh viên dân tộc thiểu số

a. Khái niệm sinh viên

Sinh viên, tiếng Anh là Students, theo nguồn gốc tiếng Latin nghĩa là “người làm việc nhiệt tình, người tìm hiểu, khai thác tri thức”.

Dưới góc độ tâm lý học phát triển, tác giả Trương Thị Khánh Hà (2013) cho rằng SV là “những người đang theo học bậc đại học, thường trải dài từ sau lứa tuổi Phổ thông trung học (khoảng 18 tuổi) đến 24 hoặc 25 tuổi hay còn gọi là lứa tuổi thanh niên. Đây là giai đoạn cuối cùng của sự hoàn thiện về thể chất cũng như quá trình tự xác định bản thân và ở giai đoạn đầu của sự phát triển nghề nghiệp tương lai của mỗi cá nhân. Ở thời điểm này, nhìn chung thanh niên đã dần có sự ổn định về cấu trúc nhân cách mặc dù vẫn còn nhiều dao động trong mức độ tự đánh giá, trải nghiệm, hệ thống tư duy và nhận thức hay thế giới quan. Tuy nhiên, khi các trải nghiệm đầu tiên bước chân ra xã hội vẫn đóng vai trò quan trọng và có sức ảnh hưởng lớn thì nhân cách của cá nhân vẫn còn khả năng bị tác động và dẫn đến các kết quả khác nhau đối với tâm lý và hành vi của từng người” [9].

Vậy SV là những người thuộc lứa tuổi thanh niên đang theo học bậc đại học. Theo Arnett (2000) thì SV là “một giai đoạn phát triển khác biệt với vị thành niên và tuổi thanh xuân - kéo dài từ cuối tuổi teen đến những năm 20 tuổi, trong đó tập trung ở độ tuổi từ 18 đến 25. Giai đoạn thanh niên được phân biệt bởi sự độc lập tương đối khỏi các vai trò xã hội và các kỳ vọng chuẩn mực. Mặc dù đã không còn phụ thuộc như thời thơ ấu và vị thành niên, họ vẫn chưa đảm nhận được những trách nhiệm chuẩn mực ở tuổi trưởng thành, thanh niên tham gia vào công cuộc khám phá bản sắc cá nhân – một quá trình thử nghiệm các khả năng khác nhau trong cuộc sống (ví dụ: trong tình yêu, công việc và thế giới quan) và dần dần tiến tới việc đưa ra các quyết định lâu dài. Trong giai đoạn này, các cá nhân thường có xu hướng thích thay đổi khu vực sinh sống và không xem bản thân là người trẻ tuổi (vị thành niên) nhưng cũng chưa phải hoàn toàn là người trưởng thành” [28].

Ở Việt Nam, Điều 2 Quy chế công tác SV đối với chương trình đào tạo đại học hệ chính quy ban hành kèm Thông tư 10/2016/TT-BGDĐT đưa ra khái niệm SV như sau: (1) SV là người đang học chương trình đào tạo trình độ đại học hệ chính quy tại các cơ sở giáo dục đại học; (2) SV là trung tâm của các hoạt động giáo dục và đào tạo trong cơ sở giáo dục đại học, được đảm bảo điều kiện thực hiện đầy đủ nhiệm vụ và quyền trong quá trình học tập và rèn luyện tại cơ sở giáo dục và đào tạo”.

Như vậy, để đi đến một khái niệm chung thoả mãn quy định được ban hành tại Việt Nam và cả những nghiên cứu đi trước, khái niệm SV trong luận án được hiểu là “*Những người ở trong độ tuổi thanh niên đang học chương trình đào tạo trình độ đại học tại các cơ sở giáo dục đại học*”.

b. Khái niệm dân tộc thiểu số

Thuật ngữ “dân tộc” có hai nghĩa, vừa là tộc người (Ethnicity), vừa mang nghĩa quốc gia, dân tộc (Nation). Khái niệm dân tộc bắt nguồn từ khái niệm *ethnos* của Hy Lạp dùng để chỉ người dân của một quốc gia hoặc bộ lạc, và *etnikos* có nghĩa là quốc gia. Do đó, dân tộc đề cập đến những liên kết của một nhóm, thường được đặc trưng về mặt văn hóa. Theo Bembenutty (2007), bởi vì một nhóm dân tộc có khả năng tương tác với các nhóm dân tộc khác, không nên bỏ qua những tương tác như vậy khi nghiên cứu trong bối cảnh xuyên văn hoá. Do đó, điều quan trọng là các nghiên cứu so sánh về các nhóm dân tộc xác định và đo lường các biến số văn hóa được cho là chịu trách nhiệm cho những khác biệt quan sát được trong các hiện tượng tâm lý trước khi những khác biệt đó được quy cho văn hóa trên cơ sở thành viên nhóm [31]. Vấn đề này đặc biệt quan trọng ở Việt Nam ngày nay bởi vì tính đa dạng không chỉ ở dân tộc mà còn là các phong tục, truyền thống trong từng dân tộc.

Hiệp hội Tâm lý học Hoa Kỳ (2015) nhận định nhóm dân tộc là “bất kỳ nhóm xã hội lớn nào sở hữu một bản sắc chung dựa trên lịch sử, văn hoá, ngôn ngữ và thường là tôn giáo” và dân tộc được định nghĩa là “một phân loại xã hội dựa trên tư cách thành viên của một cá nhân trong hoặc đồng nhất với một nhóm văn hoá hoặc dân tộc cụ thể” [25, tr. 362].

Cũng theo Hiệp hội Tâm lý học Hoa Kỳ (2015), nhóm thiểu số là “một nhóm dân số với các đặc điểm xã hội, tôn giáo, dân tộc, chủng tộc hoặc các đặc trưng khác biệt khi so sánh với đặc điểm của phần lớn dân số. Thuật ngữ này đôi khi được mở rộng ra để bao gồm bất kỳ nhóm nào là đối tượng của sự áp bức và phân biệt đối xử, cho dù nhóm đó có bao gồm thiểu số dân số theo đúng nghĩa đen hay không. Khi thành viên của các nhóm trước đây được coi là thiểu số chiếm hơn 50% dân số của một khu vực, nhóm đó có quyền hạn được gọi là một nhóm đa số” [25, tr. 657]. Như vậy, dân tộc thiểu số được hiểu là “nhóm xã hội đặc trưng bởi bản sắc lịch sử, văn hoá, ngôn ngữ và tôn giáo khác biệt so với phần lớn dân số”[25].

Theo Senior và Bhopal (1994), dân tộc thiểu số được hiểu: “có chung nguồn gốc hoặc nền tảng xã hội; có chung nền văn hoá và truyền thống đặc trưng, được duy trì xuyên suốt các thế hệ và có giá trị mang tính bản sắc của nhóm được người trong nhóm công nhận; và có chung một ngôn ngữ hoặc tôn giáo” [129, tr. 327]. Vì vậy, dân tộc thiểu số theo Senior và Bhopal là những nhóm khác biệt về các đặc điểm nhất định so với nhóm đa số, các giá trị này có thể là di sản văn hoá, ngôn ngữ, tôn giáo mà cộng đồng dân tộc đó tôn trọng và bảo vệ [129].

Như vậy, theo các nghiên cứu trên thế giới khái niệm dân tộc thiểu số được hiểu là *“Những dân tộc có số dân ít hơn và đặc trưng bởi bản sắc lịch sử, văn hoá, ngôn ngữ và tôn giáo khác biệt so với dân tộc đa số trên phạm vi lãnh thổ quốc gia đó”*.

Căn cứ khoản 2, 3 Điều 4 Nghị định 05/2011/NĐ-CP thì “Dân tộc thiểu số là những dân tộc có số dân ít hơn so với dân tộc đa số trên phạm vi lãnh thổ nước Cộng hoà xã hội chủ nghĩa Việt Nam. Dân tộc đa số là dân tộc có số dân chiếm trên 50% tổng dân số của cả nước, theo điều tra dân số quốc gia”. Hiện nay chỉ có dân tộc Kinh chiếm trên 80% dân số, do vậy, 53 dân tộc còn lại là dân tộc thiểu số [161]. Như vậy, khái niệm dân tộc thiểu số được tác giả sử dụng trong luận án là *“Dân tộc thiểu số là những dân tộc có số dân ít hơn dân tộc Kinh trên phạm vi lãnh thổ nước Cộng hoà xã hội chủ nghĩa Việt Nam”*. Tuy nhiên, khi nghiên cứu về dân tộc thiểu số các yếu tố đặc trưng về lịch sử, văn hoá, ngôn ngữ cũng được xem xét trong luận án.

c. Khái niệm sinh viên dân tộc thiểu số

Kết hợp hai khái niệm lần lượt là SV và dân tộc thiểu số ở trên, tác giả luận án sử dụng khái niệm SV dân tộc thiểu số là *“Những người ở trong độ tuổi thanh niên đang học chương trình đào tạo trình độ đại học tại các cơ sở giáo dục đại học. Họ thuộc nhóm những dân tộc có số dân ít hơn dân tộc Kinh trên phạm vi lãnh thổ Việt Nam”*.

Trong nghiên cứu phạm vi nghiên cứu của luận án, khi nghiên cứu về SV dân tộc thiểu số tác giả cũng tìm hiểu các đặc điểm chung về sự phát triển tâm lý, đặc điểm hoạt động học tập của SV nói chung vừa xét những yếu tố đặc trưng đặc sắc về lịch sử, văn hoá, ngôn ngữ của họ.

2.4.2. Hoạt động học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

a. Hoạt động học tập

Hoạt động của con người rất đa dạng và phong phú, trong đó hoạt động học tập là một trong những hoạt động cơ bản nhất của con người. Hoạt động học tập là một dạng hoạt động trí tuệ, là một trong những hình thức lao động chính của con người, và nó quyết định trực tiếp sự phát triển, hoàn thiện nhân cách của con người để thích ứng nhanh chóng với sự phát triển phức tạp của cuộc sống.

Hoạt động học tập về bản chất là sự tiếp thu, xử lý thông tin chủ yếu bằng các thao tác trí tuệ dựa vào vốn sinh học và vốn đạt được của cá nhân, từ đó có được tri thức, kỹ năng, thái độ mới. Như vậy, ta có thể hiểu rằng hoạt động học tập là quá trình người học tích cực, tự giác chiếm lĩnh kiến thức, chuyên môn dưới sự hướng dẫn của người thầy.

Theo A.V Petrovski (1986), hoạt động học tập là vấn đề phẩm chất tư duy và kết hợp các loại hoạt động trong việc thực hiện mục đích và nhiệm vụ giảng dạy [dẫn theo 10].

Theo tác giả Nguyễn Quang Uẩn, “Hoạt động học tập là hoạt động được thực hiện theo phương thức nhà trường, do người học thực hiện dưới sự hướng dẫn của người lớn (thầy giáo) nhằm lĩnh hội tri thức, khái niệm khoa học, và hình thành những kỹ năng, kỹ xảo tương ứng, làm phát triển trí tuệ và năng lực con người để giải quyết các nhiệm vụ do cuộc sống đặt ra” [24].

Tác giả Nguyễn Thạc (2014) đã định nghĩa về hoạt động học tập ở đại học là *“một loại hoạt động tâm lý được tổ chức một cách độc đáo của SV nhằm mục đích có ý thức là chuẩn bị trở thành người chuyên gia phát triển toàn diện sáng tạo và có trình độ nghiệp vụ cao”* [20]. Đây là định nghĩa được tác giả sử dụng trong luận án của mình khi tìm hiểu về hoạt động học tập ở bậc đại học của SV dân tộc thiểu số.

b. Đặc điểm hoạt động học tập của sinh viên

Học tập thường được xem là hoạt động chủ đạo của SV để chuẩn bị hành trang về kiến thức, kỹ năng và thái độ nghề nghiệp, giúp họ sẵn sàng bước vào môi trường lao động trong tương lai. Là một loại hoạt động tâm lý, học tập ở SV mang những nét đặc trưng bao gồm sự căng thẳng mạnh mẽ về trí tuệ, các quá trình tâm lý cấp cao, các hoạt động khác nhau cũng như nhân cách người SV nói chung. Hoạt động học tập của SV được chia thành 3 cấu phần:

- Hoạt động học tập trên lớp: hoạt động học trên lớp của SV có thể được hiểu là sự tham gia của SV vào tiến trình dạy học trên lớp, có thể được nhìn nhận dưới 2 góc độ. Thứ nhất là sự tham gia biểu hiện bên ngoài, bề mặt, thông qua hành vi, cử chỉ, nét mặt, điệu bộ, hoặc đơn giản chỉ là sự có mặt của SV trong lớp; và thứ hai là sự gắn kết vào tiến trình dạy học trên lớp thông qua hoạt động tâm lý thực sự đang diễn ra bên trong họ trong suốt giờ học. Một SV gắn kết với hoạt động trong lớp học có thể được xem là người đóng vai trò chủ động trong việc học của mình.

- Hoạt động tự học: là hoạt động tự giác, tích cực, chủ động sáng tạo dưới sự hướng dẫn gián tiếp của giảng viên nhằm chiếm lĩnh những tri thức khoa học bằng hành động của bản thân và đạt được mục tiêu của giáo dục và đào tạo. Hoạt động tự học là một hoạt động tìm ra ý nghĩa làm chủ kỹ xảo nhận thức, tạo ra cầu nối nhận thức trong tình huống học tập; tự biến đổi mình, tự làm phong phú mình bằng cách thu lượm và xử lý thông tin từ môi trường sống xung quanh mình; tự tìm kiến thức bằng hành động của chính mình, cá nhân hoá việc học tập đồng thời hợp tác với bạn bè trong môi trường cộng đồng lớp học dưới sự hướng dẫn của giảng viên.

- Hoạt động học thực hành, thực tế, thực tập (gọi chung là học thực hành): là hoạt động kết hợp giữa học lý thuyết với thực hành trong và ngoài trường nhằm

giúp SV nâng cao nhận thức về vai trò của giáo dục trong sự nghiệp công nghiệp hóa hiện đại hóa đất nước. Nhận thức được trách nhiệm và nghĩa vụ của cá nhân trong sự phát triển của xã hội, từ đó hình thành ý thức và tình cảm với nghề nghiệp. Tạo điều kiện để SV vận dụng kiến thức lý thuyết đã học vào thực tiễn, từ đó hình thành các kỹ năng nghề nghiệp. Kết quả thực hành thực tập là một trong những điều kiện để đánh giá khả năng và năng lực của người học.

Trong quá trình học đại học, SV phải nắm vững một chuyên môn cả về lý thuyết lẫn thực hành để có thể hành nghề sau khi tốt nghiệp. Hiện nay, cùng với sự phát triển như vũ bão của khoa học và công nghệ thông tin, môi trường học tập của SV đang có sự thay đổi lớn do những cải cách trong vấn đề phương pháp và nội dung học tập. Phương pháp học tập không đơn thuần là đọc chép như các bậc học phổ thông mà lúc này sẽ lấy SV làm trung tâm, thúc đẩy tính độc lập, sáng tạo của SV. Theo tác giả Nguyễn Thạc và Phạm Thành Nghị (2014), học tập ở SV là hoạt động nhận thức độc đáo nhằm mục đích rèn luyện trở thành đội ngũ lao động chất lượng cao.

Trên cơ sở phân tích trên, tác giả luận án cho rằng hoạt động học tập của SV có một số đặc điểm sau:

- Quá trình học tập có tính chất tự nghiên cứu dưới sự tổ chức và điều phối của giảng viên; SV không máy móc tiếp thu những tri thức có sẵn mà sẽ vận dụng kiến thức, trải nghiệm cùng những hoài nghi để phản biện, đào sâu hoặc mở rộng vấn đề.

- Hoạt động nghiên cứu khoa học đóng vai trò quan trọng trong việc học tập của SV, SV bắt đầu khám phá tri thức mới thông qua hoạt động này và từ đó giúp SV vận dụng những tri thức khoa học vào thực tiễn học tập và cuộc sống.

- Hoạt động học tập của SV mang tính độc lập cao. Đây là giai đoạn SV tự ý thức về việc học tập của họ, ý thức về mục đích, động cơ, biện pháp học tập. SV sẽ ý thức được mình là chủ thể của việc học tập nên họ phải là người định hướng mục tiêu học tập, xác định được các nhiệm vụ giải quyết mục tiêu học tập đó, tự xây dựng cho mình cách học tập, kiểm tra đánh giá kết quả học tập hiệu quả nhất phù hợp với bản thân mình.

- Có tính chất độc đáo về mục đích và kết quả hoạt động. Mục đích SV học tập để tiếp thu các kiến thức, thái độ từ đó hình thành kỹ năng, phát triển những phẩm chất nghề nghiệp cần có khi SV tốt nghiệp. Kết quả hoạt động học tập của SV không phải tạo ra sản phẩm vật chất phục vụ cuộc sống mà là SV sẽ tự thay đổi chính mình theo mong muốn của bản thân và yêu cầu thực tiễn cuộc sống.

- Hoạt động học tập của SV bao gồm cả hoạt động trên giảng đường và hoạt động thực hành, thực tập ngoại khóa. Hoạt động học tập trên giảng đường được thiết kế theo tiến trình đào tạo nên SV được thông báo trước và có kế hoạch học tập, còn hoạt động thực hành, thực tập ngoại khóa là sự trải nghiệm thực tiễn các giờ học trên lớp.

c. Một số đặc trưng tâm lý - xã hội của sinh viên dân tộc thiểu số có liên quan đến hoạt động học tập

SV dân tộc thiểu số mang các đặc điểm phát triển của lứa tuổi thanh niên SV nói chung. Tuy nhiên, do khu vực sinh sống của SV dân tộc thiểu số thường ở khu vực nông thôn, miền núi, nơi có hoàn cảnh kinh tế khó khăn; nhiều SV dân tộc thiểu số từ nhỏ học tại các trường giáo dục chuyên biệt (*trường dành cho học sinh dân tộc thiểu số, trường hữu nghị với học sinh các quốc gia láng giềng*) hoặc các trường ở khu vực khó khăn hoặc đặc biệt khó khăn về cơ sở vật chất giảng dạy, đội ngũ giảng viên, môi trường học tập. Bên cạnh đó, SV dân tộc thiểu số có khác biệt nhất định về văn hoá, ngôn ngữ, lối sống, điều này dẫn tới việc nhóm đối tượng này có một số đặc trưng tâm lý – xã hội khi tham gia hoạt động học tập tại môi trường đại học như sau:

Về trình độ nhận thức: SV dân tộc thiểu số khi trúng tuyển vào các trường đại học đều được hưởng chính sách tuyển sinh đầu vào (*cộng tối đa 2.5 điểm nếu SV đó là người dân tộc thiểu số và sinh sống tại vùng đặc biệt khó khăn*) hoặc được trúng tuyển theo hình thức dự bị đại học nên xét về mặt kết quả xét tuyển thì đại đa số SV dân tộc thiểu số đều thấp hơn so với SV đại trà cùng lớp [159]. Thực tế hiện nay trong quá trình học tập, phần lớn SV dân tộc thiểu số đều có kết quả học tập thấp, tỷ lệ SV bị cảnh báo học vụ, bỏ học cao hơn so với SV đại trà [155 – 158].

Về sự thích ứng tâm lý – xã hội: Đa phần SV dân tộc thiểu số khi theo học ở các trường đại học đều có mức độ thích ứng tâm lý – xã hội ở mức thấp, SV còn chưa mạnh dạn, chủ động trong việc tiếp thu và lĩnh hội tri thức mới [5, 12, 22]. Điều này có thể dẫn tới tình trạng giảm động lực của một bộ phận SV dân tộc thiểu số khi theo học ở các trường đại học đặc biệt các trường ở thành phố lớn, nơi có sự khác biệt rất lớn về lối sống, văn hoá và môi trường.

Về tính cách: Đa phần SV dân tộc thiểu số gặp nhiều khó khăn khi họ sống ở khu vực trung du, điều kiện kinh tế còn chậm phát triển. Bên cạnh đó, sự khác biệt về văn hoá, ngôn ngữ có thể là nguyên nhân dẫn đến sự rụt rè và thiếu năng động của SV dân tộc thiểu số. Đồng thời, điểm dễ nhận thấy trong tính cách của đa phần SV dân tộc thiểu số là tính cách trầm, ít nói, không cởi mở, thiếu tự tin và ngại trong giao tiếp [13]. Một số ít SV dân tộc thiểu số có tính cách cởi mở hoà đồng chủ yếu đến từ các thị trấn, thành phố nơi họ sinh sống. Điều này dẫn tới đa phần SV dân tộc thiểu số ít thể hiện mình trong các hoạt động học tập. Hoạt động học tập trong các trường đại học mang tính chuyên ngành và đòi hỏi không chỉ kiến thức lý thuyết, khả năng vận dụng mà còn là sự sẵn sàng, sự hứng thú với chính chuyên ngành của mình. Chính vì vậy, những đặc điểm tính cách có thể dẫn tới những hạn chế trong học tập của SV dân tộc thiểu số như thiếu quyết đoán, thiếu nhạy cảm trong việc vận dụng kiến thức vào thực tế và có một sức ỳ lớn, tạo ra sự rụt rè, nhút nhát không dám khẳng định bản thân, kìm hãm tính ham hiểu biết, óc tò mò, sáng tạo, gặp nhiều khó khăn đối với các kỹ năng học tập, khó thích ứng được với những yêu cầu của nhiệm vụ học tập [5, 12, 22].

Về việc xác định mục tiêu học tập: Độ tuổi thanh niên cũng là thời gian lựa chọn đường đi cho cuộc đời. Ở họ, xuất hiện những kế hoạch và mong ước thực hiện những kế hoạch đặt ra [9]. Tuy nhiên, ngoại trừ những học sinh dân tộc thiểu số vì những lý do khách quan hoặc chủ quan không thể học lên các bậc cao hơn, SV dân tộc thiểu số đang tiếp tục học đại học với mục tiêu trước mắt là thay đổi cuộc đời. Mang đặc trưng là những nhóm người nhỏ lẻ với văn hoá, ngôn ngữ riêng biệt sinh sống tại các vùng núi cao, đa số các hộ gia đình dân tộc thiểu số có sự tiếp nhận giáo dục ở mức trung bình. Điều này dẫn đến việc nhiều SV không ý thức

được ý nghĩa của việc “học cách để học” trên giảng đường đại học mà đang “nhắm” đến chiếc bằng tốt nghiệp giúp họ có thể kiếm được việc làm với thu nhập có thể lo cho gia đình. Sự lựa chọn này có thể ảnh hưởng đến ĐLHT của họ khi sự hứng thú, những nguồn lực bên trong đều thua kém những mục tiêu trước mắt [5, 22].

Về đời sống tình cảm: Đa phần SV dân tộc thiểu số có quan điểm sống trọng tình, trọng nghĩa của đồng bào các dân tộc, luôn hướng tới những tình cảm cao đẹp, gắn bó [13]. Đặc biệt, đối với SV dân tộc thiểu số phải sống trong điều kiện xa nhà, gặp nhiều khó khăn trong cuộc sống và học tập, họ luôn bộc lộ rõ nhu cầu kết bạn với những người thân thiết, gần gũi, gắn bó khi vào trường đại học.

Về mối quan hệ xã hội: Đa phần SV dân tộc thiểu số có hoàn cảnh gia đình khó khăn, vì vậy, khi sinh sống xa nhà, để đảm bảo cuộc sống họ thường đi làm thêm. Tuy nhiên, điều này khiến SV dân tộc thiểu số khó tập trung vào học tập. Đồng thời, do nhiều SV chưa quen với sự mới lạ của cuộc sống hiện đại, vốn tính cách thật thà, dễ tin người nên họ dễ bị sa vào những cám dỗ, điều này, khiến nhiều SV dân tộc thiểu số không chú tâm học tập, nảy sinh tâm lý không muốn học và không có ĐLHT.

Về đặc trưng văn hóa: Đồng bào các dân tộc thiểu số ở nước ta có những phong tục tập quán, truyền thống văn hoá rất riêng của từng dân tộc mình [13]. Vì vậy, SV dân tộc thiểu số cũng mang trong mình các nét đặc trưng văn hoá đó. Tuy nhiên, khi đi học đại học phải xa nhà, xa quê hương, SV dân tộc thiểu số có những khó khăn nhất định để hoà nhập mới môi trường văn hoá mới. Việc duy trì các phong tục tập quán khi đi học ở bậc đại học cũng không phải là điều dễ dàng. Điều này có thể dẫn tới tâm lý chán nản trong cuộc sống cũng như hoạt động học tập của một số SV dân tộc thiểu số.

Như vậy, các đặc trưng về tâm lý - xã hội của SV dân tộc thiểu số có những ảnh hưởng nhất định đến sự tập trung, sự hứng thú, sự sẵn sàng học tập và động lực để tiếp tục học và tự học trong tương lai trong môi trường đại học.

2.4.2. Động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

2.4.2.1. Khái niệm về động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Từ việc phân tích về động lực, ĐLHT và các đặc trưng trong hoạt động học tập của SV dân tộc thiểu số, tác giả luận án cho rằng có thể hiểu ĐLHT của SV dân tộc thiểu số như sau: "*Động lực học tập là lực thúc đẩy nhằm thoả mãn các nhu cầu khác nhau trong hoạt động học tập của SV dân tộc thiểu số. Nó kích hoạt, định hướng, tạo sức mạnh và duy trì hoạt động học tập của họ thông qua các dạng động lực bên trong, động lực bên ngoài và không động lực*".

Với những đặc điểm tâm lý - xã hội được điểm lược trong phần 2.4.1, SV dân tộc thiểu số trong quá trình học tập sẽ đối mặt với những vấn đề động lực để tiếp tục đi học, tiếp tục trau dồi kiến thức. Kết quả là người học sẽ trải qua ba dạng động lực và các dạng động lực này lần lượt cho thấy nguồn lực thúc đẩy SV dân tộc thiểu số học tập xuất phát từ bên ngoài hoặc bên trong hoặc không động lực. Trong khi không động lực chỉ quá trình mà SV dân tộc thiểu số thực hiện hành vi học tập có ý thức mà không có động lực nào đáng kể, SV có động lực được phân chia thành các phân loại nhỏ hơn dựa vào loại hình kiểm soát và từng loại hình nhỏ hơn này có thể được sắp xếp theo thứ tự trên phổ liên tục của động lực khi xét theo tính tự chủ theo thứ tự từ không hoặc rất ít tính tự chủ cho đến có tính tự chủ cao. Cụ thể hơn, động lực bên ngoài sẽ có bốn tính chất kiểm soát tăng dần theo thứ tự lần lượt là: sự kiểm soát bên ngoài, sự kiểm soát được tập nhiệm, sự kiểm soát được đồng nhất và sự kiểm soát được tích hợp, động lực bên trong có một tính chất kiểm soát là kiểm soát bên trong. Trên phổ động lực xét theo tính tự chủ, động lực bị kiểm soát hoàn toàn là động lực bên ngoài với hai mức độ kiểm soát là bên ngoài và được tập nhiệm, động lực tự chủ bao gồm hai mức độ tự chủ cao của động lực bên ngoài (được đồng nhất và được tích hợp) và động lực bên trong. Trong phạm vi luận án này, ĐLHT của SV dân tộc thiểu số được giới hạn lại ở ba dạng động lực là không động lực, động lực bên trong và động lực bên ngoài. Đồng thời, ĐLHT là nhắc đến nguồn lực thúc đẩy hành vi học tập, là sự sẵn sàng, sự hứng thú muốn được tiếp thu tri thức.

2.4.2.2. Đặc điểm của động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Qua việc nghiên cứu về ĐLHT và ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, tác giả luận án đưa ra một số đặc điểm của ĐLHT của SV dân tộc thiểu số như sau:

- ĐLHT của SV dân tộc thiểu số là khả năng *kích hoạt* của hoạt động học tập của SV dân tộc thiểu số diễn ra. Nó là nguyên nhân để SV dân tộc thiểu số thực hiện các hoạt động học tập diễn ra tại trường đại học.

+ ĐLHT bên trong bắt nguồn từ nhu cầu tâm lý bẩm sinh về năng lực và khả năng tự giải quyết. Vì vậy, SV dân tộc thiểu số thực hiện hành vi học tập chính vì niềm vui và sự hài lòng của hành vi đó. Điều này dẫn tới sự kích thích bên trong của SV dân tộc thiểu số khi thực hiện hành vi học tập để chinh phục kiến thức, để được thành tích trong học tập hoặc chọn tham gia vào các hoạt động học tập để trải nghiệm cảm giác kích thích về các giác quan, thẩm mỹ, niềm vui và sự hứng thú có được từ chính hoạt động ấy.

+ ĐLHT bên ngoài đề cập đến việc các SV dân tộc thiểu số tham gia hoạt động học tập được kích thích từ các nhân tố bên ngoài như phần thưởng hoặc hình phạt hoặc khi sự kiểm soát bị tập nhiệm xuất hiện thì SV dân tộc thiểu số bắt đầu bên trong hoá những lý do cho hành vi của họ. Tuy nhiên, dạng thức bên trong hoá này có thể một phần đã là các giá trị bên trong nhưng chúng vẫn không hoàn toàn do chính các SV dân tộc thiểu số tự quyết định thực hiện, hoặc sự kiểm soát được đồng nhất xuất hiện khi SV dân tộc thiểu số đã biết đánh giá giá trị của các tác nhân bên ngoài và có được sự chủ động nhất định trong việc lựa chọn đó làm lý do để thúc đẩy họ thực hiện hành vi.

+ Không động lực

Trong dạng không động lực, SV dân tộc thiểu số sẽ không được thúc đẩy vì họ không thấy mối quan hệ giữa hành vi của họ và kết quả nhận được. Những người này vẫn nhận thức được rằng hành vi của họ bị bắt ép từ những yếu tố ngoài tầm kiểm soát của chính họ và dần tự hỏi bản thân tại sao họ vẫn thực hiện hành vi ấy. Cụ thể hơn, SV dân tộc thiểu số không động lực sẽ tự hỏi tại sao họ vẫn đi học đại học vì thế không kích thích họ học tập.

- ĐLHT *định hướng* hành vi học tập của SV dân tộc thiểu số để đạt mục tiêu họ đặt ra.

+ ĐLHT bên trong hướng đến việc thoả mãn niềm vui, sự yêu thích của SV dân tộc thiểu số với hoạt động học tập, vì vậy khi SV dân tộc thiểu số có mục tiêu

chính phục tri thức sẽ có định hướng hành vi ôn tập kiến thức, nghiêm túc trong các giờ học.

+ ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số chủ yếu xuất phát từ mong muốn từ phía gia đình có kết quả học tập tốt hoặc giành được học bổng, khen thưởng trong quá trình học tập. Điều này sẽ giúp định hướng SV dân tộc thiểu số có hành vi học tập để đạt được mục tiêu đó.

+ Không động lực: SV dân tộc thiểu số không có ĐLHT thì sẽ không định hướng hành vi hoạt động của họ vào học tập mà dành nhiều thời gian để thực hiện các mục tiêu khác như đi làm thêm hoặc tham gia các hoạt động vui chơi.

- ĐLHT là *tạo sức mạnh* cho hành vi học tập của SV dân tộc thiểu số, tùy thuộc vào loại động lực bên trong hay bên ngoài mà sức mạnh của nó khác nhau. Thông thường, nếu những ĐLHT bên trong thúc đẩy SV dân tộc thiểu số thực hiện một hành vi học tập đó lâu bền và hiệu quả hơn so với những động lực bên ngoài. Đồng thời, nếu SV dân tộc thiểu số không có ĐLHT thì không thể tạo ra sức mạnh thúc đẩy họ tham gia vào hoạt động học tập được.

- ĐLHT *duy trì* hành vi của SV dân tộc thiểu số để đạt mục tiêu hoặc thỏa mãn các nhu cầu của hoạt động học tập. Nhờ ĐLHT bên trong/ bên ngoài, SV dân tộc thiểu số duy trì hành vi, thói quen ôn bài vào buổi tối hoặc trong thư viện để thỏa mãn mong muốn có kết quả học tập cao, giành được học bổng của mình. Nếu SV dân tộc thiểu số không có ĐLHT thì không thể duy trì hoạt động học tập mà dễ chán nản, không tập trung vào học tập.

2.4.2.3. Các chỉ báo đo động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Dựa theo lý thuyết tự quyết của Deci và Ryan, các chỉ báo đo ĐLHT của SV dân tộc thiểu số thông qua ba dạng ĐLHT là ĐLHT bên trong, ĐLHT bên ngoài và không động lực.

- *ĐLHT bên trong*

Động lực bên trong đề cập đến việc một cá nhân thực hiện một hành vi vì chính niềm vui và sự hài lòng từ hành vi đó [49, 122]. Deci và Ryan khẳng định rằng động lực bên trong bắt nguồn từ nhu cầu tâm lý bẩm sinh về năng lực và khả năng tự chủ. Vì vậy, những hoạt động mà cho phép các cá nhân trải nghiệm cảm

giác ấy sẽ được họ tham gia liên tục với yếu tố thúc đẩy chính là từ bên trong. ĐLHT của SV dân tộc thiểu số chính là những động lực được thúc đẩy từ phía bên trong khi học tham gia hoạt động học tập.

ĐLHT bên trong đề cập đến việc SV dân tộc thiểu số tham gia các hoạt động học tập vì lợi ích và niềm vui của chính họ. Mức độ SV dân tộc thiểu số tự do lựa chọn tham gia các hoạt động này ở mức độ nào thì động lực bên trong tương ứng với khả năng tự chủ ở mức độ đó.

Ba ĐLHT bên trong có thể được xác định là ĐLHT bên trong để hiểu, đạt thành tựu và để trải nghiệm khuyến khích, cụ thể như sau [46]:

ĐLHT bên trong - để hiểu: Loại ĐLHT bên trong này đã được nghiên cứu rất nhiều trong các chủ đề giáo dục. Các thuật ngữ thường được đề cập tương đương có thể kể đến như sự khám phá, sự tò mò, mục tiêu học tập, trí tuệ bên trong, và động lực bên trong để học [67]. Do đó, ĐLHT bên trong để hiểu của SV dân tộc thiểu số có thể được định nghĩa là việc học tập vì niềm vui và sự hài lòng mà một SV dân tộc thiểu số trải nghiệm khi học hỏi, khám phá hoặc cố gắng hiểu điều gì đó mới tại môi trường học tập bậc đại học. Ví dụ: *“Tôi cảm thấy vui và hài lòng khi học được những điều mới khi học tại trường đại học”*.

ĐLHT bên trong - đạt thành tựu: Theo Deci và Ryan, động lực đạt thành tựu ám chỉ đến tương tác với môi trường để có thể cảm thấy có năng lực, và để tạo ra những thành tựu nhất định [46, 51, 122]. ĐLHT bên trong đạt thành tựu sẽ tập trung vào quá trình đạt thành tựu thay vì là chỉ nhắm đến thành tựu như một yếu tố ngoại lai, vì vậy, nó vẫn được xem là một thành tố của động lực bên trong. Dựa trên cơ sở đó, ĐLHT bên trong đạt thành tựu của SV dân tộc thiểu số có thể hiểu là việc tham gia vào hoạt động học tập với sự vui vẻ và hài lòng mà một SV dân tộc thiểu số trải nghiệm được khi cố gắng đạt được một thành tựu hoặc tạo ra một thành tựu cụ thể khi học đại học. Ví dụ: *“Tôi vui sướng khi có thể vượt lên chính mình để chinh phục các môn học hoặc khi cảm thấy đã đạt được mục tiêu học tập khó khăn”*.

ĐLHT bên trong - trải nghiệm khuyến khích: Loại ĐLHT bên trong cuối cùng này xuất hiện khi các cá nhân chọn tham gia vào các hoạt động học tập để trải nghiệm cảm giác kích thích về các giác quan, thẩm mỹ, niềm vui và sự hứng thú có

được từ chính hoạt động ấy. Như vậy, ĐLHT bên trong trải nghiệm khuyến khích của SV dân tộc thiểu số có thể định nghĩa là việc tham gia vào hoạt động học tập để trải nghiệm cảm giác kích thích về các giác quan, thẩm mỹ, niềm vui và sự hứng thú có được từ chính hoạt động học tập mà SV dân tộc thiểu số tham gia. Ví dụ: *“Tôi vui sướng khi được chia sẻ những ý tưởng và quan điểm của mình”*.

- *ĐLHT bên ngoài*

ĐLHT bên ngoài đề cập đến việc các cá nhân tham gia thực hiện hành vi vì mục đích của chúng chứ không phải vì chính bản chất hoạt động ấy [46]. Deci và Ryan đề xuất ba loại động lực bên ngoài được sắp xếp theo thứ tự trên phổ tự quyết. Ba loại động lực bên ngoài tăng dần theo chiều tự quyết từ ngoài vào trong lần lượt là: động lực bên ngoài - sự kiểm soát bên ngoài, sự kiểm soát bị tập nhiễm và sự kiểm soát được đồng nhất.

ĐLHT bên ngoài - sự kiểm soát bên ngoài của SV dân tộc thiểu số đề cập đến việc SV dân tộc thiểu số sẽ thực hiện hành động học tập phụ thuộc vào sự ảnh hưởng (kiểm soát) từ các tác nhân bên ngoài. Đây là cấp độ đầu tiên được Deci và Ryan (2000) gọi là kiểm soát bên ngoài [122], là khi SV dân tộc thiểu số thực hiện hành động học tập, kể cả những hành động không mong muốn để nhận được phần thưởng từ giảng viên hoặc tránh bị phạt. Họ có xu hướng tuân thủ và hoàn thành nhiệm vụ từ phía giảng viên giao hoặc do yêu cầu của môn học. Tuy nhiên, về bản chất, họ gần như không được thúc đẩy từ bên trong và không hề hứng thú với hoạt động mà bản thân tham gia. Mức độ kiểm soát ở cấp độ này là bên ngoài và các cá nhân không biểu hiện sự tự quyết... Ví dụ: *“Tôi học đại học vì bố mẹ tôi bắt tôi phải làm như vậy”*.

ĐLHT bên ngoài - sự kiểm soát bị tập nhiễm của SV dân tộc thiểu số xuất hiện khi SV dân tộc thiểu số bắt đầu bên trong hoá những lý do cho hành vi học tập của họ. Tuy nhiên, dạng thức bên trong hoá này có thể một phần đã là các giá trị bên trong nhưng chúng vẫn không hoàn toàn là do chính các cá nhân tự quyết định thực hiện. Deci và Ryan gọi đây là sự kiểm soát bị tập nhiễm bởi vì mặc dù nguồn động lực thúc đẩy là bên trong (cảm giác tội lỗi) nhưng SV dân tộc thiểu số gần như không được tự do lựa chọn thực hiện/không thực hiện hành vi mà dường như những

cảm giác tội lỗi đang kiểm soát những hành vi ấy. Kiểm soát bên ngoài biểu hiện ở chỗ cảm giác tội lỗi này có thể xuất phát từ mục tiêu làm hài lòng người khác (cha mẹ, giảng viên...) [122]. Ví dụ: *“Tôi học đại học vì người có tri thức sẽ làm như vậy”*.

ĐLHT bên ngoài - sự kiểm soát được đồng nhất của SV dân tộc thiểu số xuất hiện khi SV dân tộc thiểu số đã biết đánh giá giá trị của các tác nhân bên ngoài và có được sự chủ động nhất định trong việc lựa chọn đó làm lý do để thúc đẩy họ thực hiện hành vi học tập. Đây là cấp độ thứ ba, thể hiện rằng SV dân tộc thiểu số sẽ tham gia một hoạt động học tập nếu như họ cảm thấy nó quan trọng. Ví dụ, *một sinh viên dân tộc thiểu số có thể học hàng giờ cho các bài kiểm tra để đạt được học bổng*. Hành vi này thể hiện mục tiêu của chính các SV đó, nhưng chúng vẫn xuất phát từ bên ngoài hơn là bên trong. Mặc dù vậy, mức độ kiểm soát của cấp độ này là gần như bên trong vì những mục tiêu bên ngoài để được chúng ta lựa chọn một cách có ý thức. Vì thế, SV dân tộc thiểu số thiểu số lựa chọn thực hiện hành động vì mục tiêu bên ngoài vì chính họ cảm thấy nó đủ quan trọng để cố gắng, chứ không phải là cố gắng vì một yếu tố bên ngoài khác. Ví dụ: *“Tôi chọn học đại học vì nó có vẻ là điều quan trọng với tôi”*.

- Không DLHT

Đối lập với động lực bên trong và động lực bên ngoài, Deci và Ryan (2012) đã đề xuất khái niệm không động lực để có được cái nhìn sâu sắc hơn về hành vi của con người [51]. Khi SV dân tộc thiểu số không động lực thì họ sẽ không được thúc đẩy vì họ không thấy mối quan hệ giữa hành vi học tập của họ và kết quả nhận được. Những SV dân tộc thiểu số này vẫn nhận thức được rằng hành vi học tập của họ bị bắt ép từ những yếu tố ngoài tầm kiểm soát của chính họ và dần tự hỏi bản thân tại sao họ vẫn thực hiện hành vi ấy. Cụ thể hơn, SV dân tộc thiểu số không động lực sẽ tự hỏi tại sao họ vẫn đi học đại học, và dần họ sẽ dễ có xu hướng bỏ học.

Tóm lại, trong luận án này, tác giả nghiên cứu DLHT của SV dân tộc thiểu số được biểu hiện qua ba dạng DLHT: DLHT bên trong, DLHT bên ngoài và không động lực của họ.

2.4.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Các nghiên cứu về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số đã chỉ ra rằng có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến động lực của họ. Khái quát từ các nghiên cứu về ĐLHT đến SV dân tộc thiểu số, tác giả luận án nhận thấy có năm yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số như sau: Môi trường học tập, sự hoà hợp văn hoá, sự hỗ trợ xã hội nhận được, sự phân biệt đối xử và năng lực số.

2.4.3.1. Môi trường học tập

Nhận thức của SV về môi trường đại học cũng có ảnh hưởng đến sự thiếu kiên trì trong học tập của SV dân tộc thiểu số [66, 123]. Theo Ponterotto (1990), môi trường đại học không dễ chịu và bảo thủ có thể dẫn đến việc SV dân tộc thiểu số quyết định bỏ học [128]. Các hoạt động của SV trong môi trường đại học, không chỉ là học tập mà còn là các hoạt động xã hội. Những ảnh hưởng của môi trường đại học có vai trò trong ĐLHT của SV khi cảm nhận thấy môi trường đại học đang không chào đón mình. Các kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng việc cảm thấy bị chối bỏ, cô lập, xa lánh và bị đánh giá dẫn đến hậu quả là SV dân tộc thiểu số sẽ quyết định không tiếp tục học đại học, nơi mà họ đang nhận thấy là không phù hợp [32]. Vì vậy, yếu tố môi trường đại học cần được xem xét khi đóng vai trò quan trọng nếu xuất hiện tình trạng không động lực hoặc động lực thấp ở SV dân tộc thiểu số.

2.4.3.2. Sự hòa hợp về văn hoá

Văn hoá là yếu tố không thể thiếu khi nghiên cứu về ĐLHT trên nhóm khách thể là SV dân tộc thiểu số. Gloria và Kurpius (1996) định nghĩa sự hoà hợp văn hoá là “sự hoà hợp giữa giá trị của cá nhân và giá trị của môi trường”, đồng thời bổ sung thêm rằng quá trình hoà hợp phải đảm bảo duy trì được những giá trị văn hoá của những SV dân tộc thiểu số song hành với việc cố gắng hoà nhập với một nền văn hoá đa số hơn [64]. Fiske (1988) nhấn mạnh về vai trò của sự cân bằng của các giá trị văn hoá đến sự thành công trong học tập [56]. Smith (1985) cũng đã chỉ ra rằng việc bị “lạc loài” hay không thể hoà hợp với nhóm đa số sẽ có ảnh hưởng tiêu cực đến các cá nhân thuộc dân tộc thiểu số [134]. Theo Cervantes (1988), SV dân tộc thiểu số thường bị buộc phải cân bằng giữa các giá trị văn hoá để có thể thành công

trong học tập [38]. Như vậy, tổng hợp các kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng sự hòa hợp về văn hoá có mối liên hệ tích cực với ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

2.4.3.3. Sự hỗ trợ xã hội nhận được

Sự hỗ trợ xã hội bao gồm các giá trị vật chất, các nguồn lực hoặc mạng lưới cung cấp sự hỗ trợ, lời tư vấn, sự chấp thuận, sự thoải mái [42]. Những trải nghiệm thuận lợi và không thuận lợi với gia đình, giảng viên và bạn bè có thể dẫn đến những quan điểm khác nhau về giáo dục. Sự sẵn có của hỗ trợ có thể dẫn đến cảm giác an toàn; việc thiếu sự hỗ trợ có thể dẫn đến cảm giác bất an trong học tập [145]. Tuy nhiên, việc nhận được hỗ trợ xã hội khác hoàn toàn với sự hỗ trợ xã hội nhận được. Nhận được sự hỗ trợ xã hội chỉ việc SV thực sự nhận được sự hỗ trợ; sự hỗ trợ xã hội nhận được lại là niềm tin rằng các sự hỗ trợ xã hội luôn sẵn sàng [30]. Các nghiên cứu chỉ ra rằng việc nhận thức được sự sẵn có của sự hỗ trợ xã hội chỉ có mối liên hệ rất nhỏ với việc thực sự nhận được nó nhưng nó còn có vai trò lớn hơn cả việc nhận được [125, 149]. Trong bối cảnh giáo dục, sự hỗ trợ xã hội nhận được đóng vai trò quan trọng với sự thành công trong học tập. Theo Legault và cộng sự (2006), việc SV thấy rằng họ thiếu sự hỗ trợ từ gia đình, thầy cô và bạn bè, xã hội có tương quan với mức độ ĐLHT thấp [91].

2.4.3.4. Sự phân biệt đối xử

SV nói chung và đặc biệt là SV dân tộc thiểu số nói riêng đối mặt với rất nhiều thách thức khi thay đổi môi trường xã hội gắn bó đã lâu để bước vào một xã hội mới với tư cách là một công dân với đầy đủ chức năng. Kết quả nghiên cứu của Kenny và cộng sự (2007) chỉ ra rằng SV dân tộc thiểu số không cho đặc điểm của họ là rào cản trong việc học tập, tuy nhiên, lại biểu hiện một mối lo sợ về sự phân biệt đối xử trong xã hội [80]. Vì vậy, ít nhiều hành vi phân biệt đối xử cũng có ảnh hưởng đến hoạt động học tập và có thể ảnh hưởng đến cách SV dân tộc thiểu số nhìn nhận môi trường xung quanh để quyết định liệu có tiếp tục ở lại trong xã hội đó hay không.

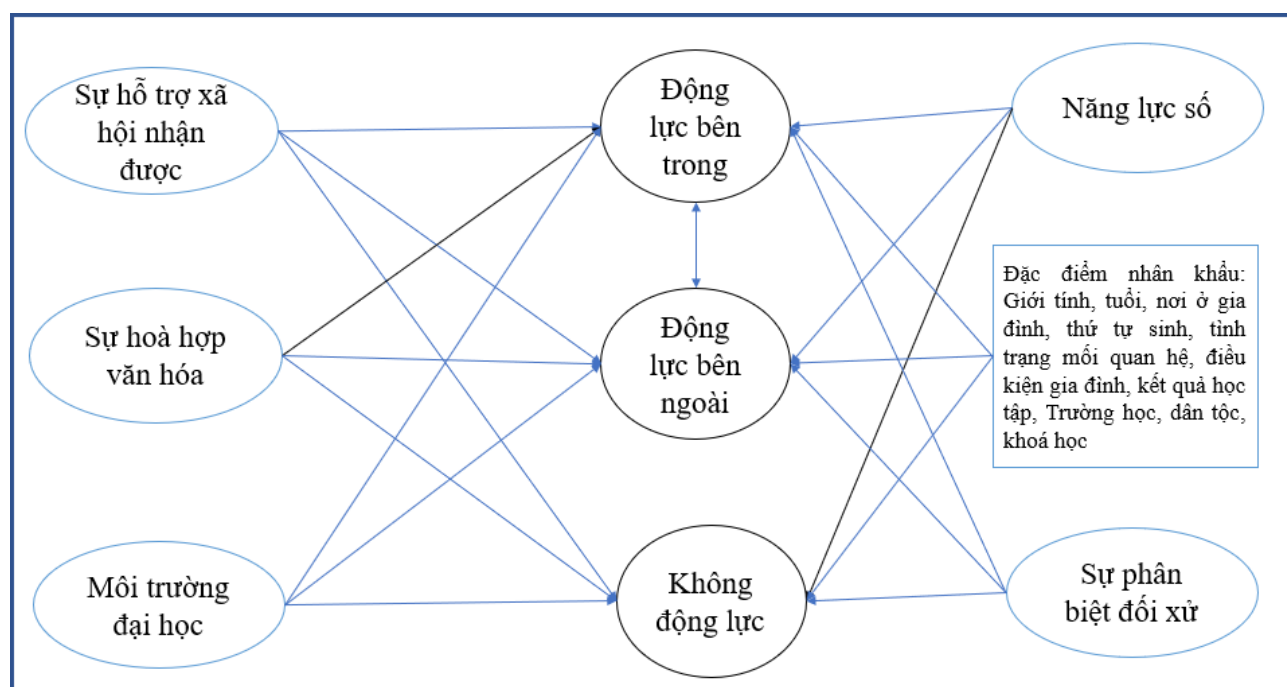
2.4.3.5. Năng lực số

Năng lực số vốn đã trở thành một vấn đề phổ biến trong nghiên cứu giáo dục suốt một thập kỷ qua [82, 92, 102, 136]. Yếu tố này cũng được liệt kê trong những

kỹ năng cần thiết của thế kỷ 21 [144, 146]. Do đó, năng lực số của SV nói chung và SV dân tộc thiểu số nói riêng là một yếu tố cực kỳ quan trọng trong quá trình học tập. Mặc dù chưa có nghiên cứu nào về mối quan hệ giữa năng lực số và ĐLHT, khái niệm ĐLHT đã được đề cập trong những nghiên cứu về học tập và quá trình nhận thức và được đề xuất lần đầu bởi Gilster (1997) [62]. Khái niệm năng lực số cũng được chỉ ra bởi Eshet (2004) là kỹ năng sống còn trong thời đại kỹ thuật số [54]. Cũng chính tác giả này năm 2005 đã chỉ ra những thành tố của năng lực số bao gồm kiến thức về ảnh kỹ thuật số, khả năng tái tạo thông tin, thu thập thông tin, phân nhánh và cảm xúc xã hội [55]. Trong bối cảnh hiện nay, các yêu cầu, điều kiện học tập đòi hỏi người học phải có năng lực số để hoàn thành các nhiệm vụ học tập, điều này có ảnh hưởng tới ĐLHT của SV nói chung, SV dân tộc thiểu số nói riêng.

2.4.3.6. Mô hình các biến số trong nghiên cứu

Dựa trên lý thuyết tự quyết của Deci và Ryan (2000), Gloria & Kurpius (1996), Ponterotto, Zimet và cộng sự (1988), Williams và cộng sự (1997), Kenny và cộng sự (2007), Gilster (1997), Eshet (2004, 2005), tác giả đề xuất mô hình các biến số trong nghiên cứu (Sơ đồ 2.1), cụ thể như sau:



Sơ đồ 2. 1. Mô hình các biến số trong nghiên cứu động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Tiểu kết chương 2

1. Dựa trên các ưu điểm nổi bật so với nhiều lý thuyết trước đó, lý thuyết tự quyết của Deci và Ryan chính là nền tảng lý luận để tác giả thực hiện luận án. Theo lý thuyết tự quyết, động lực không chỉ là lực thúc đẩy con người mà còn đại diện cho mục tiêu mà con người sử dụng nguồn năng lượng để đạt được dưới khả năng tự quyết. Động lực được biểu hiện ở ba dạng là: không động lực, động lực bên trong và động lực bên ngoài.

2. Trên cơ sở các công trình nghiên cứu trước đó và dựa trên lý thuyết tự quyết của Deci và Ryan, khái niệm ĐLHT của SV dân tộc thiểu số được hiểu như sau: "*Động lực học tập là lực thúc đẩy nhằm thoả mãn các nhu cầu khác nhau trong hoạt động học tập của SV dân tộc thiểu số. Nó kích hoạt, định hướng, tạo sức mạnh và duy trì hoạt động học tập của họ thông qua các dạng động lực bên trong, động lực bên ngoài và không động lực*".

3. Có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, trong đó, có năm yếu tố tác động được nghiên cứu trong luận án là: môi trường học tập, sự hoà hợp văn hoá, sự hỗ trợ xã hội nhận được, sự phân biệt đối xử và năng lực số.

Chương 3. TỔ CHỨC VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU VỀ ĐỘNG LỰC HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ

3.1. Tổ chức nghiên cứu

3.1.1. Địa bàn nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện tại các trường đại học trên địa bàn Hà Nội. Để đảm bảo tính đa dạng của các đối tượng nghiên cứu, tác giả luận án chọn 04 trường thuộc các lĩnh vực khoa học công nghệ, sư phạm, nhân văn và văn hoá và nghệ thuật bao gồm: Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Trường Đại học Giáo dục, Trường Đại học Văn hóa, Trường Đại học Công nghệ Giao thông Vận tải. Qua việc khảo sát này, tác giả có thể so sánh và đánh giá sự khác biệt về ĐLHT của SV các khối ngành khác nhau.

- Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội

Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn được thành lập theo Nghị định 97/CP của Chính phủ ngày 10 tháng 12 năm 1993. Kế thừa truyền thống của trường Đại học Tổng hợp Hà Nội - một trung tâm đào tạo đại học đầu tiên và lớn nhất của đất nước, có nhiệm vụ đào tạo đội ngũ cán bộ khoa học cơ bản trình độ cao phục vụ cho công cuộc xây dựng và bảo vệ Tổ quốc, với tinh thần tự lực, tự cường cao độ, các thế hệ cán bộ, SV, học viên của trường đã chủ động, sáng tạo, vượt qua khó khăn, hoàn thành xuất sắc các nhiệm vụ chính trị được giao [158].

Đến năm 2023, nhà trường có 28 chương trình đào tạo đại học. Tổng số SV hiện nay có khoảng 8000 SV, trong đó số SV dân tộc thiểu số chiếm khoảng 12% tổng số SV toàn trường.

[Nguồn: Từ điều tra khảo sát đề tài]

- Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội

Ngày 21/12/1999, Khoa Sư phạm (tiền thân của Trường Đại học Giáo dục) chính thức được thành lập theo Quyết định số 1481/TCCB của Giám đốc Đại học Quốc gia Hà Nội. Việc thành lập Khoa Sư phạm đánh dấu sự ra đời một mô hình đào tạo giảng viên mới trong hệ thống giáo dục Việt Nam - mô hình đào tạo mở hướng tới sự liên thông, liên kết trong đại học đa ngành, đa lĩnh vực, chất lượng cao

[155]. Thủ tướng Chính phủ đã ký Quyết định số 441/QĐ-TTg, ngày 03 tháng 4 năm 2009 thành lập Trường Đại học Giáo dục trên cơ sở Khoa Sư phạm [155].

Hiện nay, trường Đại học Giáo dục có 16 ngành đào tạo bậc cử nhân. Tổng số SV của Nhà trường khoảng 3000 SV, trong đó số SV dân tộc thiểu số chiếm khoảng 10% tổng số SV.

[Nguồn: Từ điều tra khảo sát đề tài]

- Trường Đại học Văn hoá

Trường Đại học Văn hoá, tiền thân là Trường Cán bộ Văn hoá được thành lập ngày 26 tháng 3 năm 1959 theo Quyết định số 134/VH-QĐ của Bộ Văn hoá. Trong quá trình phát triển hơn 60 năm qua, Trường Đại học Văn hoá đã dần khẳng định được thương hiệu của mình là trung tâm học thuật cũng như cơ sở đào tạo bậc đại học, sau đại học uy tín hàng đầu ở Việt Nam trong lĩnh vực văn hóa [156].

Hiện nay, nhà trường có 21 chương trình đào tạo bậc đại học. Tổng số SV của Nhà trường khoảng 5000 SV, trong đó SV dân tộc thiểu số tập trung chủ yếu ở khoa Văn hoá các dân tộc thiểu số Việt Nam.

[Nguồn: Từ điều tra khảo sát đề tài]

- Trường Đại học Công nghệ Giao thông Vận tải

Ngày 27/4/2011, Thủ tướng Chính phủ ký Quyết định số 630/QĐ-TTg về việc thành lập trường Đại học Công nghệ Giao thông Vận tải trên cơ sở nâng cấp trường Cao đẳng Giao thông Vận tải. Trường đào tạo theo hướng ứng dụng công nghệ phục vụ chiến lược phát triển ngành giao thông vận tải [157].

Hiện nay, nhà trường đào tạo 30 chuyên ngành với hơn 12.000 SV đang theo học. Số SV dân tộc thiểu số đang theo học tại nhà trường chiếm khoảng 10% tổng số SV.

[Nguồn: Từ điều tra khảo sát đề tài]

3.1.2. Khách thể nghiên cứu

3.1.2.1. Mẫu điều tra thử nghiệm

Nghiên cứu tiến hành điều tra thử 150 SV dân tộc thiểu số tại trường ĐHKHXH&NV và nhận về 135 SV trả lời hợp lệ nhằm kiểm định công cụ nghiên cứu bao gồm các thang đo đánh giá ĐLHT của SV và các yếu tố ảnh hưởng đến

ĐLHT. Trên cơ sở đó nghiên cứu chỉnh sửa lại các items cho phù hợp và điều chỉnh lại các thang đo.

Phiếu khảo sát đảm bảo đầy đủ thông tin giới thiệu về mục đích nghiên cứu, quá trình thực hiện và cấu trúc phiếu hỏi, lợi ích và nguy cơ khi tham gia nghiên cứu, tuyên bố về tính bảo mật cũng như hỏi khách thể về sự tự nguyện tham gia vào khảo sát. Khảo sát thử áp dụng phương pháp chọn mẫu theo cụm, trong đó khảo sát được gửi qua email đến các SV phân theo từng khóa học. Trong mỗi khóa học, các SV được chọn ngẫu nhiên nhằm đảm bảo việc giải thích chi tiết và rõ ràng về quy trình thực hiện khảo sát cho đối tượng tham gia. Đồng thời, phương pháp này cũng đảm bảo rằng dữ liệu thu thập từ các phiếu khảo sát là đáng tin cậy và có thể sử dụng cho mục đích nghiên cứu. Kết quả cụ thể như sau:

Bảng 3. 1. Bảng thống kê nhân khẩu học (N = 135)

Khách thể		n	Tỷ lệ (%)
1. Giới tính	Nam	55	40.7%
	Nữ	80	59.3%
2. Tuổi từ 18 – 23 ($M=20.6 (0.98)$)	19	21	15.6%
	20	40	29.6%
	21	37	27.4%
	22	23	17.0%
	Từ 23 trở lên	14	10.4%
3. Kết quả học tập	Trung bình	31	23.0%
	Khá	49	36.3%
	Giỏi	37	27.4%
	Xuất sắc	18	13.3%
4. Khóa học	Năm nhất	26	19.3%
	Năm hai	42	31.1%
	Năm ba	46	34.1%
	Năm tư	21	15.6%
5. Dân tộc	Tày	34	25.2%
	Nùng	20	14.8%
	Mường	14	10.4%
	H'Mông	30	22.2%
	Thái	24	17.8%
	Dao	13	9.6%

Công cụ nghiên cứu được kiểm định trên nhóm khách thể thử nghiệm gồm 135 SV dân tộc thiểu số tại trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học

Quốc gia Hà Nội (xem bảng 3.1). Trong đó, đa phần nhóm khách thể là nữ SV dân tộc thiểu số (59.3%), tính theo khoá học thì đa số là SV năm thứ ba (34.1%), năm thứ hai (31.1%) và ít nhất là SV năm thứ tư (15.6%). SV dân tộc thiểu số cao nhất là dân tộc Tày (25.2%) và thấp nhất là dân tộc Dao (9.6%).

3.1.2.2. Mẫu điều tra chính thức

a. Phương pháp chọn mẫu

Phương pháp chọn mẫu theo cụm được áp dụng trong nghiên cứu này nhằm chọn ra các SV từ các trường đại học bao gồm: Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Trường Đại học Giáo dục, Trường Đại học Văn hóa và Trường Đại học Công nghệ Giao thông Vận tải. Quá trình thu thập dữ liệu khảo sát được thực hiện trực tuyến thông qua email gửi đến SV dân tộc thiểu số của các trường. Việc sử dụng phương pháp chọn mẫu theo cụm giúp đảm bảo tính đại diện của mẫu và giảm thiểu sai số. Đặc biệt, SV dân tộc thiểu số tham gia khảo sát được đảm bảo về tính bảo mật thông tin cá nhân, tuân thủ các quy định về bảo vệ dữ liệu cá nhân, đồng thời tạo sự tin tưởng và khuyến khích sự tham gia tự nguyện, từ đó nâng cao chất lượng và độ tin cậy của dữ liệu thu thập.

Trong quá trình phân tích các yếu tố ảnh hưởng lên ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, tác giả sử dụng phương pháp hồi quy đa biến nhằm đánh giá mức độ tác động của các yếu tố ảnh hưởng đến (ĐLHT và đồng thời xác định ảnh hưởng của ĐLHT lên kết quả học tập của SV. Do vậy, kích thước mẫu được tính như sau: $n \geq 50+8p$. Trong đó n là kích thước mẫu tối thiểu cần thiết và p là số lượng biến độc lập có trong mô hình nghiên cứu. Trong nghiên cứu này, số lượng biến độc lập $p=5$ nên kích cỡ mẫu tối thiểu cần có là $n=140$. Trong đó, số lượng mẫu nghiên cứu chính thức là 517, phù hợp với số lượng mẫu quy định [6].

b. Mẫu khảo sát chính thức

Sau khi đánh giá chất lượng của các thang đo được đưa vào nghiên cứu thông qua việc điều tra thử, tác giả đã tiến hành điều chỉnh bảng hỏi và điều tra chính thức trên SV dân tộc thiểu số được lựa chọn ngẫu nhiên tại 04 trường đại học thông qua email. Kết quả khảo sát tác giả luận án nhận được là 517 SV dân tộc thiểu số để phân tích thực trạng ĐLHT, cụ thể như sau:

Bảng 3. 2. Bảng mô tả thông tin về khách thể nghiên cứu chính thức (N = 517)

	Khách thể	n	Tỷ lệ (%)
1. Giới tính	Nam	127	24.6%
	Nữ	390	75.4%
2. Tuổi ($M=20.6$ ($SD=0.98$))	19	149	28.8%
	20	134	25.9%
	21	121	23.4%
	22	77	14.9%
	Từ 23 trở lên	36	7.0%
3. Nơi ở gia đình	Thành thị	70	13.5%
	Nông thôn	207	40.0%
	Miền núi	240	46.5%
4. Thứ tự sinh trong gia đình	Con cả	249	48.2%
	Con thứ	115	22.2%
	Con út	120	23.2%
	Con một	33	6.4%
5. Tình trạng mối quan hệ của SV	Độc thân	397	76.8%
	Đang hẹn hò	120	23.2%
6. Điều kiện gia đình của SV	Khá giả	105	20.3%
	Trung bình	232	44.9%
	Khó khăn	180	34.8%
7. Kết quả học tập	Yếu	68	13.2%
	Trung bình	114	22.1%
	Khá	228	44.1%
	Giỏi và xuất sắc	107	20.7%
8. Trường	ĐHKHXH&NV	182	35.2%
	ĐHGD	143	27.7%
	ĐHVH	86	16.6%
	ĐHCNGTVT	106	20.5%
9. Dân tộc	Mường	75	14.5%
	Nùng	63	12.2%
	Tày	59	11.4%
	Thái	68	13.2%
	Dao	45	8.7%
	H'Mông	48	9.3%
	Khơ Mú	41	7.9%
	Sán Dìu	35	6.8%
	Giáy	39	7.5%
Khác	44	8.5%	
10. Khóa học	Năm nhất	168	32.5%
	Năm hai	146	28.2%
	Năm ba	122	23.6%
	Năm tư	81	15.7%

Kết quả từ bảng 3.2 cho thấy các mẫu khảo sát được đánh giá theo các biến định danh về giới tính, tuổi, kết quả học tập, khóa học, điều kiện kinh tế gia đình của SV, nơi sinh, thứ tự sinh, tình trạng mối quan hệ, dân tộc đều đảm bảo mang tính đại diện cho các biến nhân khẩu để đánh giá được sự khác biệt giữa ĐLHT theo nhân khẩu tại các phần tiếp theo.

Về giới tính: Kết quả phân tích cho thấy mẫu khảo sát có sự chênh lệch giữa tỷ lệ nam và nữ tham gia vào nghiên cứu, trong đó tỷ lệ phần trăm SV nam tham gia khảo sát là 24.6% ít hơn so với tỷ lệ SV nữ. Điều này phù hợp với thực tế khảo sát vì tại các trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, trường Đại học Giáo dục và trường Đại học Văn hoá, tỉ lệ SV nữ chiếm ưu thế hơn so SV nam.

Về độ tuổi và khoá học: Độ tuổi trung bình của mẫu khảo sát là 20.6 tuổi, trong đó cao nhất là nhóm SV dân tộc thiểu số là 19 tuổi và thấp nhất là trên 23 tuổi. Bảng 3.2 cũng cho thấy rằng tỉ lệ SV của các khóa tham gia khảo sát chủ yếu là SV năm thứ nhất đến năm thứ ba. SV năm thứ tư chỉ chiếm một phần nhỏ là 15.7% bởi vì đây là nhóm đối tượng SV năm cuối, đã hoàn thành gần hết chương trình học và có mục tiêu và định hướng rõ ràng trong việc tham gia học tập và đã thể hiện ĐLHT rõ ràng hơn SV của các khóa học còn lại.

Về trường đại học: Số lượng SV dân tộc thiểu số của 04 trường đại học tham gia khảo sát tương đối cân bằng giữa các trường, trong đó Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn có số lượng mẫu khảo sát đông nhất và thấp nhất là Trường Đại học Văn hoá.

Về mặt kết quả học tập, SV đạt loại “khá” chiếm 44.1% so với tổng số SV dân tộc thiểu số tham gia vào nghiên cứu, tỷ lệ SV ở nhóm kết quả học tập trung bình và yếu vẫn chiếm tỉ lệ cao, hơn 33%. Đây là tỉ lệ rất đáng quan tâm để đánh giá mối quan hệ giữa ĐLHT của SV dân tộc thiểu số với kết quả học tập.

Đồng thời, mẫu khảo sát về nơi ở của gia đình (tập trung nhiều nhất ở nông thôn và miền núi), vị trí của gia đình (chủ yếu là con cả trong gia đình), điều kiện gia đình của SV (đa đa số SV có điều kiện trung bình và khó khăn) và tình trạng mối quan hệ (đa phần là đang độc thân) phù hợp với điều kiện sinh sống của nhóm SV dân tộc thiểu số.

3.1.3. Thiết kế nghiên cứu

3.1.3.1. Nghiên cứu lý luận

a. Mục đích

Giai đoạn nghiên cứu lý luận nhằm tổng quan các nghiên cứu và thao tác hoá khái niệm ĐLHT của SV dân tộc thiểu số (các dạng ĐLHT và các yếu tố ảnh hưởng), từ đó xây dựng hệ thống lý luận nghiên cứu ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

b. Nội dung

- Xây dựng hệ thống cơ sở lý luận từ những công trình nghiên cứu của các tác giả trong và ngoài nước về ĐLHT nói chung cũng như các dạng khác nhau của ĐLHT bao gồm ĐLHT bên trong, ĐLHT bên ngoài và không động lực ở SV dân tộc thiểu số.

- Xây dựng hệ thống các thang đo về ĐLHT như ĐLHT bên trong, ĐLHT bên ngoài và không động lực, và các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số để từ đó đánh giá các biểu hiện của ĐLHT và sự ảnh hưởng của các yếu tố lên ĐLHT, và ĐLHT lên kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số.

- Kiến nghị và đề xuất các giải pháp giúp nâng cao ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

c. Cách thức triển khai

Thu thập, tổng hợp và phân tích các tài liệu văn bản liên quan đến đề tài được nghiên cứu. Từ đó, luận án xây dựng một hệ thống lý luận các khái niệm liên quan đến ĐLHT cũng như thiết kế các thang đo đánh giá ĐLHT và các yếu tố ảnh hưởng lên ĐLHT của SV dân tộc thiểu số. Bao gồm các bước sau:

- Đọc các sách chuyên khảo, bài báo khoa học có từ khoá “động lực”/ “motivation”, “Động lực học tập”/ “academic motivation”, và “SV dân tộc thiểu số”/ “ethnic minority college student”. Để tìm kiếm mở rộng và chất lọc lựa chọn các nghiên cứu phù hợp với đề tài, tác giả luận án sử dụng các cơ sở dữ liệu như Google Scholar, Academia.edu, ResearchGate... cũng như các công cụ tìm kiếm khác; bên cạnh các loại sách tham khảo của các thư viện như Đại học Quốc gia Hà Nội, Thư viện Quốc gia Việt Nam cũng như các thư viện trực tuyến của các trường đại học trên thế giới.

- Phân loại, sắp xếp các tài liệu theo nhóm để hệ thống khung lý luận.
- Xây dựng hệ thống lý thuyết và hình thành các khái niệm về ĐLHT, SV dân tộc thiểu số, ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, các biểu hiện về ĐLHT cũng như các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

3.1.3.2. Xác định thang đo

a. Mục đích

Xây dựng các cách thức đánh giá và đo lường mức độ ĐLHT và các yếu tố ảnh hưởng.

b. Nội dung

Thông qua việc nghiên cứu hệ thống lý luận về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, tác giả luận án tiến hành đánh giá và đo lường mức độ các thang đo về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, cũng như các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, cụ thể như sau:

- Thang đo ĐLHT (Academic Motivation Scale AMS) [103, 142]

Là một trong những thang đo phổ biến và được sử dụng rộng rãi trong các nghiên cứu về ĐLHT, tác giả luận án đã lựa chọn sử dụng thang đo AMS phiên bản tiếng Việt được thích ứng trên nhóm khách thể SV vào năm 2019 bởi Nguyễn Ngọc Quang và Nguyễn Văn Lược [103]. Phiên bản gốc cùng tên của thang đo được xây dựng bởi tác giả Vallerand và cộng sự (thiết kế lần đầu vào năm 1992) [142] dựa trên lý thuyết của Deci và Ryan đã chứng minh rằng ĐLHT là một phổ các dạng động lực lần lượt bao gồm không động lực, động lực bên ngoài và động lực bên trong [49]. Để đánh giá mức độ phù hợp của thang đo với nghiên cứu này, tác giả luận án đã tiến hành khảo sát thử trên 135 SV dân tộc thiểu số tại Trường ĐHKHXH&NV. Bảng hỏi sau khi được điều chỉnh, tác giả luận án tiếp tục kiểm định lại độ tin cậy của thang đo để đảm bảo việc đánh giá thực trạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số và mức độ ảnh hưởng của yếu tố ảnh hưởng lên ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

Thang đo AMS gồm 28 câu, chia làm 3 miền đo: không động lực, ĐLHT bên ngoài và ĐLHT bên trong.

+ Miền đo ĐLHT bên ngoài gồm 12 câu, chia thành 3 tiểu thang đo tương ứng với ba dạng ĐLHT bên ngoài được chia theo trạng thái bị kiểm soát của hành vi, bao gồm: ĐLHT bên ngoài - *kiểm soát ngoài*, ĐLHT bên ngoài - *kiểm soát bị tập nhiễm*, ĐLHT bên ngoài - *kiểm soát được đồng nhất*.

+ Miền đo ĐLHT bên trong gồm 12 câu, chia đều cho 3 tiểu thang đo tương ứng với ba dạng ĐLHT bên trong, bao gồm: ĐLHT bên trong - *để hiểu*, ĐLHT - *đạt thành tựu*, ĐLHT bên trong - *trải nghiệm*.

+ Miền đo không động lực bao gồm 4 items.

Theo đó, thang đo ĐLHT bao gồm 7 tiểu thang đo, mỗi tiểu thang đo có 4 items. Người trả lời được yêu cầu đánh giá mức độ chính xác của từng câu theo thang Likert 7 với 1 là “Hoàn toàn không chính xác” và 7 là “Hoàn toàn chính xác”. Cụ thể như sau: miền thang đo ĐLHT bên trong bao gồm 12 items, trong đó các tiểu thang đo về động lực bên trong bao gồm để hiểu, để đạt thành tựu và để trải nghiệm đều có 04 items. Tương tự, miền thang đo động lực bên ngoài gồm 12 items và mỗi tiểu thang đo động lực bên ngoài bao gồm tập nhiễm, đồng nhất, kiểm soát đều có 04 items. Cuối cùng là miền thang đo không động lực gồm 04 items.

- Các thang đo yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số

Các thang đo về yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số được sử dụng từ các thang đo có sẵn bằng tiếng Anh, tác giả luận án đã tiến hành dịch thuật sang ngôn ngữ tiếng Việt với sự hỗ trợ của chuyên gia ngôn ngữ là giảng viên trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, cùng các chuyên gia trong ngành tâm lý để dịch lại thang đo một cách sát nghĩa và phù hợp nhất. Sau đó bản dịch được đánh giá bởi hội đồng gồm 02 giảng viên trong lĩnh vực tâm lý nhằm đánh giá việc dịch lại các thang đo môi trường học tập đã phù hợp và sát nghĩa khi chuyển từ tiếng Anh sang tiếng Việt.

+ Thang đo về môi trường học tập

Đây là một thang đo môi trường học tập được điều chỉnh phù hợp với nhóm khách thể là SV dân tộc thiểu số, được thiết kế bởi Gloria & Kurpius vào năm 1996 [64] để đánh giá nhận thức của SV dân tộc thiểu số về môi trường đại học. Thang đo bao gồm 14 items, người trả lời sẽ đánh giá các mệnh đề ở từng câu trên thang

Likert từ 1 đến 7, trong đó 1 tương ứng với “Hoàn toàn không đúng” và 7 tương ứng với “Hoàn toàn đúng”. Điểm của thang đo là trung bình của các câu trả lời dao động từ 1 – 7 với mức điểm càng cao thể hiện mức độ hỗ trợ của môi trường học tập càng tốt. Trong đó, 06 items được diễn đạt tiêu cực và được mã hoá điểm ngược (ví dụ: “*Đại học dường như là một nơi lạnh lẽo và không quan tâm đến tôi*” và 08 items được diễn đạt tích cực (ví dụ: “*Trường luôn khuyến khích và cổ vũ SV thuộc nhóm dân tộc thiểu số*”). Vì vậy, thang đo yếu tố ảnh hưởng môi trường học tập đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số gồm 14 items để đánh giá mức độ hài lòng của SV dân tộc thiểu số về môi trường đại học (Xem phụ lục 1).

+ Thang đo về sự hoà hợp văn hóa

Để đo lường yếu tố cá nhân, cụ thể là yếu tố văn hoá liên quan đến chính dân tộc của SV dân tộc thiểu số, tác giả luận án lựa chọn thang đo hoà hợp văn hoá. Thang đo này được phát triển bởi Gloria và Kurpius vào năm 1996 [64], cũng chính là tác giả của thang đo môi trường học tập nhằm đánh giá mức độ hoà hợp và sự điều chỉnh văn hoá của SV dân tộc thiểu số. Khởi nguồn từ Ethier và Deaux (1990) với thang đo 13 items về nhận thức đe dọa (Perceived Threat Scale PTS), các tác giả này cho rằng SV dân tộc thiểu số sẽ cảm nhận được sự khác biệt về văn hoá tại trường học dưới dạng các mối đe dọa tiềm tàng. Sau khi đánh giá thang đo ở lần khảo sát thử, tác giả luận án đã đưa ra thang đo CCS có dạng Likert với 13 items trên thang điểm từ (1) *Hoàn toàn không đúng* cho đến (7) *Hoàn toàn đúng*. Trong đó, 08 items được diễn đạt tiêu cực và được mã hoá điểm ngược (ví dụ: “*Tôi cảm thấy ngôn ngữ/phong tục của mình là rào cản để hoà nhập với những SV khác*”), 05 items được diễn đạt tích cực (ví dụ: “*Tôi có thể kể cho bạn bè ở trường nghe về gia đình và văn hoá của mình*”). Điểm của thang đo là trung bình của các câu trả lời dao động từ 1 – 7 với mức điểm càng cao thể hiện mức độ hoà hợp văn hóa của SV dân tộc thiểu số càng cao. Thang đo biểu hiện của yếu tố ảnh hưởng sự hoà hợp văn hóa đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số gồm 13 câu hỏi từ D01 đến D13 (Xem phụ lục 1).

+ Thang đo về hỗ trợ xã hội nhận được

Thang đo đa chiều về hỗ trợ xã hội nhận được - The Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) của Zimet và cộng sự (1988) được dùng để đánh giá mức độ hỗ trợ xã hội mà SV dân tộc thiểu số nhận được [154]. Thang đo bao gồm 12 items, được đánh giá bằng thang Likert 7 với 1 là “Hoàn toàn không đúng” và 7 là “Hoàn toàn đúng”. Điểm của thang đo là trung bình của các câu trả lời dao động từ 1 - 7 với mức điểm càng cao thể hiện mức độ hỗ trợ càng lớn. Thang đo biểu hiện của yếu tố ảnh hưởng sự hỗ trợ xã hội nhận được đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số được chia làm 03 phần với 12 items trong đó; Hỗ trợ xã hội nhận được - bạn bè bao gồm 04 items (ví dụ: “*Có một người đặc biệt mà các bạn có thể chia sẻ với họ những niềm vui và nỗi buồn của mình*”); Hỗ trợ xã hội nhận được - gia đình bao gồm 04 items (ví dụ: “*Gia đình các bạn thực sự cố gắng giúp đỡ bạn*”); Hỗ trợ xã hội nhận được - người đặc biệt bao gồm 04 items (ví dụ: “*Có một người đặc biệt trong cuộc đời các bạn quan tâm tới những cảm xúc của các bạn*”) (Xem phụ lục 1).

+ **Thang đo về sự phân biệt đối xử**

SV nói chung và SV dân tộc thiểu số nói riêng đối mặt với rất nhiều thách thức khi thay đổi từ môi trường xã hội đã gắn bó lâu dài để bước vào một xã hội mới với tư cách là một công dân với đầy đủ chức năng. Nhằm đánh giá trải nghiệm phân biệt đối xử của SV dân tộc thiểu số, luận án sử dụng thang đo phân biệt đối xử hàng ngày (*Everyday Discrimination Scale EDS*) của Williams và cộng sự (1997) [150]. Thang đo gồm 09 câu, đánh giá mức độ thường xuyên của trải nghiệm phân biệt đối xử trong cuộc sống hàng ngày. Mỗi câu được đánh giá dựa trên thang Likert 6 mức độ, trong đó 5 = *hầu như mỗi ngày*, 4 = *ít nhất một lần một tuần*, 3 = *vài lần một tháng*, 2 = *vài lần một năm*, 1 = *ít hơn một lần một năm*, 0 = *không bao giờ*. Điểm của thang đo là trung bình của các câu trả lời dao động từ 0 – 5 với mức điểm càng cao thể hiện tần suất trải nghiệm phân biệt đối xử càng cao. Cụ thể: “Bạn bị đối xử thiếu lịch sự hơn so với những người khác”, SV sẽ đánh giá ở mức 5 điểm nếu họ liên tục bị phân biệt đối xử một cách thiếu lịch sự, hoặc đánh giá ở mức độ 2 điểm trong trường hợp họ chỉ bị một vài lần trong năm. Thang đo biểu hiện của yếu

tổ ảnh hưởng sự phân biệt đối xử đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số bao gồm 09 items (Xem phụ lục 1).

+ *Thang đo về năng lực số*

Thang đo này đề xuất lần đầu bởi Gilster (1997) [62]. Thang đo gồm 10 items, được đánh giá bằng thang Likert 5 với 1 = *Hoàn toàn không đồng ý* và 5 = *Hoàn toàn đồng ý*. Điểm của thang đo là trung bình của các câu trả lời dao động từ 1 – 5 với mức điểm càng cao cho thấy năng lực số của SV càng tốt. Thang đo biểu hiện của yếu tố năng lực số lên ĐLHT của SV dân tộc thiểu số gồm 10 items (ví dụ: “*Tôi có kỹ năng CNTT tốt*”, “*Tôi theo kịp các công nghệ mới quan trọng*”) (Xem phụ lục 1).

3.1.4. Tiến trình nghiên cứu

3.1.4.1. Nghiên cứu điều tra thử nghiệm

Nghiên cứu thử nghiệm được tiến hành với mục tiêu đánh giá độ tin cậy của bộ công cụ nghiên cứu gồm thang đo ĐLHT, thang đo môi trường học tập đại học, thang đo hòa hợp văn hóa, thang đo đa chiều về hỗ trợ xã hội nhận được, thang đo phân biệt đối xử hàng ngày và thang đo năng lực số của SV.

- Kết quả điều tra thử nghiệm

+ Khách thể nghiên cứu: Điều tra thử nghiệm được tiến hành trên SV dân tộc thiểu số tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn qua hệ thống email của Trường và đã thu về được 135 SV trả lời hợp lệ nhằm đánh giá mức độ tin cậy của các thang đo được sử dụng trong nghiên cứu, chi tiết được trình bày tại bảng 3.1.

+ Kiểm định độ tin cậy của thang đo.

Thang đo ĐLHT

Tác giả luận án tiến hành phân tích độ tin cậy của thang đo ĐLHT bằng chỉ số Cronbach's alpha với 03 miền thang đo. Sau khi kiểm định độ tin cậy của thang đo, kết quả cho thấy toàn bộ các miền thang đo đều có độ đồng nhất nội thang đo tốt ($\alpha > 0.80$), không có biến quan sát nào có tương quan biến – tổng dưới 0.3 [69, 154]. Cụ thể là độ tin cậy của ĐLHT bên trong $\alpha = 0.93$, độ tin cậy của ĐLHT bên ngoài $\alpha = 0.92$, và không đồng lực $\alpha = 0.81$. Ngoài ra, tác giả luận án cũng đo các loại ĐLHT bên trong (ĐLHT bên trong - để hiểu, ĐLHT bên trong - để đạt thành

tự, ĐLHT bên trong - để trải nghiệm) và động lực bên ngoài (ĐLHT bên ngoài - tập nhiệm, ĐLHT bên ngoài - đồng nhất, ĐLHT bên ngoài - kiểm soát ngoài) đều có hệ số Cronbranch's Alpha lớn hơn 0.8. Vì vậy, thang đo ĐLHT bao gồm 28 biến quan sát đảm bảo độ tin cậy của thang đo.

Thang đo môi trường học tập

Sau khi đảo ngược câu diễn đạt tiêu cực, dữ liệu thu được từ thang môi trường học tập được tiến hành phân tích đồng nhất nội thang đo sử dụng giá trị Cronbach's Alpha. Kết quả cho thấy thang đo có giá trị Cronbach's Alpha đạt mức tốt ($\alpha > 0.8$) [69], [154]. Biến quan sát "*Quy mô lớp học quá lớn khiến tôi cảm thấy mình nhỏ bé*" có tương quan biến – tổng âm (-0.055), vì vậy, tác giả luận án tiến hành loại bỏ biến quan sát này để đảm bảo giá trị của thang đo.

Thang đo hòa hợp văn hóa

Sau khi thu được kết quả khảo sát thử, tác giả luận án tiến hành đảo ngược các câu mang nghĩa diễn đạt tiêu cực rồi tiến hành phân tích, kết quả gợi ý rằng thang đo hòa hợp văn hóa có giá trị Cronbach's Alpha đạt mức tốt ($\alpha > 0.8$). Tuy nhiên biến quan sát "*Tôi cảm thấy phải thay đổi bản thân để phù hợp với nhà trường*" có tương quan biến - tổng âm [63, 135], mặt khác, biến quan sát này có nét tương đồng với biến quan sát "*Tôi thường cảm thấy như một con tắc kè, phải thay đổi bản thân phụ thuộc vào dân tộc của người bên cạnh ở trường*" đều thể hiện việc SV dân tộc thiểu số phải thay đổi bản thân để phù hợp với môi trường học tập, do vậy tác giả luận án quyết định loại bỏ biến quan sát "*Tôi cảm thấy phải thay đổi bản thân để phù hợp với nhà trường*" ra khỏi thang đo. Kết quả của thang đo sau khi loại bỏ biến quan sát này đã tăng lên 0.83. Điều này cho thấy thang đo thỏa mãn điều kiện để tiếp tục đưa vào phân tích.

Thang đo đa chiều về hỗ trợ xã hội nhận được

Phân tích Cronbach's Alpha cho thấy thang đo đa chiều về hỗ trợ xã hội nhận được có độ đồng nhất nội thang đo trên toàn thang đo đạt mức tốt ($\alpha = 0.93$), trong đó các tiểu thang đo về hỗ trợ xã hội nhận được – bạn bè gồm 4 câu ($\alpha = 0.95$), tiểu thang đo hỗ trợ nhận được – gia đình ($\alpha = 0.87$) và tiểu thang đo hỗ trợ nhận được – người đặc biệt ($\alpha = 0.89$). Qua đó, nhóm nghiên cứu có thể kết luận

thang đa chiều về Hỗ trợ xã hội nhận được phiên bản tiếng Việt này có thể được ứng dụng vào nghiên cứu, dữ liệu thu được đạt chuẩn để tiến hành phân tích tiếp theo.

Thang đo sự phân biệt đối xử

Thang đo sự phân biệt đối xử bao gồm 09 items, kết quả kiểm định Cronbach's Alpha cho thấy thang đánh giá về sự phân biệt đối xử có độ tin cậy cao ($\alpha = 0.95$), không có câu nào có tương quan biến - tổng dưới 0.3, dữ liệu thu thập được từ thang đo đạt điều kiện để đưa vào phân tích [135].

Thang đo năng lực số

Tác giả luận án tiến hành phân tích Cronbach's Alpha để đánh giá độ tin cậy của thang năng lực số. Cronbach's alpha của thang đo là 0.92, tương quan biến tổng của các biến đều trên 0.3. Các thang đo có Cronbach's Alpha lớn hơn 0.8 là thang có độ tin cậy tốt, dữ liệu thu được phù hợp để tiến hành nghiên cứu sâu hơn [135].

Bảng dưới đây tổng hợp kết quả phân tích độ tin cậy của các thang đo trong nghiên cứu thử nghiệm:

Bảng 3. 3. Bảng tổng hợp các thang đo trong nghiên cứu thử nghiệm (N=135)

Thang đo/tiểu thang	Số items	Hệ số Cronbach's Alpha	Ghi chú
ĐLHT bên trong	12	0.93	
<i>Đề đạt thành tựu</i>	4	0.83	Items: 6, 13, 20, 27
<i>Đề trải nghiệm</i>	4	0.80	Items: 4,11, 18, 25
<i>Đề hiểu</i>	4	0.86	Items: 2, 9, 16, 23
ĐLHT bên ngoài	12	0.92	
<i>Kiểm soát ngoài</i>	4	0.83	Items: 1, 8, 15, 22
<i>Tập nhiệm</i>	4	0.84	Items: 3,10, 17,24
<i>Đồng nhất</i>	4	0.83	Items: 7,14, 21, 28
Không động lực	4	0.81	
Môi trường học tập	13	0.85	Bỏ 1 item so với thang đo gốc
Sự hòa hợp văn hóa	12	0.83	Bỏ 1 item so với thang đo gốc
Sự hỗ trợ xã hội nhận được	12	0.93	
Sự phân biệt đối xử	09	0.95	
Năng lực số	10	0.92	

Sau khi kiểm định độ giá trị của các thang đo, tác giả luận án có sự điều chỉnh thang đo môi trường học tập và sự hòa hợp văn hóa bằng việc loại đi các items không đảm bảo được độ tin cậy, sau đó tác giả luận án tổng hợp lại các thang đo được đưa vào nghiên cứu chính thức như sau (Xem phụ lục 2):

- Thang đo ĐLHT bao gồm 03 miền thang đo với 28 items, trong mỗi miền thang đo về ĐLHT bên trong và bên ngoài có 03 tiểu thang đo đánh giá các biểu hiện của động lực bên trong, bên ngoài, mỗi tiểu thang đo có 04 items.

- Thang đo môi trường học tập bao gồm 13 items: C02, C03, C04, C05, C06, C07, C08, C09, C10, C11, C12, C13, C14.

- Thang đo hòa hợp văn hóa bao gồm 12 items: D02, D03, D04, D05, D06, D07, D08, D09, D10, D11, D12, D13.

- Thang đo hỗ trợ xã hội nhận được bao gồm 12 items: E01, E02, E03, E04, E05, E06, E07, E08, E09, E10, E11, E12.

- Thang đo phân biệt đối xử bao gồm 09 items: F01, F02, F03, F04, F05, F06, F07, F08, F09.

- Thang đo năng lực số bao gồm 10 items: G01, G02, G03, G04, G05, G06, G07, G08, G09, G10.

3.1.4.2. Nghiên cứu chính thức

a. Mục đích

Đánh giá thực trạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số và các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số thông qua việc thu thập thông tin trả lời của các khách thể tham gia nghiên cứu.

b. Nội dung

Làm rõ thực trạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số và các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số. Từ đó, đánh giá tác động của các loại ĐLHT lên kết quả học tập của SV và đưa ra các gợi ý chính sách phù hợp với việc nâng cao ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

c. Cách thức triển khai

- Mẫu nghiên cứu: Tác giả luận án chọn mẫu trên địa bàn Hà Nội. Việc chọn mẫu đảm bảo các tiêu chí về giới tính (nam và nữ), độ tuổi từ 18 - 23, trình độ học

vấn đại học, nơi sinh sống (thành thị, nông thôn và miền núi), dân tộc. Số lượng mẫu kỳ vọng là 500 trong thời gian khảo sát từ tháng 12/2022 đến tháng 03/2023.

- Địa bàn nghiên cứu: Mẫu khảo sát được tập trung triển khai ở trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Giáo dục, Đại học Văn hoá, Đại học Công nghệ Giao thông Vận tải.

- Hình thức khảo sát là gửi biểu mẫu trực tuyến.

- Tiến hành điều tra chính thức:

+ Thu thập thông tin: các khách thể là SV dân tộc thiểu số được tiếp cận với biểu mẫu trực tuyến, được biết về mục đích khảo sát, quá trình thực hiện và cấu trúc phiếu hỏi, lợi ích và nguy cơ cũng như tính bảo mật của những thông tin cá nhân mà họ cung cấp. Việc tham gia khảo sát là tự nguyện, đã có xác nhận trước khi tham gia. Thời gian thực hiện khảo sát là 15 - 20 phút trong khoảng thời gian rảnh của SV dân tộc thiểu số.

+ Các thông tin được thu thập trong phiếu hỏi bao gồm một số thông tin nhân khẩu - xã hội, thang đo ĐLHT AMS, kết hợp cùng một số thang đo đánh giá các yếu tố dự báo khác được điều chỉnh sau khi điều tra thử nghiệm để phù hợp với thực tế triển khai.

+ Số phiếu phát ra và thu về là 517 (bao gồm 127 nam và 390 nữ trong độ tuổi 18 – 23, tuổi trung bình = 20, Độ lệch chuẩn = 1.17)

d. Kết quả khảo sát chính thức

- Kiểm định độ tin cậy của thang đo

Thang đo động lực học tập

Thang đo ĐLHT sau khi được đưa vào điều tra chính thức, tác giả luận án tiếp tục kiểm tra độ tin cậy của thang đo để đánh giá sự phù hợp của thang đo khi khảo sát đại trà. Vanderland và các CS (1992) chỉ ra rằng độ tin cậy của thang đo khoảng từ $\alpha = 0.83$ đến 0.86 và giá trị tương quan theo thời gian, sau khi đánh giá lại (test-retest) là 0.79 [142]. Bên cạnh đó, hệ số Cronbach's alpha trong nghiên cứu về ĐLHT của Nguyễn Ngọc Quang và Nguyễn Văn Lược (2019) tương tự cho thấy độ tin cậy bên trong nằm ở khoảng $\alpha = 0.80$ đến $\alpha = 0.86$ [103]. Trong phần này, tác giả luận án tiến hành kiểm định độ tin cậy của thang đo ĐLHT phiên bản tiếng Việt

dành cho SV dân tộc thiểu số đảm bảo hệ số Cronbach's alpha của từng miền đo lớn hơn 0.6 [154]. Kết quả thu về là các miền thang đo cùng các tiểu thang đo đều có độ tin cậy ở mức tương đối cao, nằm trong khoảng từ $\alpha = 0.81$ đến $\alpha = 0.94$. Vì vậy, thang đo ĐLHT bao gồm 28 items với 03 miền thang đo về ĐLHT bên ngoài, ĐLHT bên trong và không động lực được đưa vào nghiên cứu để đánh giá thực trạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số. Chi tiết về độ tin cậy của thang đo ĐLHT được trình bày cụ thể tại bảng 3.4.

Thang đo môi trường học tập

Sau khi thu thập dữ liệu khảo sát chính thức, tác giả luận án đảo điểm các items diễn đạt ý tiêu cực về môi trường học tập thành tích cực về môi trường học tập và tiến hành đánh giá độ tin cậy của thang đo. Kết quả thu về hệ số tin cậy Cronbach's alpha của thang đo môi trường học tập ở mức tốt với $\alpha = 0.85$ và các biến quan sát tương đều có hệ số Cronbach's alpha từ 0.79 trở lên. Điều này cho thấy, thang đo môi trường học tập thỏa mãn điều kiện về độ tin cậy và được đưa vào để phân tích.

Thang đo hòa hợp văn hóa

Tác giả luận án tiếp tục đảo ngược một số items diễn đạt ý tiêu cực và tiến hành phân tích độ tin cậy của thang đo, kết quả cho thấy thang đo hòa hợp văn hóa đảm bảo độ tin cậy để đưa vào nghiên cứu với hệ số Cronbach's alpha $\alpha = 0.80$.

Thang đo về hỗ trợ xã hội nhận được

Phân tích Cronbach's alpha cho thấy thang đa chiều về hỗ trợ xã hội nhận được có độ đồng nhất nội thang đo trên từng tiểu thang đo và toàn thang đo đạt mức tốt ($\alpha = 0.95$). Qua đó, nhóm nghiên cứu có thể kết luận thang đa chiều về hỗ trợ xã hội nhận được có thể được ứng dụng vào nghiên cứu, dữ liệu thu được đạt chuẩn để tiến hành phân tích tiếp theo.

Thang đo sự phân biệt đối xử

Kết quả kiểm định Cronbach's alpha cho thấy thang đo phân biệt đối xử có độ tin cậy cao ($\alpha = 0.97$), không có câu nào có tương quan biến tổng dưới 0.3, dữ liệu thu thập được từ thang đo đạt điều kiện để đưa vào phân tích.

Thang đo Năng lực số

Tác giả luận án phân tích Cronbach's alpha để đánh giá độ tin cậy của thang đo năng lực số. Kết quả chỉ ra rằng Cronbach's alpha của thang đo là 0.93, tương quan biến tổng của các biến đều trên 0.3. Các thang đo có Cronbach's alpha lớn hơn 0.8 [69] là thang có độ tin cậy tốt, dữ liệu thu được phù hợp để tiến hành nghiên cứu sâu hơn.

Bảng dưới đây tổng hợp kết quả phân tích độ tin cậy của các thang đo trong nghiên cứu chính thức:

Bảng 3. 4. Bảng tổng hợp các thang đo trong nghiên cứu chính thức (N=517)

Thang đo/tiểu thang	Số items	Hệ số Cronbach's Alpha
ĐLHT bên trong	12	0.95
<i>Đề đạt thành tựu</i>	4	0.87
<i>Đề trải nghiệm</i>	4	0.87
<i>Đề hiểu</i>	4	0.89
ĐLHT bên ngoài	12	0.94
<i>Kiểm soát ngoài</i>	4	0.81
<i>Tập nhiệm</i>	4	0.88
<i>Đồng nhất</i>	4	0.88
Không động lực	4	0.88
Môi trường học tập	13	0.83
Sự hòa hợp văn hóa	12	0.80
Sự hỗ trợ xã hội nhận được	12	0.95
Sự phân biệt đối xử	09	0.97
Năng lực số	10	0.93

Các thang đo đảm bảo độ tin cậy sẽ được đưa vào phân tích để đánh giá thực trạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số. Dựa trên kết quả khảo sát thu được cũng như đánh giá mức độ tác động của các yếu tố ảnh hưởng lên ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

3.2. Phương pháp nghiên cứu

3.2.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu

3.2.1.1. Mục đích

Phương pháp nghiên cứu tài liệu được sử dụng để xem xét, phân tích các nguồn tài liệu liên quan, từ đó có thể thiết lập cơ sở lý thuyết toàn diện, bao gồm các khái niệm, mô hình và kết quả nghiên cứu tiên đề. Thông qua việc nghiên cứu tài liệu, tác giả luận án không chỉ làm sáng tỏ bối cảnh nghiên cứu mà còn tạo điều kiện thuận lợi cho việc đánh giá hiện trạng nghiên cứu, từ đó xác định những khoảng trống tri thức cần được lấp đầy. Đặc biệt, nghiên cứu tài liệu còn đóng vai trò định hướng trong việc lựa chọn phương pháp nghiên cứu phù hợp, đồng thời hình thành khung lý thuyết cho luận án.

3.2.1.2. Nội dung

Để hình thành khung lý thuyết và xây dựng các thang đo về ĐLHT bao gồm các dạng động lực bên trong, động lực bên ngoài và không động lực, các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT.

3.2.1.3. Cách thức tiến hành

Thông qua việc tìm kiếm các từ khoá “động lực”, “động lực học tập”, “động lực học tập của SV”, “động lực học tập của SV dân tộc thiểu số”, “động lực bên ngoài”, “động lực bên trong”, “không động lực” trong tiếng Việt và tiếng Anh trên các cơ sở dữ liệu như Academia.edu; Scholar.google, sách chuyên khảo, tác giả luận án có được hình dung sơ bộ về những lý thuyết chính về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, từ đó quyết định lựa chọn lý thuyết động lực của Deci và Ryan làm cơ sở tiếp cận chính bởi tính ứng dụng rộng rãi cũng như bản chất phù hợp với định nghĩa của Hiệp hội tâm lý học Hoa Kỳ (2015) về động lực. Trên nền tảng đó, tác giả xây dựng cơ sở lý luận của luận án.

Tiếp tục tìm kiếm các từ khoá trên trong các bài báo nghiên cứu, việc tổng quan các hướng nghiên cứu được thực hiện trên thế giới và chỉ ra khoảng trống nghiên cứu tại Việt Nam, cũng như tìm hiểu các thang đo liên quan được sử dụng trong lĩnh vực này. Từ đó, tác giả luận án lựa chọn thang đo AMS làm thang đo chính cùng một số thang đo yếu tố ảnh hưởng khác.

3.2.2. Phương pháp điều tra bằng hỏi

3.2.2.1. Mục đích

Các ý kiến trả lời được thu thập một cách tổng thể giúp nghiên cứu xác định được ĐLHT của SV dân tộc thiểu số và các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

3.2.2.2. Nội dung

Dựa trên mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu, tác giả luận án tiến hành xây dựng phiếu điều tra để đánh giá thực trạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số cũng như các yếu tố dự báo đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

3.2.2.3. Cách thức triển khai

a) Cấu trúc bảng hỏi: Bảng hỏi của luận án bao gồm 02 phần:

Một là các thông tin về nhân khẩu – xã hội: gồm các thông tin về giới tính, năm học, nơi sinh sống hiện tại, điều kiện kinh tế của gia đình, dân tộc, nơi sinh, tuổi, tình trạng hôn nhân, con thứ mấy trong gia đình, số năm sống xa gia đình (Xem phụ lục 2).

Hai là phần thông tin khảo sát chính bao gồm các câu hỏi giúp đánh giá thực trạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số cũng như các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, từ đó đánh giá mức độ tác động của ĐLHT lên kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số. Thông tin bao gồm:

- Thực trạng ĐLHT AMS, trong đó có ĐLHT bên trong - để hiểu, ĐLHT bên trong - để đạt thành tựu, ĐLHT bên trong - để trải nghiệm, ĐLHT bên ngoài - tập nhiệm, ĐLHT bên ngoài - đồng nhất, ĐLHT bên ngoài - kiểm soát ngoài, không động lực.

- Các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số:

- + Môi trường đại học.
- + Sự hòa hợp văn hóa.
- + Hỗ trợ xã hội nhận được.
- + Sự phân biệt đối xử.
- + Năng lực số.

Chi tiết cấu trúc của bảng hỏi đánh giá thực trạng ĐLHT và các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số được thể hiện tại Phụ lục 02.

b. Kiểm tra phân bố chuẩn

Bảng 3. 5. Bảng phân bố chuẩn các thang đo về động lực học tập (N=517)

Thang đo	Điểm trung bình (Độ lệch chuẩn)	Trung vị	Độ nghiêng (Skewness)	Độ nhọn (Kurtosis)
ĐLHT bên trong	4.77 (1.33)	4.75	-.439	-.082
ĐLHT bên ngoài	5.12 (1.28)	5.41	-.778	.311
Không động lực	2.85 (1.65)	2.50	.686	-.543
Môi trường học tập	5.03 (.97)	5.00	-.122	-.387
Hòa hợp văn hóa	5.32 (.04)	5.50	-.266	-.857
Hỗ trợ xã hội nhận được	4.74 (1.46)	4.92	-.334	-.587
Phân biệt đối xử	.99 (1.32)	.33	1.405	1.044
Năng lực số	3.40 (.81)	3.40	-.109	.075
Kết quả học tập	1.72 (.94)	2.00	-.387	-.690

Kết quả phân tích phân bố chuẩn ở bảng 3.5 cho thấy các thang đo ĐLHT, các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT và kết quả học tập có giá trị trung bình xấp xỉ bằng giá trị trung vị, với độ nghiêng (Skewness) nằm trong khoảng (-1,1), độ nhọn (Kurtosis) nằm trong khoảng (-2, 2) [6], do vậy các thang đo ĐLHT, các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT và kết quả học tập được tuân theo phân bố chuẩn.

Để đánh giá mức độ của các thang đo trong nghiên cứu, tác giả luận án chia thành 02 mức độ ĐLHT, bao gồm ĐLHT thấp và ĐLHT cao với mức độ đánh giá như sau:

Bảng 3. 6. Bảng mức độ đánh giá của các thang đo về động lực học tập

Dạng động lực	Các mức độ	Khoảng mức độ	Các mức độ	Khoảng mức độ
Động lực bên trong (M1)	Cao (A)	$4 < A1 \leq 7$	Thấp (B)	$1 \leq B \leq 4$
Động lực bên ngoài (M2)	Cao (A)	$4 < A2 \leq 7$	Thấp (B)	$1 \leq B \leq 4$
Không động lực (M3)	Cao (A)	$4 < A1 \leq 7$	Thấp (B)	$1 \leq B \leq 4$

Ghi chú: M1 – Động lực bên trong, M2 – Động lực bên ngoài, M3 – Không động lực. A - Mức độ cao, B – Mức độ thấp

Thông qua các loại mức độ động lực, nghiên cứu chia thành 08 tổ hợp như sau:

Bảng 3. 7. Bảng tổ hợp mức độ động lực học tập

Dạng	Điểm số	Tính chất
M1 – A, M2 – A, M3 – A	4-7	Động lực bên trong cao, Động lực bên ngoài cao và Không động lực cao
M1-A, M2 – A, M3 – B	4-7 và 1-4	Động lực bên trong cao, Động lực bên ngoài cao, Không động lực thấp
M1-A, M2 – B, M3 – B	4-7 và 1-4	Động lực bên trong cao, Động lực bên ngoài thấp, Không động lực
M1-A, M2 – B, M3 – B	4-7 và 1-4	Động lực bên trong cao, Động lực bên ngoài thấp, Không động lực thấp
M1-A, M2 – B, M3 – A	4-7 và 1-4	Động lực bên trong cao, Động lực bên ngoài thấp, Không động lực cao
M1-B, M2 – A, M3 – B	4-7 và 1-4	Động lực bên trong thấp, Động lực bên ngoài cao, Không động lực thấp
M1-B, M2 – B, M3 – A	4-7 và 1-4	Động lực bên trong thấp, Động lực bên ngoài thấp, Không động lực cao
M1-B, M2 – B, M3 – B	4-7 và 1-4	Động lực bên trong thấp, Động lực bên ngoài thấp, Không động lực thấp

c. Cách tiến hành

Tác giả luận án đã liên hệ với phòng Đào tạo/phòng Công tác SV, Khoa chuyên môn của 04 trường để xin thông tin địa chỉ email của SV dân tộc thiểu số và tiến hành khảo sát. SV dân tộc thiểu số sẽ được thông báo về mục đích khảo sát, quá trình thực hiện và tính bảo mật thông tin khi tham gia khảo sát. Việc tham gia khảo sát là tự nguyện, đã có xác nhận trước khi tham gia. Thời gian thực hiện khảo sát là 15 - 20 phút trong khoảng thời gian rảnh của SV.

3.2.3. Phương pháp phỏng vấn sâu

3.2.3.1. Mục đích

Cung cấp bằng chứng khoa học và cơ sở thực tiễn cho các phương pháp khảo sát và các phương pháp khác để làm rõ thông tin về ĐLHT cũng như các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số bằng phỏng vấn sâu.

3.2.3.2. Nội dung

Nội dung phỏng vấn được trình bày theo các câu hỏi chi tiết và rõ ràng theo từng mục nghiên cứu. Các thông tin phỏng vấn về bản thân, từ đó làm rõ các biểu hiện ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số. Trong quá trình phỏng vấn, tác giả luận án có thể điều chỉnh linh hoạt và mềm dẻo trình tự câu hỏi và nội dung câu hỏi phù hợp với từng khách thể nghiên cứu.

3.2.3.3. Khách thể phỏng vấn

- 30 khách thể SV chính quy gồm 10 khách thể là SV đại trà và 20 khách thể là SV dân tộc thiểu số của 04 trường đại học

- 16 khách thể là giảng viên, chuyên viên, lãnh đạo quản lý của phòng Đào tạo, phòng Chính trị và Công tác SV của 04 trường đại học.

3.2.3.4. Cách thức tiến hành:

Phỏng vấn sâu được tiến hành sau khi SV tham gia trả lời phiếu trưng cầu ý kiến, nhà nghiên cứu đặt ra những câu hỏi bổ trợ thông tin với các khách thể là: SV và cán bộ, giảng viên.

- Bảng phỏng vấn sâu dành cho 16 giảng viên, chuyên viên, lãnh đạo quản lý của phòng Đào tạo, phòng Chính trị và Công tác sinh viên: Tác giả luận án lựa chọn đối tượng phỏng vấn sâu dựa trên tiêu chí về công việc liên quan nhiều đến SV dân tộc thiểu số. Tác giả luận án xây dựng các câu hỏi để nhằm mục đích thu thập thêm các đánh giá của giảng viên về biểu hiện ĐLHT của SV dân tộc thiểu số so với SV khác; các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT SV dân tộc thiểu số; sự hỗ trợ của giảng viên và nhà trường để SV dân tộc thiểu số có ĐLHT tốt hơn (Xem phụ lục 03).

- Bảng phỏng vấn sâu dành cho 10 SV đại trà: Tác giả luận án xây dựng các câu hỏi để nhằm mục đích thu thập thêm các đánh giá của SV đại trà về biểu hiện ĐLHT của SV dân tộc thiểu số so với SV khác; các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT

SV dân tộc thiểu số; sự hỗ trợ từ nhà trường, giảng viên và chính bản thân họ để SV dân tộc thiểu số có ĐLHT tốt hơn (Xem phụ lục 03).

- Bảng phỏng vấn sâu dành cho 20 SV dân tộc thiểu số: Tác giả luận án thực hiện phỏng vấn 05 câu hỏi đối với SV về mục tiêu khi đi học đại học, những khó khăn khi học tập tại môi trường đại học tại Hà Nội, các đặc điểm dân tộc, những hạn chế của bản thân, những yêu cầu đối với giảng viên và nhà trường trong việc hỗ trợ SV dân tộc thiểu số trong hoạt động học tập (Xem phụ lục 03).

- Tác giả luận án gặp gỡ và trao đổi với các cá nhân tham gia phỏng vấn, sau đó giới thiệu về bản thân và mục đích thực hiện phỏng vấn. Toàn bộ thông tin phỏng vấn được bảo mật, và các câu trả lời chỉ phục vụ cho mục đích nghiên cứu. Sau đó, tác giả tiến hành phỏng vấn SV dân tộc thiểu số để có cái nhìn rõ nét hơn về ĐLHT của họ. Kết quả phỏng vấn sâu được làm dữ liệu thực chứng cho việc phân tích trong phần kết quả của nghiên cứu.

3.2.4. Phương pháp nghiên cứu trường hợp

3.2.4.1. Mục đích

Chỉ ra các thực trạng ĐLHT và các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số theo từng trường hợp cụ thể. Kết quả này sẽ giúp minh họa và làm rõ hơn những số liệu thu được từ bảng hỏi. Đồng thời, xem xét sâu hơn các khía cạnh mang tính cá nhân như hoàn cảnh gia đình, dân tộc, văn hoá... của mỗi trường hợp SV dân tộc thiểu số nhằm giúp khẳng định hoặc bác bỏ các giả thuyết hỗ trợ chuyên sâu khi cần thiết.

3.2.4.2. Khách thể nghiên cứu

03 SV dân tộc thiểu số có ĐLHT bên trong cao nhất, bên ngoài cao nhất và không có ĐLHT. Bao gồm:

- SV L.T.V., Trường ĐHKHXH&NV.
- SV B.V. T., Trường ĐHCNGTVT.
- SV. H.T.H., Trường ĐHVH.

Việc lựa chọn 03 khách thể để tiến hành nghiên cứu trường hợp được đảm bảo tính đại diện của các trường tham gia khảo sát cũng như biểu hiện ĐLHT của SV các khối ngành khác nhau.

3.2.4.3. Nội dung

Thông qua việc nghiên cứu trường hợp điển hình, tác giả luận án tiến hành phân tích các biểu hiện và mức độ ĐLHT của 03 SV được chọn nghiên cứu. Qua đó, xác định và đánh giá các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của từng SV.

3.2.4.4. Cách thức tiến hành

- Sau khi điều tra thực trạng, tác giả luận án chọn ra 03 SV có những đặc trưng về ĐLHT để điều tra kỹ hơn so với các SV khác. Nội dung nghiên cứu được chuẩn bị thành các mảng vấn đề như thông tin về gia đình, bản thân, quá trình học tập; lý do lựa chọn trở thành SV; các dạng động lực cấu thành hệ ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, trong đó xem xét xem động lực nào nổi trội nhất.

- Tiếp theo, tác giả thực hiện phỏng vấn sâu, quan sát, lắng nghe và theo dõi các bước tiến triển của bản thân SV để làm rõ hơn các đối tượng nghiên cứu.

3.2.5. Phương pháp xử lý số liệu bằng thống kê toán học

Tác giả luận án sử dụng phần mềm thống kê toán học SPSS phiên bản 27.0 để thực hiện phương pháp này. Để tiến hành phân tích định lượng, tác giả tạo thêm 14 biến số bao gồm (1) ĐLHT bên trong, (2) ĐLHT bên ngoài, (3) Không động lực, (4) ĐLHT bên trong - để hiểu, (5) ĐLHT bên trong - để đạt thành tựu, (6) ĐLHT bên trong - để trải nghiệm, (7) ĐLHT bên ngoài - tập nhiệm, (8) ĐLHT bên ngoài - đồng nhất, (9) ĐLHT bên ngoài - kiểm soát ngoài, (10) Môi trường học tập, (11) Sự hòa hợp văn hóa, (12) Hỗ trợ xã hội nhận được, (13) Sự phân biệt đối xử, (14) Năng lực số. Mỗi biến số đều được kiểm định mức độ tin cậy và cho kết quả tốt, cũng như được tính theo mức điểm riêng đã được trình bày ở bảng 3.5.

3.2.5.1. Thống kê mô tả

Tác giả luận án sử dụng các phép thống kê mô tả bao gồm ĐTB (Mean), ĐLC (Standard Deviation), trung vị (Median), giá trị lớn nhất (Maximum), giá trị nhỏ nhất (Minimum) của biến, độ lệch (Skewness) và độ nhọn (Kurtosis) của phân phối dữ liệu. Những kết quả này được trình bày trong phụ lục của luận án.

3.2.5.2. Thống kê so sánh

Tác giả luận án sử dụng các phép thống kê so sánh gồm kiểm định sự khác biệt trị trung bình của 2 tổng thể độc lập (Independent Sample T-Test) và phân tích

phương sai 1 yếu tố (One-way ANOVA) nhằm tìm kiếm sự khác biệt về điểm ĐLHT (biến liên tục) theo yếu tố nhân khẩu - xã hội (biến định danh), sự khác biệt về các yếu tố gia đình, trường học, cá nhân, xã hội (biến liên tục) giữa các dạng ĐLHT đã xác định.

3.2.5.3. Phân tích tương quan

Tác giả luận án sử dụng phân tích tương quan Pearson để sáng tỏ mối quan hệ giữa các biến định lượng, cụ thể là tìm hiểu tương quan giữa các dạng ĐLHT và giữa các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT.

3.2.5.4. Phân tích hồi quy

- Mục đích nhằm tìm hiểu mức độ ảnh hưởng của các yếu tố môi trường học tập, sự hòa hợp văn hóa, hỗ trợ xã hội nhận được, sự phân biệt đối xử, và năng lực số lên các dạng ĐLHT. Giá trị trung bình (mean) của các thang đo được sử dụng để chạy phép hồi quy tuyến tính.

- Hồi quy tuyến tính bội: Biến phụ thuộc là ĐLHT và các dạng ĐLHT, các biến độc lập là môi trường học tập, sự hòa hợp văn hóa, hỗ trợ xã hội nhận được, sự phân biệt đối xử và năng lực số. Phép hồi quy này dùng để tìm hiểu khả năng cùng nhau dự báo của các yếu tố môi trường học tập, sự hòa hợp văn hóa, sự hỗ trợ xã hội nhận được, sự phân biệt đối xử và năng lực số lên động lực học của cá nhân theo động lực bên trong hay bên ngoài hay không động lực.

- Hồi quy tuyến tính đơn: Biến phụ thuộc là kết quả học tập, biến độc lập là các dạng ĐLHT. Phép hồi quy này giúp nghiên cứu làm sáng tỏ tác động của ĐLHT lên kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số.

- Kiểm định các mô hình hồi quy đa biến

Việc phân tích mức độ dự báo của các yếu tố lên dạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số được tác giả luận án thực hiện bằng phương pháp OLS với một số giả định và mô hình chỉ thực sự có ý nghĩa khi các giả định này được đảm bảo. Do vậy để đảm bảo cho độ tin cậy của mô hình, tác giả đã tiến hành kiểm định các giả định của 03 mô hình yếu tố ảnh hưởng lên ĐLHT bên trong, bên ngoài và không động lực của SV dân tộc thiểu số. Kết quả chỉ ra rằng:

Về giả định liên hệ tuyến tính, phương pháp được sử dụng là biểu đồ phân tán Scatterplot (được trình bày tại phụ lục). Phương pháp vẽ đồ thị phân tán giữa các phần dư và giá trị dự đoán mà mô hình hồi quy tuyến tính cho ra. Kết quả cả 03 mô hình đều có phần dư không thay đổi theo một trật tự nào đối với giá trị dự đoán và phần dư chuẩn hoá phân bố tập trung xung quanh đường tung độ 0, do vậy giả định quan hệ tuyến tính không bị vi phạm [78].

Ngoài ra, giả định phân phối chuẩn của phần dư được kiểm tra qua biểu đồ Histogram và đồ thị Q-Q plot được trình bày tại phụ lục, cũng chỉ ra rằng các cột giá trị phần dư phân bố theo dạng hình chuông nên phần dư có dạng gần với phân phối chuẩn, giá trị trung bình gần bằng 0 và độ lệch chuẩn gần bằng 1 nên giả định phân phối chuẩn của phần dư không bị vi phạm. Đồ thị Q-Q plot biểu diễn các điểm quan sát thực tế tập trung khá sát đường chéo những giá trị kỳ vọng, có nghĩa là phần dư có phân phối chuẩn, giả định phân phối chuẩn của phần dư không bị vi phạm [78].

Tiếp theo đó, tác giả luận án kiểm tra xem các biến độc lập có tương quan với nhau hay không để tránh khả năng đa cộng tuyến của mô hình. Kết quả đã được phân tích ở trên, các hệ số phóng đại phương sai (Variance inflation factor - VIF) của các biến đều nhỏ hơn 3 ở tất cả các mô hình hồi quy đa biến, do vậy, không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến xảy ra giữa các biến độc lập trong mô hình các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, điều này đồng nghĩa với việc không có sự ảnh hưởng đến kết quả hồi quy [78].

Kết luận rằng, cả ba mô hình hồi quy đa biến về các yếu tố ảnh hưởng lên ĐLHT bên trong, ĐLHT bên ngoài và không động lực của SV dân tộc thiểu số được trình bày tại Bảng 4.20 không vi phạm các giả thuyết về mô hình, do vậy, các mô hình đưa ra là phù hợp, qua đó tác giả luận án có thể dự đoán được mức độ ảnh hưởng của các yếu tố trên đối với các dạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

Tiểu kết chương 3

1. Thông qua quá trình thử nghiệm thang đo ĐLHT AMS và các yếu tố ảnh hưởng được thực hiện 1 lần với 135 SV dân tộc thiểu số đã đưa ra được các thang đo điều chỉnh đảm bảo yêu cầu triển khai điều tra chính thức. Kết quả điều tra chính

thức được thực hiện trên 517 SV dân tộc thiểu số cho thấy các thang đo được sử dụng trong nghiên cứu đảm bảo độ tin cậy.

2. Các phương pháp nghiên cứu khác nhau được mô tả rõ mục đích, cách thức tiến hành nhằm thu được kết quả nghiên cứu khách quan như: phương pháp nghiên cứu tài liệu, phương pháp điều tra bảng hỏi, phương pháp phỏng vấn sâu, phương pháp nghiên cứu trường hợp, phương pháp xử lý số liệu bằng thống kê toán học. Trong đó phương pháp điều tra bảng hỏi lấy mẫu thuận tiện, các thang đo đảm bảo độ tin cậy và đạt phân bố chuẩn. Các dữ liệu nghiên cứu định lượng được phân tích bằng nhiều kỹ thuật thống kê: thống kê mô tả, thống kê suy luận cho phép phân tích sâu bản chất của vấn đề nghiên cứu và sự ảnh hưởng của các yếu tố khác đến vấn đề nghiên cứu. Từ đó, nghiên cứu đánh giá được mức độ tác động của các dạng ĐHLHT lên kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số.

Chương 4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU THỰC TRẠNG VỀ ĐỘNG LỰC HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ

4.1. Thực trạng động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

4.1.1. Thực trạng chung về động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

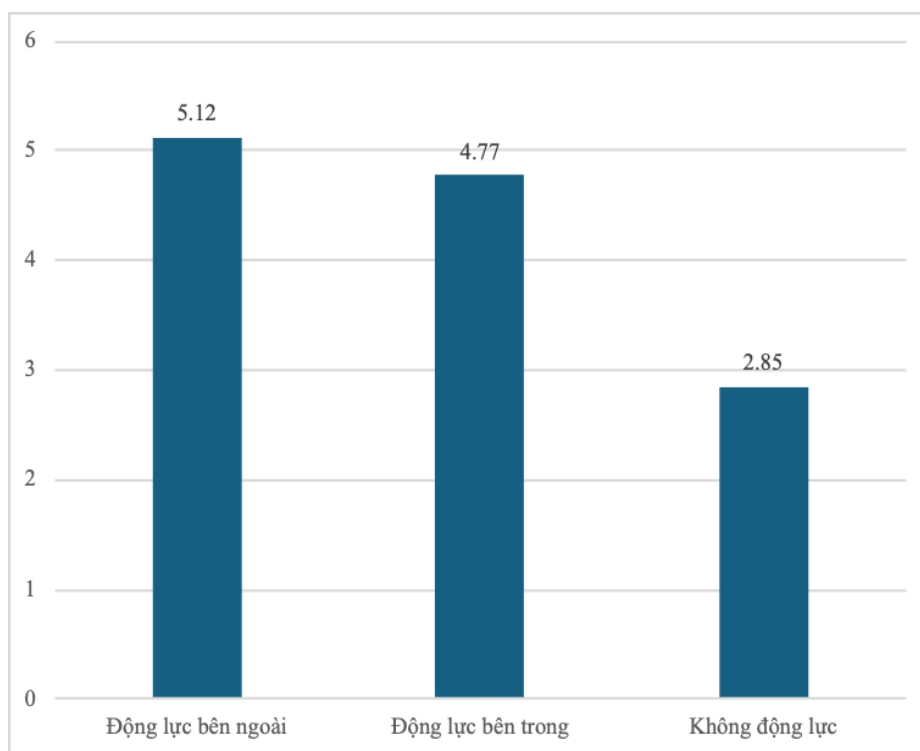
Từ kết quả điều tra 517 SV dân tộc thiểu số tại 04 trường đại học tại Hà Nội, kết quả (biểu đồ 4.1) cho thấy thực trạng ĐLHT bên ngoài (ĐTB = 5.12) và ĐLHT bên trong (ĐTB = 4.77) ở mức cao và không động lực ở mức thấp. Kết quả này ủng hộ giả thuyết “SV dân tộc thiểu số có ĐLHT bên trong và bên ngoài ở mức cao”, và “SV dân tộc thiểu số không ĐLHT ở mức thấp”.

Từ biểu đồ 4.1, cũng cho chúng ta thấy ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số có ĐLHT bên ngoài có điểm trung bình (ĐTB) cao nhất (ĐLHT bên ngoài ĐTB = 5.12 (ĐLC = 1.29) cao hơn ĐLHT bên trong ĐTB = 4.77 (ĐLC=1.34)). Kết quả này tương tự với kết quả nghiên cứu Ballman và Mueller (2008) đã thực hiện một nghiên cứu sử dụng thuyết tự quyết trên các SV ngành y đang học đại học trên 222 SV năm cuối và SV đã tốt nghiệp, kết quả nghiên cứu cho thấy các SV học đại học vì cả lý do thúc đẩy đến từ bên trong và cả bên ngoài, trong đó động lực thúc đẩy từ bên ngoài cao hơn từ bên trong của SV [29]. Kết quả này cũng tương tự với nghiên cứu của Nguyễn Ngọc Phương (2020) đã chỉ ra SV có ĐLHT bên ngoài ĐTB = 4.98 (ĐLC = 0.95) cao hơn ĐLHT bên trong ĐTB = 4.61 (ĐLC = 1.02) [111]. Ngoài ra, kết quả nghiên cứu của Trần Thùy Dương cùng các cộng sự (2019) cũng chỉ ra rằng ĐLHT bên ngoài của SV cao hơn ĐLHT bên trong của họ [53]. Điều này cho thấy, SV nói chung và SV dân tộc thiểu số nói riêng chưa hoàn toàn tự quyết trong hoạt động học tập của bản thân mình. Kết quả này cũng được chỉ ra trong nghiên cứu của Isik và cộng sự (2017), được thực hiện vào đầu năm học (tháng 9/2015), trên 2451 SV Y khoa theo học tại Trường Khoa học Y khoa VUMC. Nghiên cứu đã cho thấy sự khác biệt về loại động lực của SV dân tộc thiểu số và đa số. Vì không nhận thấy rằng cả hai nhóm SV thiểu số đều có động lực tự chủ thấp hơn và động lực được kiểm soát cao hơn so với nhóm đa số, nên giả thuyết ban đầu không thể được hỗ trợ toàn bộ trong nghiên cứu này [74]. ĐLHT của SV

dân tộc thiểu số xuất phát từ mục đích công việc sau khi học đại học (*ví dụ như để có được một công việc tốt hơn, cảm thấy bản thân có giá trị hơn, được đánh giá cao hơn....*) nhiều hơn là việc xuất phát từ mong muốn, sự thích thú của SV khi tham gia việc học đại học (*cảm thấy vui vẻ và hài lòng khi học được những điều mới, kiến thức mới*). Để tìm hiểu sâu hơn về vấn đề này, tác giả luận án có phỏng vấn SV dân tộc thiểu số của trường ĐHKHXH&NV thì SV cho biết: *“Vì điều kiện kinh tế gia đình khó khăn, việc đi học đại học đối với em là một cơ hội lớn. Em mong muốn việc đi học đại học để có thể thay đổi cuộc đời mình, có một công việc tốt sau khi tốt nghiệp để hỗ trợ kinh tế cho gia đình em”* (SV NT3, ĐHKHXHNV); *“Em nghĩ mình không thể tìm được công việc tốt hơn nếu em không đi học đại học”* (SV NT4, ĐHKHXHNV). Với môi trường sống còn nhiều thiệt thòi về điều kiện kinh tế cùng với sự khác biệt về văn hóa, ngôn ngữ, đa số các hộ gia đình dân tộc thiểu số có sự tiếp nhận giáo dục ở mức trung bình, vì vậy, việc quyết định học đại học của SV dân tộc thiểu số như một quyết định thay đổi cuộc sống của mình. Tuy nhiên, một trong những mục tiêu của việc học đại học là thúc đẩy ĐLHT suốt đời của SV, điều này nhấn mạnh vào tầm quan trọng của việc thúc đẩy ĐLHT bên trong cho việc học tập. Việc SV dân tộc thiểu số có ĐLHT bên ngoài cao hơn động lực bên trong dẫn đến việc nhiều SV không ý thức được ý nghĩa của việc “học cách để học” trên giảng đường đại học mà mục tiêu chính là tấm bằng tốt nghiệp giúp họ có thể kiếm được việc làm với thu nhập có thể lo cho gia đình. Sự lựa chọn này có thể ảnh hưởng đến ĐLHT của họ khi sự hứng thú, những nguồn lực bên trong đều thua kém với những mục tiêu trước mắt.

Xét về mặt không ĐLHT, kết quả khảo sát cho thấy SV dân tộc thiểu số đang có dạng không động lực ở mức thấp, và một bộ phận SV dân tộc thiểu số đang không được thúc đẩy việc học tập vì họ không cảm thấy lợi ích của việc học tập ở đại học với kỳ vọng tương lai của mình. Để hiểu rõ hơn về vấn đề này, tác giả luận án đã phỏng vấn một số SV và nhận được câu trả lời như sau: *“Ngay từ đầu, em không muốn học đại học vì em muốn đi làm để kiếm thêm thu nhập cho gia đình, tuy nhiên, vì sự kỳ vọng của bố mẹ nên em quyết định tiếp tục việc học đại học. Hiện tại, em không cảm thấy hứng thú với chuyên ngành em đang theo học. Em không*

chắc mình sẽ tìm kiếm được một công việc tốt hơn sau khi tốt nghiệp.” (SV NT3, ĐHCNGTVT); “Em thấy với tình hình suy thoái kinh tế hiện nay mà rất nhiều người thất nghiệp sau khi tốt nghiệp. Em thật sự lo lắng về tương lai của bản thân và không chắc chắn về một công việc đúng chuyên ngành trong tương lai” (SV NT2, ĐHVH). Ý kiến trên cũng được đồng thuận ở giảng viên khi tác giả luận án thực hiện phỏng vấn sâu “Có một số bạn SV dân tộc thiểu số thực sự không xác định mục tiêu học tập của bản thân. Họ chủ yếu đi học như một nhiệm vụ bắt buộc vậy, không thấy động lực học tập của họ là gì”(Giảng viên, ĐHCNGTVT), “Tôi có gặp khá nhiều bạn SV dân tộc thiểu số ở trường, nhưng nhiều khi tôi có cảm giác các em ấy cứ thiếu một cái gì đó để xác định cho việc mình học vì điều gì, thiếu cái gọi động lực để bứt phá khi học đại học” (Cán bộ quản lý, ĐHKHXH&NV). Như vậy, tác giả luận án thấy rằng không động lực của SV dân tộc thiểu số xuất phát từ những lo lắng về tương lai và họ không cảm thấy việc học đại học sẽ giúp họ có một công việc ổn định hoặc một tương lai tốt hơn.



Biểu đồ 4. 1. Thực trạng động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số (N=517)

Đồng thời, khi tìm hiểu sâu hơn thực trạng mức độ ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, tác giả luận án nhận thấy SV có nhiều hơn một loại ĐLHT, do vậy, tác giả tiếp tục phân tích kết quả điều tra và thu được thông tin như sau:

Bảng 4. 1. Tổ hợp các dạng động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Các mức độ động lực	Số lượng (n)	Tỷ lệ (%)
M1- A, M2 - A, M3 – B	271	52.4%
M1- A, M2 - A, M3 – A	96	18.6%
M1- B, M2 - B, M3 – B	92	17.8%
M1- B, M2 - A, M3 – B	32	6.2%
M1- B, M2 - B, M3 – A	10	1.9%
M1- B, M2 - A, M3 – A	8	1.5%
M1- A, M2 - B, M3 – B	6	1.2%
M1- A, M2 - B, M3 – A	2	0.4%
Tổng	517	100%

Ghi chú: M1 – Động lực bên trong, M2 – Động lực bên ngoài, M3 – Không động lực. A - Mức độ cao, B – Mức độ thấp

Như phân tích ở trên, tác giả luận án đã chỉ ra rằng SV dân tộc thiểu số có dạng động lực bên ngoài cao hơn động lực bên trong và không động lực. Tuy nhiên, trong quá trình nghiên cứu, tác giả nhận thấy có nhiều hơn một dạng ĐLHT tồn tại trong một SV. Kết quả nghiên cứu tại bảng 4.1 cho thấy tồn tại các dạng ĐLHT khác nhau như ĐLHT bên trong, ĐLHT bên ngoài và không động lực. Nổi bật nhất là 52.4% SV có dạng ĐLHT bên trong cao, ĐLHT bên ngoài cao và không động lực thấp. Kết quả phân tích cũng cho thấy, tỷ lệ 17.8% SV dân tộc thiểu số có động lực bên trong thấp, bên ngoài thấp và không động lực cũng ở mức thấp. Bên cạnh đó, 11.2% SV dân tộc thiểu số tồn tại một trong ba dạng ĐLHT ở mức thấp như dạng động lực bên trong thấp đi cùng với dạng động lực bên ngoài cao và không động lực cao. Do vậy, kết quả nghiên cứu trên cho thấy, SV dân tộc thiểu số tồn tại đa dạng các dạng ĐLHT khác nhau và có ảnh hưởng lẫn nhau. Đa số SV có dạng động lực bên trong và bên ngoài cao và không động lực ở mức thấp. Ngoài ra, cũng tồn tại các nhóm SV có động lực ở mức thấp và không động lực ở mức cao, hoặc một trong hai dạng có động lực ở mức thấp. Đây là nhóm SV cần được quan tâm, hỗ trợ để

thúc đẩy ĐLHT bên trong và bên ngoài, đồng thời giảm tình trạng không động lực của bản thân họ.

Để làm rõ hơn mối quan hệ giữa ba dạng của ĐLHT, tác giả luận án tiến hành phân tích tương quan Pearson. Kết quả thu được như sau:

Bảng 4. 2. Mối tương quan giữa các dạng động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Các dạng ĐLHT	(1)	(2)
1. Động lực bên trong	-	
2. Động lực bên ngoài	.863**	-
3. Không động lực	.083	.035

Ghi chú: **: $p < .01$, (1) – Động lực bên trong, (2) – Động lực bên ngoài

Kết quả ở bảng 4.2 cho thấy động lực bên trong và bên ngoài có tương quan thuận chiều ($p < .01$, $r = 0.863$). Điều này cho thấy SV dân tộc thiểu số tồn tại cả động lực bên trong và động lực bên ngoài, khi ĐLHT bên trong của SV càng cao thì ĐLHT bên ngoài của SV càng cao. Ngược lại khi ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số thấp thì các biểu hiện về động lực bên ngoài của SV cũng thấp đi. Kết quả tương quan này cũng ủng hộ giả thuyết “ĐLHT bên trong và bên ngoài của SV dân tộc thiểu số có mối quan hệ thuận chiều”. Điều này cũng tương đồng với các nghiên cứu của D’Lima (2014) và Goodman (2011) đã đưa ra mối quan hệ tương quan giữa động lực bên trong và bên ngoài của SV [43, 65] hay cũng như kết quả nghiên cứu của Nguyễn Ngọc Phương (2020) về mối tương quan dương giữa ĐLHT bên trong và bên ngoài của SV Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh [111]. Điều đó chứng tỏ rằng, ĐLHT của SV dân tộc thiểu số có sự tương quan thuận chiều giữa động lực bên trong và động lực bên ngoài, mỗi loại động lực này sẽ luôn tồn tại trong một mối quan hệ nhất định với loại khác. Việc thúc đẩy ĐLHT của SV dân tộc thiểu số cần có các chính sách nhằm thúc đẩy sự phát triển toàn diện về cả động lực bên trong và động lực bên ngoài.

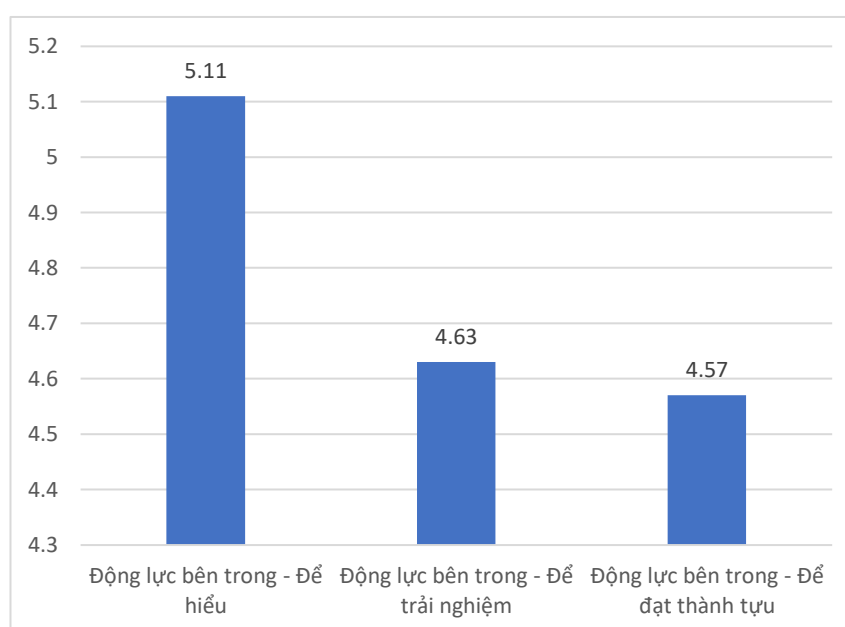
Ngoài ra, kết quả nghiên cứu trên cũng cho thấy động lực bên ngoài và động lực bên trong của SV dân tộc thiểu số không có mối tương quan có ý nghĩa thống kê với dạng không có động lực ($p > .05$). Kết quả này khác với một số nghiên cứu trước

đây đã chỉ ra rằng không động lực có mối tương quan âm với một hoặc một trong ba dạng thành phần của động lực bên trong và động lực bên ngoài [36, 105, 134], sự khác biệt này có thể xuất phát từ sự khác biệt về đối tượng nghiên cứu giữa hai đề tài về SV đại học và SV dân tộc thiểu số.

Tóm lại, kết quả nghiên cứu đã chỉ ra rằng có sự tồn tại nhiều dạng ĐLHT trong một SV dân tộc thiểu số, trong đó 52.4% SV có động lực bên trong, bên ngoài ở mức cao và không động lực ở mức thấp. Kết quả cũng cho thấy động lực bên trong và động lực bên ngoài của SV có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Bên cạnh đó, dạng không động lực của SV không có mối quan hệ có ý nghĩa thống kê với động lực bên trong và động lực bên ngoài. Đồng thời kết quả cũng chỉ ra, một bộ phận SV dân tộc thiểu số có ĐLHT thấp hoặc không có động lực với việc học tập tại đại học.

4.1.2. Biểu hiện động lực học tập bên trong của sinh viên dân tộc thiểu số

Để tìm hiểu thực trạng ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số, tác giả luận án đánh giá theo ba dạng: ĐLHT bên trong - để hiểu, ĐLHT bên trong - để đạt thành tựu và ĐLHT bên trong - để trải nghiệm. Kết quả thu được như sau:



Biểu đồ 4. 2. Thực trạng động lực học tập bên trong của sinh viên dân tộc thiểu số (N=517)

Từ kết quả tại biểu đồ 4.2, tác giả luận án thấy rằng ĐLHT bên trong - để hiểu, ĐLHT bên trong - để trải nghiệm và ĐLHT bên trong - để đạt thành tựu đều ở mức cao, trong đó ĐLHT bên trong – để hiểu (ĐTB=5.11) cao hơn so với hai dạng động lực bên trong còn lại. Đa số câu trả lời đánh giá từ 4 đến 6 điểm đối với dạng động lực - để hiểu, từ 3 đến 5 điểm đối với dạng động lực bên trong - để trải nghiệm và động lực bên trong để đạt thành tựu. Trong ba dạng động lực bên trong thì động lực bên trong - để hiểu có nhiều câu trả lời 6 và 7 điểm, điều này cho thấy SV trong nghiên cứu này đánh giá cao việc khám phá kiến thức mới khi học đại học. Cụ thể, khi được hỏi về lý do tại sao học đại học, 71.4% SV dân tộc thiểu số cho rằng *“Vì tôi cảm thấy vui vẻ và hài lòng khi được học những điều mới”*, và đây cũng là biểu hiện có điểm trung bình chung cao nhất (ĐTB= 5.32) trong tất cả các biểu hiện về ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số. Tiếp theo đó là có 66.5% SV đồng ý với việc *“Vì tôi muốn được học hỏi về những thứ mà tôi yêu thích”* (ĐTB=5.13). Kết quả này cũng cho thấy phần lớn SV dân tộc thiểu số cảm thấy hào hứng và yêu thích việc học đại học và những kiến thức được học trong trường đại học. Tác giả luận án tiếp tục phỏng vấn sâu một số SV để tìm hiểu rõ hơn ĐLHT bên trong - để hiểu. Đa số SV được hỏi trả lời rằng họ rất hứng thú với những kiến thức mới ở bậc đại học, ví dụ như: *“Em rất hào hứng với các kiến thức được học ở trên trường, có nhiều môn em chưa được tìm hiểu ở bậc phổ thông như tâm lý học, kinh tế học hay khoa học quản lý. Vì vậy, em cảm thấy hấp dẫn và thích thú khi được tìm hiểu thêm những mảng kiến thức mới”* (SV NT1, ĐHKHXH&NV), hay *“Em chọn chuyên ngành Công nghệ thông tin vì em rất tò mò về cách hệ thống thông tin được vận hành như thế nào và làm sao người ta làm ra được các phần mềm công nghệ”* (SV NT2, ĐHCNGTVT). Thực tế cho thấy, SV dân tộc thiểu số sống chủ yếu ở các vùng xa xôi, việc tiếp cận kiến thức mới còn nhiều hạn chế do những rào cản về cơ sở vật chất và điều kiện học tập. Thêm vào đó, chương trình đào tạo ở bậc đại học khác hoàn toàn với chương trình phổ thông nên điều này sẽ kích thích cảm giác được khám phá kiến thức mới của SV.

Xét về ĐLHT bên trong - để trải nghiệm, kết quả khảo sát cũng cho thấy không có nhiều sự khác biệt giữa các biểu hiện và đều ở mức độ cao. Trong đó,

60% SV cho rằng lí do học đại học của họ là “*Vì tôi cảm thấy hứng thú khi đọc về những chủ đề mà tôi yêu thích*” (ĐTB=4.85) cũng như “*Vì tôi cảm thấy vui sướng khi được chia sẻ những ý tưởng và quan điểm của mình*” với 58.6% SV đồng ý. Điều này cũng chỉ ra rằng SV dân tộc thiểu số mong muốn được trải nghiệm cảm giác kích thích khi khám phá kiến thức mới được học, các chủ đề được chia sẻ hay đơn giản là được chia sẻ những quan điểm của bản thân về chủ đề được quan tâm. Tuy tỷ lệ SV đánh giá mức độ ĐLHT bên trong - để trải nghiệm không cao (khoảng hơn 50%), nhưng phần nào cho thấy sự kích thích và vui sướng khi khám phá các chủ đề học tập khác nhau có ảnh hưởng đến sự hứng thú học tập của SV dân tộc thiểu số.

Mặt khác, ĐLHT bên trong - để đạt thành tựu của SV dân tộc thiểu số ở mức thấp nhất so với hai dạng kia. 56,7% SV cho rằng “*Vì tôi cảm thấy vui sướng khi tôi có thể vượt lên chính mình để đạt được những mục tiêu trong học tập*” (ĐTB=4.78) và “*Vì tôi cảm thấy vui sướng khi tôi có thể vượt lên chính mình để chinh phục các môn học*” (ĐTB=4.61). Bên cạnh đó, 51.3% SV đồng ý rằng “*Bởi vì học đại học cho phép tôi được trải nghiệm cái cảm giác thoải mái khi tôi đạt thành tích xuất sắc trong các môn học*”, điều này cho thấy một bộ phận không nhỏ SV dân tộc thiểu số đi học đại học không phải để đạt những thành tích xuất sắc trong việc học. So sánh với ĐLHT bên trong - để hiểu, SV dân tộc thiểu số có xu hướng tham gia học đại học để phát triển bản thân và khám phá các kiến thức mới hơn là cố gắng để đạt được các thành tích học tập.

Bảng 4. 3. Mức độ biểu hiện động lực học tập bên trong của sinh viên dân tộc thiểu số

Biểu quan sát	ĐTB (ĐLC)	Khoảng tin cậy (95%)
<i>I. ĐLHT bên trong – Để hiểu</i>		
1. Vì tôi cảm thấy vui vẻ và hài lòng khi học được những điều mới	5.32 (1.6)	5.19 – 5.45
2. Vì tôi cảm thấy hứng thú khi tự mình khám phá ra những điều mới mẻ	5.07 (1.61)	4.91 – 5.21
3. Vì tôi cảm thấy hứng thú khi kiến thức của tôi về những môn học mà tôi yêu thích được mở mang	4.92 (1.63)	4.77 – 5.05

Biên quan sát	ĐTB (ĐLC)	Khoảng tin cậy (95%)
4. Vì tôi muốn được học hỏi về những thứ mà tôi yêu thích	5.13 (1.61)	4.98 – 5.26
II. ĐLHT bên trong – Để đạt thành tựu		
5. Vì tôi cảm thấy vui sướng khi tôi có thể vượt lên chính mình để chinh phục các môn học	4.61 (1.68)	4.47 – 4.76
6. Vì sự thoả mãn khi tôi cảm thấy mình đang trong tiến trình đạt được những mục tiêu học tập khó khăn	4.4 (1.72)	4.24 – 4.55
7. Vì tôi cảm thấy vui sướng khi tôi có thể vượt lên chính mình để đạt được những mục tiêu trong học tập	4.78 (1.63)	4.63 – 4.92
8. Bởi vì học đại học cho phép tôi được trải nghiệm cái cảm giác thoả mãn khi tôi đạt thành tích xuất sắc trong các môn học	4.5 (1.76)	4.33 – 4.65
9. Vì tôi cảm thấy vui sướng khi được chia sẻ những ý tưởng và quan điểm của mình	4.75 (1.61)	4.62 – 4.89
III. ĐLHT bên trong – Để trải nghiệm		
10. Vì tôi cảm thấy thích thú khi đọc được một tài liệu hay một cuốn sách hay	4.53 (1.74)	4.37 – 4.67
11. Vì tôi thích cảm giác khi bản thân mình bị cuốn vào kiến thức	4.4 (1.71)	4.25 – 4.54
12. Vì tôi cảm thấy hứng thú khi đọc về những chủ đề mà tôi yêu thích	4.85 (1.63)	4.7 – 4.98

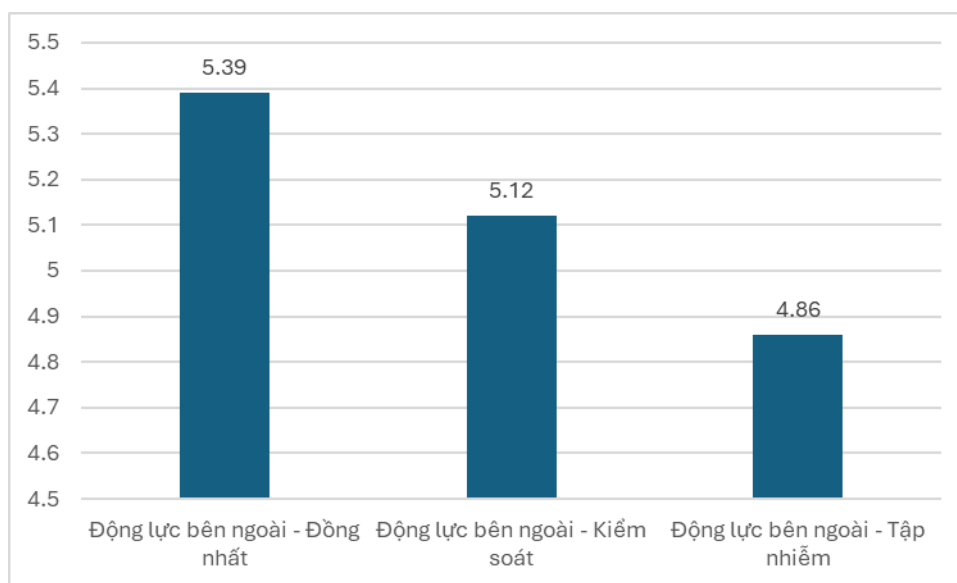
Tóm lại, các khía cạnh của ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số đều ở mức cao. Điều này thể hiện rằng động lực bên trong của họ xuất phát từ những mong muốn, sự thích thú và cảm thấy vui sướng của SV khi được khám phá kiến thức mới cao hơn những thoả mãn về việc chinh phục các mục tiêu học tập. Đây là một biểu hiện tốt về tính tự chủ trong ĐLHT, bởi vì, chính những thích thú khi khám phá kiến thức mới trong quá trình học tập sẽ thúc đẩy việc học tập của SV dân tộc thiểu số.

4.1.3. Biểu hiện động lực học tập bên ngoài của sinh viên dân tộc thiểu số

Khác với ĐLHT bên trong, ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số chủ yếu xuất phát từ mong muốn của gia đình, hay kỳ vọng của bản thân về kết quả học tập tốt, được học bổng hay được khen thưởng trong quá trình học tập. Điều này định

hướng SV dân tộc thiểu số có hành vi học tập để hướng tới mục tiêu đó. ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số đề cập đến việc họ tham gia hoạt động học tập được kích thích từ các nhân tố bên ngoài như phần thưởng hoặc hình phạt.

Ở phần này, tác giả luận án phân tích các biểu hiện ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số qua ba khía cạnh: ĐLHT bên ngoài - tập nhiệm, ĐLHT bên ngoài - đồng nhất và ĐLHT bên ngoài - kiểm soát ngoài. Kết quả thu được cụ thể như sau:



Biểu đồ 4. 3. Thực trạng động lực học tập bên ngoài của sinh viên dân tộc thiểu số (N=517)

Từ biểu đồ 4.3, kết quả cho thấy ĐLHT bên ngoài - đồng nhất là cao nhất ($ĐTB=5.39$), sau đó là ĐLHT bên ngoài - kiểm soát, cuối cùng là ĐLHT bên ngoài - tập nhiệm. Điều này cho thấy, ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số xuất phát từ những kỳ vọng rằng việc học đại học sẽ thay đổi cuộc sống thay đổi cuộc sống tốt hơn trong tương lai và họ mong muốn có tấm bằng đại học là hành trang trong hành trình xây dựng sự nghiệp của mình. Kết quả này tương tự với nghiên cứu của Dennis và cộng sự năm 2005 trên 100 SV dân tộc thiểu số học đại học tại Mỹ đã chỉ ra rằng, động lực thúc đẩy cá nhân dựa trên sở thích cá nhân, sự tò mò và mong muốn có được một nghề nghiệp xứng đáng [52]. Hay nghiên cứu của Higgins và cộng sự (2002) khi khảo sát lý do tại sao học đại học của SV Anh, 92% SV phản hồi rằng việc học đại học với mong muốn có một tấm bằng đại học [70]. Bên cạnh đó, xã hội Việt Nam vẫn được xem là nơi trọng bằng cấp vì vậy SV có kỳ vọng cao về

các cơ hội nghề nghiệp và sự thành công trong tương lai phụ thuộc vào việc học tập và tấm bằng đại học. Đồng thời, các ý kiến phỏng vấn trực tiếp với SV dân tộc thiểu số và cán bộ quản lý đều khẳng định động lực thúc đẩy SV như cơ hội việc làm tốt hơn, hỗ trợ nâng cao năng lực việc làm cũng như đưa ra các định hướng nghề nghiệp đúng đắn: *“Em chọn trường đại học giáo dục vì muốn trở thành cô giáo và một phần vì gia đình em rất nghèo. Bố mẹ đã vay nợ cho em được đi học, thầy cô và bạn bè đã hỗ trợ em trong suốt những năm qua. Cuộc sống nơi huyện miền núi thật khó khăn và em muốn mình sẽ có được một công việc tốt để hỗ trợ gia đình”* (SV NT4, ĐHGĐ) hoặc ý kiến của cán bộ quản lý công tác tuyển sinh rất nhiều năm cho rằng *“Đại đa số các em dân tộc thiểu số vào đại học đều mang trong mình một trách nhiệm với gia đình và quê hương của các em đó. Các em mong khi học xong sẽ được thoát ra khỏi cuộc sống khó khăn hiện nay”* (Cán bộ, ĐHCNHTVT).

Mặt khác, theo lý thuyết tự quyết về ĐLHT bên ngoài thì mức độ động lực bên ngoài đồng nhất là biểu hiện cao nhất của sự tự quyết, điều này cho thấy SV dân tộc thiểu số đã tự nhận thức về tầm quan trọng của việc học đại học hiện nay (như cơ hội việc làm tốt hơn, hỗ trợ nâng cao năng lực việc làm cũng như đưa ra các định hướng nghề nghiệp đúng đắn) để theo đuổi việc học đại học. Tác giả luận án đã hỏi SV lý do tại sao học đại học, 78.9% SV dân tộc thiểu số cho rằng *“Vì tôi nghĩ rằng học đại học sẽ giúp tôi chuẩn bị tốt hơn cho công việc mà tôi đã lựa chọn”* (ĐTB=5.66), đây cũng là biểu hiện có điểm trung bình cao nhất. Thêm vào đó, 78.9% SV đồng ý rằng *“Vì tôi tin rằng một vài năm học đại học sẽ giúp tôi nâng cao năng lực làm việc”*. Bên cạnh đó, 77.2% SV đồng ý rằng *“Vì tôi muốn có một cuộc sống ổn định sau này”* (ĐTB=5.63). Trong đó, 64.8% SV cho rằng *“Vì khi tôi có thể học tốt ở bậc đại học, tôi cảm thấy bản thân mình có giá trị”* (ĐTB=5.06), còn các biểu hiện khác trong ĐLHT bên ngoài – tập nhiệm đều có điểm trung bình chung dưới 5. Kết quả nghiên cứu cho thấy động lực bên ngoài của SV tập trung vào ĐLHT bên ngoài – đồng nhất và ĐLHT bên ngoài – kiểm soát ngoài với hầu hết các câu trả lời nằm trong khoảng từ 4 đến 7 điểm. Điều này nhấn mạnh động lực học đại học của SV dân tộc thiểu số xuất phát từ nhu cầu thực tế của thị trường việc làm, khiến họ phải trang bị trước cho mình công việc tốt và nâng cao

năng lực làm việc trong tương lai, từ đó làm động lực cho họ theo đuổi việc học đại học. Ngoài ra, việc học đại học cũng cho phép SV có định hướng rõ ràng hơn về các cơ hội nghề nghiệp trong tương lai. Những tác động xã hội về công việc có mức lương cao, cũng như công việc được coi trọng trong tương lai là động lực của SV khi tham gia học đại học. So với khía cạnh ĐLHT bên ngoài - kiểm soát ngoài, các biểu hiện về ĐLHT bên ngoài - tập nhiệm nhìn chung có điểm trung bình chung thấp hơn, cho thấy những ảnh hưởng bên ngoài như có công việc tốt hơn, cuộc sống ổn định hơn sẽ thúc đẩy ĐLHT của SV thay vì muốn thể hiện bản thân có giá trị hay để chứng minh bản thân mình có thể thành công trong việc học. Kết quả phân tích về mức độ biểu hiện của ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số được trình bày tại bảng 4.4 dưới đây:

Bảng 4. 4. Mức độ biểu hiện động lực học tập bên ngoài của sinh viên dân tộc thiểu số

Biến quan sát	ĐTB (ĐLC)	Khoảng tin cậy (95%)
<i>I. Động lực bên ngoài – Tập nhiệm</i>		
1. Để chứng minh cho bản thân tôi thấy rằng mình hoàn toàn có thể học đại học	4.62 (1.88)	4.46 – 4.78
2. Vì khi tôi có thể học tốt ở bậc đại học, tôi cảm thấy bản thân mình có giá trị	5.06 (1.63)	4.92 – 5.21
3. Để chứng minh cho chính bản thân tôi thấy rằng mình cũng có năng lực	4.88 (1.72)	4.73 – 5.03
4. Bởi vì tôi muốn chứng minh cho chính bản thân tôi thấy rằng mình cũng có thể thành công trong học tập	4.86 (1.77)	4.71 – 5.02
<i>II. Động lực bên ngoài - Đồng nhất</i>		
5. Vì tôi nghĩ rằng học đại học sẽ giúp tôi chuẩn bị tốt hơn cho công việc mà tôi đã lựa chọn	5.66 (1.43)	5.53 – 5.78
6. Bởi vì thực tế đại học sẽ cho phép tôi bước chân vào ngành nghề mà tôi mong muốn	5.2 (1.6)	5.06 – 5.33
7. Vì học đại học sẽ giúp tôi có những quyết định đúng đắn hơn theo định hướng nghề nghiệp mà tôi đã lựa chọn	5.29 (1.59)	5.16 – 5.43
8. Vì tôi tin rằng một vài năm học đại học sẽ giúp tôi nâng cao năng lực làm việc	5.39 (1.58)	5.24 – 5.53

Biến quan sát	ĐTB (ĐLC)	Khoảng tin cậy (95%)
III. Động lực bên ngoài - Kiểm soát ngoài		
9. Vì tôi không thể tìm được một công việc lương cao chỉ với tấm bằng cấp ba	4.09 (2.05)	3.91 – 4.26
10. Để sau này có thể có một công việc được coi trọng	5.39 (1.6)	5.25 – 5.53
11. Vì tôi muốn có một cuộc sống ổn định sau này	5.63 (1.56)	5.48 – 5.76
12. Để có một mức lương tốt hơn sau này	5.38 (1.59)	5.24 – 5.52

Tóm lại, phần lớn SV dân tộc thiểu số có mức độ ĐLHT bên ngoài là cao, trong đó, động lực bên ngoài đồng nhất là cao nhất, sau đó là động lực bên ngoài - kiểm soát ngoài và tập nhiệm. Điều này xuất phát từ những kỳ vọng rằng việc học đại học sẽ thay đổi cuộc sống thay đổi cuộc sống tốt hơn trong tương lai và họ mong muốn có tấm bằng đại học là hành trang trong hành trình xây dựng sự nghiệp của mình.

4.1.4. Biểu hiện không động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Nhằm đánh giá thực trạng không động lực học tập của SV dân tộc thiểu số, tác giả luận án đã tiến hành hỏi SV về các biểu hiện không động lực ở họ, kết quả cụ thể như sau:

Bảng 4. 5. Mức độ biểu hiện không động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số (N=517)

Biến quan sát	ĐTB (ĐLC)	Khoảng tin cậy (95%)
1. Thực lòng mà nói thì tôi không biết. Tôi thực sự cảm thấy mình đang bỏ phí thời gian cho việc học đại học	2.58 (1.79)	2.42 – 2.74
2. Tôi đã từng có những lý do tốt đẹp để học đại học nhưng bây giờ tôi đang băn khoăn không biết có nên tiếp tục hay không	3.41 (2.046)	3.24 – 3.58
3. Tôi không thể hiểu vì sao tôi học đại học và thẳng thắn mà nói thì tôi cũng chẳng quan tâm	2.68 (1.936)	2.50 – 2.85
4. Tôi không biết và không hiểu mình đang làm gì ở đây nữa	2.74 (1.955)	2.58 – 2.90

Kết quả từ bảng 4.5 cho thấy dạng không có động lực của SV dân tộc thiểu số ở mức thấp (ĐTB=2.85), trong đó tất cả các biểu hiện về không động lực đều ở mức độ thấp. 66.2% SV không cho rằng “*Tôi không biết và không hiểu điều mình đang làm gì ở đây nữa*”, 72.1% SV không đồng ý rằng “*Thực lòng mà nói thì tôi không biết. Tôi thực sự cảm thấy mình đang bỏ phí thời gian cho việc học đại học*”. Điều này cho thấy, phần lớn SV đều nhận thức được mục đích học đại học cũng như không cảm thấy lãng phí thời gian cho việc học đại học. Trong quá trình phân tích, tác giả luận án cũng thấy có 32.1% SV cho rằng “*Tôi đã từng có những lý do tốt đẹp để học đại học nhưng bây giờ tôi đang băn khoăn không biết có nên tiếp tục hay không*”.

Để tìm hiểu sâu hơn về vấn đề này, tác giả luận án đã tiến hành phỏng vấn sâu một số SV và được trả lời như sau: “*Ngày cấp 3 em rất hào hứng được đi học đại học và tin rằng mình sẽ có những cơ hội nghề nghiệp tốt tương lai. Tuy nhiên, với thời buổi kinh tế khó khăn và rất nhiều người thất nghiệp như hiện nay, em cảm thấy lo lắng về ngành học của mình có thể xin được việc trong tương lai hay không*” (SV NT1, ĐHKHXHNV) và một số ý kiến cho rằng vì nguyện vọng của gia đình mà SV dân tộc thiểu số tiếp tục học đại học và bây giờ họ cảm thấy “*mắc kẹt*” trong sự kì vọng của mình. Vấn đề này cũng đã được nêu trong các nghiên cứu trước đó về việc lý do học đại học của SV dân tộc thiểu số, phần lớn SV bị ảnh hưởng bởi các giá trị văn hóa của họ như những kỳ vọng của gia đình hay bản sắc dân tộc của họ [110]. Từ đây, một bài toán đặt ra là làm thế nào để cải thiện mức độ động lực của SV và hạn chế việc cá nhân SV đó cảm thấy lãng phí thời gian học đại học cũng như không tìm được ý nghĩa của việc học đại học. Kết quả nghiên cứu trên yêu cầu các nhà quản lý chú trọng đến nhóm đối tượng SV cảm thấy không có ĐLHT, cần phải dẫn dắt định hướng SV trên hành trình học tập và các cơ hội việc làm trong tương lai để họ có hứng thú và niềm tin vào hành trình học tập phía trước.

4.2. Sự khác biệt về động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số theo nhóm đặc điểm nhân khẩu

4.2.1. Theo giới tính

Tác giả luận án sử dụng kiểm định t-test để đánh giá sự khác biệt về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số theo giới tính. Kết quả phân tích được thể hiện như sau:

Bảng 4. 6. Sự khác biệt động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số theo giới tính

Dạng động lực	Giới tính	ĐTB (ĐLC)	<i>t, df, Cohen's d, p</i>
ĐLHT bên trong	Nam	4.36 (1.25)	<i>t</i> (227) = -4.184 <i>p</i> < .01 <i>d</i> = -.413
	Nữ	4.91 (1.34)	
ĐLHT bên trong - để hiểu	Nam	4.74 (1.44)	<i>t</i> (515) = -3.422 <i>p</i> < .01 <i>d</i> = -.350
	Nữ	5.23 (1.37)	
ĐLHT bên trong - để đạt thành tựu	Nam	4.14 (1.30)	<i>t</i> (235) = -4.221 <i>p</i> < .01 <i>d</i> = -.409
	Nữ	4.71 (1.45)	
ĐLHT bên trong - để trải nghiệm	Nam	4.20 (1.25)	<i>t</i> (243) = -4.319 <i>p</i> < .01 <i>d</i> = -.411
	Nữ	4.77 (1.44)	
ĐLHT bên ngoài	Nam	4.73 (1.35)	<i>t</i> (515) = -3.971 <i>p</i> < .01 <i>d</i> = -.406
	Nữ	5.25 (1.24)	
ĐLHT bên ngoài - đồng nhất	Nam	5.04 (1.37)	<i>t</i> (515) = -3.405 <i>p</i> < .01 <i>d</i> = -.348
	Nữ	5.50 (1.30)	
ĐLHT bên ngoài - tập nhiệm	Nam	4.41 (1.52)	<i>t</i> (515) = -3.937 <i>p</i> < .01 <i>d</i> = -.402
	Nữ	5.00 (1.46)	
ĐLHT bên ngoài - kiểm soát ngoài	Nam	4.75 (1.53)	<i>t</i> (186) = -3.265 <i>p</i> < .01 <i>d</i> = -.366
	Nữ	5.24 (1.28)	
Không động lực	Nam	2.58 (1.42)	<i>t</i> (255) = -2.362 <i>p</i> < .01 <i>d</i> = -.219
	Nữ	2.94 (1.71)	

Ghi chú: , *p* – giá trị *p*; *t* – giá trị Independent Samples T-test; *df* – bậc tự do, *d* – Cohen's *d* (0.2: thấp, 0.5: trung bình, 0.8: cao)

Kết quả từ bảng 4.6 cho thấy sự khác biệt có ý nghĩa về ĐLHT giữa các nhóm SV nam và nữ ở cả ba dạng ĐLHT bên trong, ĐLHT bên ngoài và không có động lực. Kết quả này tương tự với các nghiên cứu trước đây của Bhat (2016) và D'Lima (2014) về sự khác nhau của động lực bên trong và động lực bên ngoài của SV theo giới tính [34, 43]. Ngoài ra, kết quả nghiên cứu trên cũng chỉ ra rằng tất cả các dạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số nam thấp hơn SV nữ. Các nghiên cứu của

Plunkett và Bámaca-Gómez (2003), Perreira và cộng sự (2010), Van Houtte và Stevens (2010) cũng chỉ ra ảnh hưởng tích cực của việc là nữ giới đến ĐLHT của học sinh dân tộc thiểu số [114, 106, 144]. Các bản luận của tác giả đều chỉ ra rằng việc đối mặt với sự thiệt thòi khi bản thân là người dân tộc thiểu số, đi kèm với những thiệt thòi về việc là nữ trong bối cảnh xã hội vẫn xem trọng việc học của nam giới hơn. Đồng thời, SV nữ không thể bỏ học để sớm đi làm các công việc lao động cần sức mạnh nên đã có động lực học cao hơn để có thể thành công và dần xoá bỏ định kiến giới. Bên cạnh đó, trong cộng đồng người dân tộc thiểu số, phụ nữ thường là đối tượng thiệt thòi hơn về các khả năng tiếp cận cơ hội, nguồn lực do các chuẩn mực xã hội áp đặt lên họ, các trẻ em gái dân tộc thiểu số vẫn bị hạn chế trong việc tiếp cận giáo dục ở tất cả các cấp. Đặc biệt, một số nhóm dân tộc thiểu số như Dao, hay H'Mông thích con trai hơn con gái, coi con trai là khoản đầu tư dài hạn tốt hơn con gái và sẽ có sự đóng góp cho gia đình tốt hơn, "*Nơi bọn em sống thì con gái bọn em, bố mẹ thường cho rằng con gái lớn để gả chồng. Vì vậy, như em được đi học đại học em rất trân trọng cơ hội này* (SV nữ, ĐHKHXH&NV). Do vậy, khi SV dân tộc thiểu số nữ có cơ hội được đi học đại học, họ sẽ có ĐLHT cao hơn nhóm SV dân tộc thiểu số nam.

Xét về ĐLHT bên trong, kết quả t-test chỉ ra rằng ĐLHT bên trong của SV nam ($DTB=4.36$, $DLC=1.25$) thấp hơn đáng kể so với SV nữ ($DTB=4.91$, $DLC=1.34$). Do vậy, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về ĐLHT bên trong ở nam và nữ. Tương tự, kết quả t-test của cả ba khía cạnh động lực bên trong – để hiểu, để đạt thành tựu và để trải nghiệm đều cho thấy sự khác nhau về ĐLHT bên trong giữa SV nam và nữ. Trong đó, điểm trung bình chung về động lực bên trong của nam đều thấp hơn của nữ ở tất cả ba mặt. Kết quả này cũng được Cabras và cộng sự (2023) chỉ ra trong nghiên cứu của mình về sự khác biệt về giới tính trong ĐLHT, trong đó, SV nữ có mức độ ĐLHT bên trong cao hơn so với SV nam [35]. SV nữ có động lực bên trong cao hơn nam bởi vì mức độ tò mò, và khám phá lớp học [68]. Các nghiên cứu trước đây cũng chỉ ra rằng nhìn chung, SV nữ có ĐLHT bên trong cao hơn SV nam [87], do vậy có thể thấy được sự khác biệt này đối với SV dân tộc thiểu số [72]. Xét kết quả Cohen's d về hệ số khác biệt giữa giá trị trung bình theo

đơn vị độ lệch chuẩn, ta thấy tất cả các hệ số d của ĐLHT bên trong theo giới tính đều nằm trong khoảng từ 0.2 đến 0.5 nên có sự khác biệt ở mức trung bình về giá trị trung bình ĐLHT bên trong theo các khía cạnh đối với SV nam và SV nữ.

Xét về ĐLHT bên ngoài, theo kết quả phân tích tại bảng trên, tác giả luận án thấy rằng có sự khác nhau ở mức trung bình giữa các giá trị trung bình về động lực bên ngoài của SV dân tộc thiểu số theo giới tính. Kết quả cho thấy có sự khác biệt ở mức trung bình về ĐLHT bên ngoài của SV nam và SV nữ, trong đó động lực bên ngoài của SV nam thấp hơn nhóm SV nữ.

Xét về không động lực, kết quả t-test cho thấy dạng không ĐLHT của SV dân tộc thiểu số nữ ($ĐTB=2.94$, $ĐLC=1.71$) cao hơn SV nam ($ĐTB=2.58$, $ĐLC=1.42$). Kết quả phân tích Cohen's $d = -.219$ cho thấy sự khác biệt giữa không động lực giữa nhóm SV nam và SV nữ.

Tóm lại, SV dân tộc thiểu số nam và nữ có sự khác biệt ở mức trung bình với cohen's d nằm trong khoảng từ 0.2 đến 0.5 về giá trị trung bình ĐLHT bên trong, bên ngoài và sự khác biệt ở mức trung bình ($d = -.219$) về không động lực, trong đó cả ba dạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số nam đều thấp hơn đáng kể so với SV nữ. Đây là một thông tin rất có ý nghĩa trong việc đưa ra các kiến nghị nhằm tác động đến SV dân tộc thiểu số và cần đặc biệt quan tâm đến vấn đề giới tính trong hoạt động học tập tại trường đại học.

4.2.2. Theo tình trạng mối quan hệ

SV là độ tuổi đang thiết lập các mối quan hệ tình cảm và điều này có ảnh hưởng nhất định đến hoạt động học tập và cuộc sống của đối tượng này. Chính vì vậy, tác giả luận án tiến hành kiểm định sự khác biệt ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, kết quả thu được như sau:

Bảng 4. 7. Sự khác biệt động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số theo tình trạng mối quan hệ

Dạng động lực	Tình trạng mối quan hệ	ĐTB (ĐLC)	t, df, p, d
ĐLHT bên trong	Đang hẹn hò	4.50 (1.48)	$t(515) = -2.505$ $p < .05$ $d = -.261$
	Độc thân	4.85 (1.29)	

Dạng động lực	Tình trạng mỗi quan hệ	ĐTB (ĐLC)	<i>t, df, p, d</i>
ĐLHT bên ngoài	Đang hẹn hò	4.97 (1.47)	$t(172) = -1.313$ $p > .05$ $d = -.151$
	Độc thân	5.17 (1.22)	
Không có động lực	Đang hẹn hò	2.96 (1.70)	$t(190) = .798$ $p > .05$ $d = .085$
	Độc thân	2.82 (1.64)	

Ghi chú: *p* – giá trị *p*; *t* – giá trị Independent Samples T-test; *df* – bậc tự do, *d* – Cohen's *d* (0.2: thấp, 0.5: trung bình, 0.8: cao)

Xét về ĐLHT bên ngoài và không động lực, kết quả t-test thu được với $p > .05$, vì vậy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về ĐLHT bên ngoài và không động lực của SV dân tộc thiểu số giữa nhóm SV độc thân và đang hẹn hò.

Tuy nhiên, kết quả khảo sát cho thấy có sự khác biệt về ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số theo tình trạng mỗi quan hệ. Kết quả phân tích chỉ ra rằng ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số đang độc thân ($ĐTB=4.85$, $ĐLC=1.29$) cao hơn SV đang trong mỗi quan hệ ($ĐTB=4.50$, $ĐLC=1.48$). Chỉ số Cohen's $d = -.261$, cũng cho thấy sự khác biệt ở mức trung bình về điểm trung bình giữa nhóm SV đang trong mỗi quan hệ hay độc thân. Do vậy, giữa các nhóm SV độc thân và đang trong mỗi quan hệ có sự khác biệt về ĐLHT bên trong. Đặc biệt, SV độc thân có động lực cao học tập cao hơn SV đang hẹn hò.

Để tìm hiểu sâu hơn về sự khác nhau này, tác giả luận án tiếp tục phân tích kiểm định t-test cả 03 khía cạnh động lực bên trong - để hiểu, động lực bên trong - để đạt thành tựu và động lực bên trong - để trải nghiệm theo tình trạng mỗi quan hệ. Kết quả phân tích chỉ ra sự khác nhau về ĐLHT bên trong ở ba khía cạnh theo tình trạng mỗi quan hệ với $p < .05$.

Nghiên cứu trước đây của Winter (2021) cũng cho thấy SV đang trong mỗi quan hệ có sự tương quan âm với ĐLHT bên trong của SV, nghĩa là SV đang trong một mối quan hệ tình cảm thì sẽ giảm ĐLHT bên trong so với SV độc thân [44]. Dựa trên nghiên cứu của trường Đại học Philippines, Bemales và Colonina (2011) đã đưa ra kết luận rằng SV trong mỗi quan hệ tình cảm sẽ ít chú ý đến việc học của

mình vì họ không thể quản lý được thời gian và hầu như họ chỉ dành được 1 đến 4 giờ trên tuần cho việc học [26]. Xu hướng này có liên quan đến việc tham gia vào việc học trên trường, và SV có xu hướng vắng mặt ít nhất 3 lần một trên một kỳ học [127]. Chính điều này tác động lên ĐLHT và sự hứng thú của SV khi tham gia vào quá trình học tập tại trường, SV sẽ dễ bị lơ là việc học. Đặc biệt, SV đại học thường đối mặt với khối lượng học tập cao như bài tập, nghiên cứu, dự án, các kỳ thi yêu cầu SV cần nhiều thời gian và sự tập trung. Do vậy, nhiều người cho rằng SV không nên yêu đương khi học đại học bởi vì nó sẽ làm giảm sự tập trung và kết quả học tập của SV. Nghiên cứu của Quatman, Sampson, Robinson và Watson (2001) cũng đánh giá về mối quan hệ giữa tình trạng hẹn hò với thành tích học tập, ĐLHT và sự thất vọng của SV cũng chỉ ra rằng mối quan hệ tình cảm có ảnh hưởng chung lên SV, đặc biệt ảnh hưởng đến nhận thức của SV về việc học tập để đạt được một cuộc sống tốt hơn [116]. Tuy nhiên, một số ý kiến khác đưa ra rằng tình yêu có ảnh hưởng tích cực đến ĐLHT của SV, giúp họ nhận ra ý nghĩa của việc học và cảm thấy yêu thích việc học hơn, đặc biệt điều này phụ thuộc vào người yêu của họ. Mặc dù, những nghiên cứu trên được tiến hành trên đối tượng SV đại trà nói chung, tác giả luận án cho rằng SV dân tộc thiểu số cũng có mặt tâm lý về tình yêu như SV khác và cũng sẽ phản ánh tác động của tình trạng mối quan hệ tình cảm đối với ĐLHT bên trong của họ.

Để tìm hiểu kỹ hơn về sự khác biệt này, tác giả luận án tiến hành phỏng vấn sâu một số SV dân tộc thiểu số và họ cho rằng *“Em nghĩ tình yêu SV có cả mặt tích cực và tiêu cực, và nó phụ thuộc rất nhiều vào người yêu của mình. Nếu người yêu của bạn là người tích cực, luôn động viên bạn chăm chỉ học hành và giúp bạn tìm ra ý nghĩa của việc học thì đó là một điều tốt. Một người yêu tốt sẽ quan tâm đến chúng ta và tạo động lực cho chúng ta học tập tốt hơn. Nhưng nếu người yêu của bạn là một người không thích học, luôn thích đi chơi, hẹn hò mặc dù bạn đang bận với việc học thì điều này sẽ dẫn đến việc chúng ta chểnh mảng học tập và giảm ĐLHT của mình”* (SV NT3, ĐHGĐ) hay *“Bọn em đi học ở Hà Nội, có nhiều khó khăn trong cuộc sống cũng như học tập vì vậy em nghĩ em sẽ tìm kiếm người yêu trong thời gian tới. Việc ảnh hưởng đến việc học hay không có lẽ là do chính bản*

thân mình quyết định, quan trọng là mình đủ động lực để vượt qua" (SV NT1, ĐHVH).

Tóm lại, có thể thấy rằng sự thay đổi trạng thái mối quan hệ sẽ ảnh hưởng trực tiếp lên ĐLHT bên trong biểu hiện qua sự hứng thú học tập của SV dân tộc thiểu số. Trên thực tế, SV đang đọc thân thường ít bị ảnh hưởng về các mặt tâm lý và các hoạt động học tập hơn SV đang trong các mối quan hệ hẹp hòi. Chính vì vậy, nhà trường cần có những buổi chia sẻ và định hướng cho SV về tình yêu SV và những ảnh hưởng của nó lên việc học tập.

4.2.3. Theo dân tộc

Tác giả luận án tiến hành đánh giá xem có sự khác biệt về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số bằng cách phân tích kiểm định ANOVA (ngoài ra, kết quả phân tích sâu kiểm định ANOVA được trình bày tại phụ lục 05).

Về ĐLHT bên trong: Kết quả bảng 4.8 cho thấy có sự khác biệt về ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số theo dân tộc trong đó, SV dân tộc “Sán Dìu” có ĐLHT bên trong cao nhất, thấp nhất là SV dân tộc “H'Mông” và “Khơ Mú”, các SV thuộc nhóm dân tộc khác có ĐLHT bên trong ở ngưỡng khá đồng đều và ở mức trung bình. Bên cạnh đó, hệ số eta-squared = .069 cho thấy mức độ khác biệt về ĐLHT bên trong giữa các nhóm SV dân tộc thiểu số ở mức trung bình.

Bảng 4. 8. Sự khác biệt động lực học tập bên trong của sinh viên dân tộc thiểu số theo dân tộc

Dạng động lực	Dân tộc	n	ĐTB (ĐLC)	F, df, p
ĐLHT bên trong	Mường	75	4.78 (1.42)	$F(9;507) = 4.169$ $p < .01$ Eta-squared = .069
	Nùng	63	4.83 (1.44)	
	Tày	59	4.57 (0.82)	
	Thái	68	4.86 (1.16)	
	Dao	45	4.77 (1.86)	
	H'Mông	48	4.03 (1.17)	
	Khơ Mú	41	4.38 (0.88)	
	Sán Dìu	35	5.54 (0.52)	
	Giáy	39	4.98 (1.53)	
	Khác	44	5.15 (1.58)	

Ghi chú: *p* – giá trị *p*; *df* – bậc tự do, *Eta-squared*: Hệ số ảnh hưởng (0.01: Thấp, 0.06: trung bình, 0.138: Cao)

Về ĐLHT bên ngoài: Kết quả tại bảng 4.9 cho thấy kết quả tương tự ở ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số theo dân tộc. ĐLHT bên ngoài cao nhất vẫn là SV dân tộc “Sán Dìu” và thấp nhất vẫn là SV dân tộc “H'Mông”. Đồng thời, kết quả cũng cho thấy SV dân tộc thiểu số có ĐLHT bên ngoài cao và đồng đều hơn so với ĐLHT bên trong (đều có ĐTB từ trên 5.12), điều này đã được tác giả phân tích ở phía trên, khi đa phần SV dân tộc thiểu số đi học đại học vì mục tiêu có tấm bằng đại học hoặc có công việc ổn định khi ra trường. Kết quả hệ số Eta-squared = .050 cho thấy mức độ khác biệt về ĐLHT bên ngoài giữa các nhóm SV dân tộc thiểu số ở mức trung bình.

Bảng 4. 9. Sự khác biệt động lực học tập bên ngoài của sinh viên dân tộc thiểu số theo dân tộc

Dạng động lực	Dân tộc	n	ĐTB (ĐLC)	F, df, p
ĐLHT bên ngoài	Mường	75	5.12 (1.43)	$F(9;507) = 2.937$ $p < .01$ Eta-squared = .050
	Nùng	63	5.15 (1.34)	
	Tày	59	5.17 (0.97)	
	Thái	68	5.28 (1.09)	
	Dao	45	5.12 (1.70)	
	H'Mông	48	4.37 (1.31)	
	Khơ Mú	41	4.91 (0.94)	
	Sán Dìu	35	5.64 (0.86)	
	Giáy	39	5.23 (1.24)	
	Khác	44	5.27 (1.41)	

Ghi chú: *p* – mức ý nghĩa; *df* – bậc tự do, *Eta-squared*: Hệ số ảnh hưởng (0.01: Thấp, 0.06: Trung bình, 0.138: Cao)

Về dạng không động lực: Kết quả tại bảng 4.10 cho thấy có sự khác biệt về không động lực của SV dân tộc thiểu số ở mức trung bình (với $p < .01$ và $Eta-squared = .056$) trong đó SV dân tộc “H'Mông” là nhóm có SV không động lực cao nhất. Nhóm SV dân tộc “Mường”, “Dao” và nhóm SV dân tộc thiểu số “khác” không động lực thấp nhất. Kết quả này cũng tương đối hợp lí khi các nhóm SV dân tộc thiểu số này có ĐLHT ở mức cao.

Bảng 4. 10. Sự khác biệt không đồng lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số theo dân tộc

Dạng động lực	Dân tộc	n	ĐTB (ĐLC)	F, df, p
Không đồng lực	Mường	75	2.44 (1.56)	$F(9;507) = 3.347$ $p < .01$ Eta-squared = .056
	Nùng	63	2.75 (1.74)	
	Tày	59	3.04 (1.21)	
	Thái	68	2.59 (1.52)	
	Dao	45	2.51 (1.77)	
	H'Mông	48	3.44 (1.52)	
	Khơ Mú	41	3.09 (1.49)	
	Sán Dìu	35	2.61 (1.87)	
	Giáy	39	3.25 (1.99)	
	Khác	44	2.41 (1.64)	

Ghi chú: *p* – giá trị *p*; *df* – bậc tự do, *Eta-squared*: Hệ số ảnh hưởng (0.01: Thấp, 0.06: trung bình, 0.138: Cao)

Như vậy, kết quả phân tích ở trên đã chỉ ra rằng có sự khác biệt về các dạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số ở các nhóm dân tộc thiểu số khác nhau. Kết quả này cũng tương đồng với nghiên cứu của Trumbull and Rothstein-Fisch (2011) cũng nhấn mạnh về sự khác biệt về văn hóa có ảnh hưởng đến ĐLHT của SV [138]. Hay nghiên cứu của Isik và cộng sự (2017), công trình này cũng chỉ ra rằng có sự khác nhau về ĐLHT giữa các nhóm SV Y khoa người dân tộc thiểu số khác nhau. SV thuộc các dân tộc khác nhau sẽ có bản sắc dân tộc khác nhau, điều này có sự ảnh hưởng đến ĐLHT của họ [74]. Điều này có một thông tin rất quan trọng đối với các trường đại học khi tổ chức đào tạo cần lưu ý đến tính đặc thù, bản sắc riêng của từng SV theo các đặc điểm của dân tộc họ để có những chính sách hỗ trợ phù hợp giúp họ nâng cao ĐLHT từ đó nâng cao kết quả học tập tại trường.

4.2.4. Theo kết quả học tập

Để tìm hiểu xem có sự khác biệt về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số theo kết quả học tập hay không, tác giả luận án tiếp tục sử dụng kiểm định ANOVA để phân tích, kết quả thu được trình bày tại bảng sau:

Bảng 4. 11. Sự khác biệt động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số theo kết quả học tập

Dạng động lực	Kết quả học tập	n	ĐTB (ĐLC)	F, df, p
ĐLHT bên trong	Yếu	68	3.45 (1.67)	$F(3;513) = 30.786$ $p < .01$ $Eta-squared=.153$
	Trung bình	114	4.79 (1.44)	
	Khá	228	5.00 (1.04)	
	Giỏi và xuất sắc	107	5.09 (1.05)	
ĐLHT bên trong - để hiểu	Yếu	68	3.75 (1.81)	$F(3;513) = 29.867$ $p < .01$ $Eta-squared=.149$
	Trung bình	114	5.13 (1.45)	
	Khá	228	5.33 (1.09)	
	Giỏi và xuất sắc	107	5.47 (1.13)	
ĐLHT bên trong - để đạt thành tựu	Yếu	68	3.27 (1.72)	$F(3;513) = 25.119$ $p < .01$ $Eta-squared=.128$
	Trung bình	114	4.64 (1.52)	
	Khá	228	4.78 (1.16)	
	Giỏi và xuất sắc	107	4.89 (1.22)	
ĐLHT bên trong - để trải nghiệm	Yếu	68	3.33 (1.71)	$F(3;513) = 26.659$ $p < .01$ $Eta-squared=.135$
	Trung bình	114	4.62 (1.54)	
	Khá	228	4.89 (1.15)	
	Giỏi và xuất sắc	107	4.90 (1.12)	
ĐLHT bên ngoài	Yếu	68	3.97 (1.81)	$F(3;513) = 25.706$ $p < .01$ $Eta-squared=.131$
	Trung bình	114	5.09 (1.34)	
	Khá	228	5.32 (1.00)	
	Giỏi và xuất sắc	107	5.46 (0.93)	
ĐLHT bên ngoài - đồng nhất	Yếu	68	4.24 (1.87)	$F(3;513) = 23.510$ $p < .01$ $Eta-squared=.121$
	Trung bình	114	5.36 (1.41)	
	Khá	228	5.57 (1.03)	
	Giỏi và xuất sắc	107	5.73 (0.97)	
ĐLHT bên ngoài - tập nhiệm	Yếu	68	3.59 (1.87)	$F(3;513) = 21.662$ $p < .01$ $Eta-squared=.112$
	Trung bình	114	4.88 (1.56)	
	Khá	228	5.08 (1.25)	
	Giỏi và xuất sắc	107	5.16 (1.22)	
ĐLHT bên ngoài - kiểm soát ngoài	Yếu	68	4.07 (1.94)	$F(3;513) = 19.326$ $p < .01$ $Eta-squared=.102$
	Trung bình	114	5.06 (1.35)	
	Khá	228	5.30 (1.10)	
	Giỏi và xuất sắc	107	5.48 (1.33)	
Không động lực	Yếu	68	2.52 (1.50)	$F(3;513) = 7.207$ $p < .01$ $Eta-squared=.040$
	Trung bình	114	3.06 (1.63)	
	Khá	228	3.10 (1.74)	
	Giỏi và xuất sắc	107	2.32 (1.39)	

Ghi chú: p – giá trị p ; F – Kết quả ANOVA, df – bậc tự do, Eta -squared: Hệ số ảnh hưởng (0.01: Thấp, 0.06: Trung bình, 0.138: Cao)

Theo kết quả tại bảng 4.11, có thể thấy sự khác biệt giữa các dạng ĐLHT theo kết quả học tập. Trong đó, SV có kết quả học tập từ khá trở lên có ĐLHT cao hơn SV có kết quả học tập trung bình và yếu. Đặc biệt, kết quả phân tích hệ số ảnh hưởng eta-squared cho thấy có mức độ khác biệt lớn về ĐLHT bên trong và bên ngoài giữa các nhóm SV theo kết quả học tập. Điều này thể hiện mối quan hệ giữa kết quả học tập và các dạng có ĐLHT của SV dân tộc thiểu số. Do đó, tác giả luận án cũng tiến hành phân tích mối tương quan giữa ĐLHT của SV dân tộc thiểu số và kết quả học tập. Kết quả phân tích tương quan cũng chỉ ra rằng ĐLHT bên trong và bên ngoài của SV dân tộc thiểu số có tương quan dương trung bình với kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số (lần lượt là .324 và .314 với $p < .01$). Kết quả này tương đồng với nghiên cứu của Isik và cộng sự năm 2017 khi xét mối quan hệ giữa động lực và kết quả học tập của SV Y khoa thuộc dân tộc thiểu số tại Hà Lan. Có một mối liên hệ tích cực đáng kể giữa động lực tự chủ và điểm trung bình của SV dân tộc thiểu số gốc bản địa (Hà Lan) và SV dân tộc thiểu số gốc Âu nhưng không phải Hà Lan [74]. Bên cạnh đó, các nghiên cứu theo hướng này đã chỉ ra rằng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số có mối liên hệ tích cực với kết quả học tập [31, 74, 139]. Nhóm nghiên cứu của Tseng (2004) đã sử dụng hai thang đo “Giá trị của thành công trong học tập” và “Lợi ích của giáo dục trong tương lai” để tìm ra mối tương quan của ĐLHT và kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số nhập cư tại Hoa Kỳ. Kết quả cho thấy nhóm SV dân tộc thiểu số thể hiện động lực cao hơn và tương quan với kết quả học tập xuất sắc. Nghiên cứu này cũng ủng hộ giả thuyết cho rằng ĐLHT ảnh hưởng tích cực đến kết quả học tập ở trên cả nhóm dân tộc thiểu số và dân tộc đa số và sự chênh lệch giữa kết quả học tập còn chịu ảnh hưởng tiêu cực từ sự kỳ vọng của gia đình [139].

Về không động lực, kết quả kiểm định ANOVA với $p < .01$ cho thấy có sự khác biệt về dạng không có động lực giữa các nhóm SV dân tộc thiểu số theo kết quả học tập. Trong đó mức độ không động lực của nhóm SV dân tộc thiểu số có điểm trung bình loại yếu, giỏi và xuất sắc thấp hơn loại khá và trung bình. Tuy

nhiên, sự khác biệt này ở mức trung bình với hệ số ảnh hưởng eta-squared=.040. Những SV có kết quả học tập loại khá thường có mức độ không đồng lực cao hơn nhóm SV có điểm cao hơn hoặc thấp hơn [137]. Đồng thời, kết quả phân tích tương quan cho thấy không có sự tương quan có ý nghĩa về mặt thống kê giữa dạng không có đồng lực và kết quả học tập. Do vậy, không đồng lực không có mối quan hệ với kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số.

4.2.5. Theo nơi sinh, thứ tự sinh, điều kiện kinh tế, cũng như theo trường học, ngành học

Tác giả luận án sử dụng kết quả kiểm định ANOVA để phân tích sự khác biệt về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số theo các khía cạnh về nơi sinh, thứ tự sinh, điều kiện kinh tế, trường đại học và khóa học. Kết quả phân tích cho thấy không có sự khác nhau về dạng có đồng lực giữa các nhóm SV dân tộc thiểu số xét theo mặt nơi sinh, thứ tự sinh, điều kiện kinh tế, cũng như theo trường học và khóa học giá trị $p > .05$ (kết quả chi tiết được trình bày tại phụ lục 05).

Tuy nhiên, từ kết quả khảo sát cho thấy tồn tại sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về không đồng lực giữa các nhóm SV theo các trường đại học. Kết quả cụ thể như sau:

Bảng 4. 12. Sự khác biệt về đồng lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số theo trường học

Trường Đại học		N	ĐTB (ĐLC)	F, df, p
Không đồng lực	ĐHCNGTVT	106	2.24 (1.39)	F(3,513)= 9.702 p < .01 Eta-squared=.054
	ĐHGD	143	3.23 (1.79)	
	ĐHVH	86	3.24 (1.79)	
	ĐHKHXH&NV	182	2.74 (1.49)	

Ghi chú: n – Tổng số sinh viên, p – giá trị p; df – bậc tự do, Eta-squared: Hệ số ảnh hưởng (0.01: Thấp, 0.06: trung bình, 0.138: Cao)

Xét khía cạnh trường học, tác giả luận án thấy rằng có sự khác biệt về dạng không đồng lực của SV dân tộc thiểu số giữa các trường đại học tham gia trong nghiên cứu với $p < .01$. Lyndon và cộng sự (2017) cũng chỉ ra rằng cấu trúc chương trình có thể tác động đến ĐLHT của SV [93]. Kết quả cho thấy điểm trung bình

chung về không động lực của SV trường ĐHGĐ ($ĐTB=3.23$) và ĐHVH ($ĐTB=3.24$) cao hơn trường ĐHCNGTVT ($ĐTB=2.24$) và Trường ĐHKHXH&NV($ĐTB=2.74$). Như vậy, SV trường ĐHVH có dạng không động lực ở mức cao nhất, trong đó SV trường ĐHCNGTVT có dạng không động lực ở mức thấp nhất. Thực tế, bốn trường đại học này có các lĩnh vực đào tạo khác nhau bao gồm khoa học xã hội, giáo dục, văn hóa và khoa học kỹ thuật công nghệ nên các yếu tố về môi trường học tập như phương pháp giảng dạy, chương trình đào tạo, yêu cầu và chất lượng đào tạo cũng có sự khác nhau dẫn đến các định hướng học tập và các kỳ vọng công việc tương lai cũng có sự khác biệt. Vì vậy, một số SV dân tộc thiểu số gặp khó khăn trong quá trình học sẽ gặp tình trạng không có động lực để theo đuổi việc học đại học.

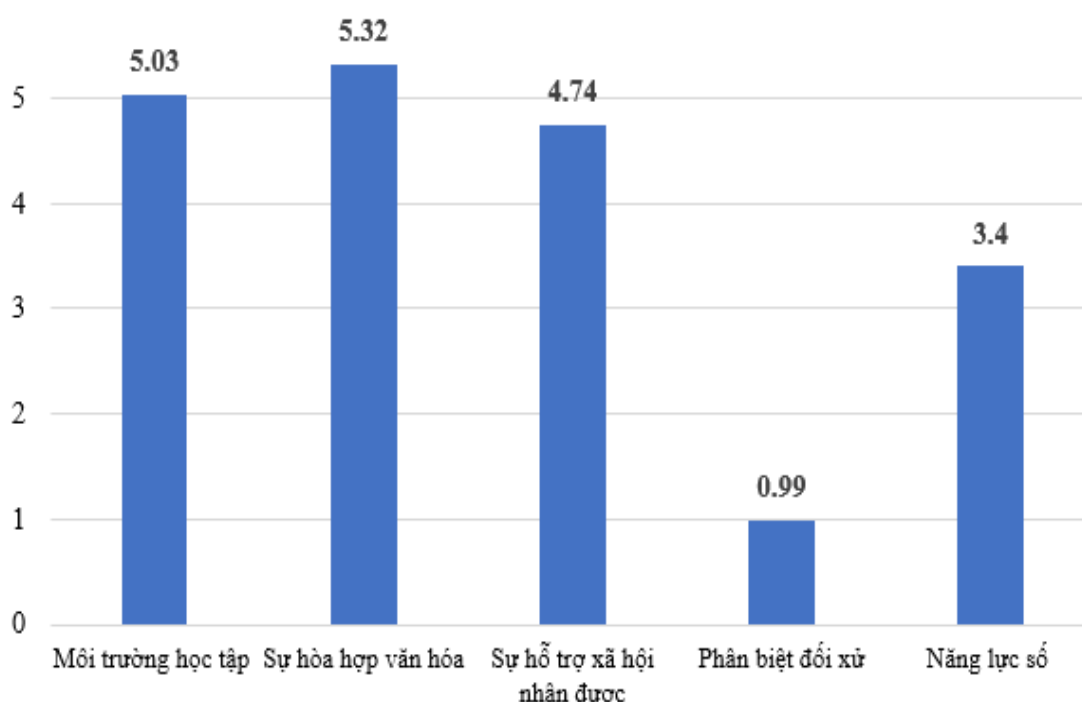
Tóm lại, kết quả nhận được thông qua việc phân tích T-test và ANOVA để đánh giá mức độ khác biệt về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số theo các biến nhân khẩu đã ủng hộ giả thuyết "Có sự khác biệt về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số theo các đặc điểm nhân khẩu học". Chúng ta nhận thấy có sự khác nhau về các dạng ĐLHT bên trong, bên ngoài và không động lực theo giới tính, trong đó cả hai dạng có động lực và không động lực của SV nữ cao hơn SV nam. Bên cạnh đó, nhóm SV khác nhau về dân tộc cũng có sự khác biệt trong ĐLHT. Đặc biệt, kết quả học tập có mối tương quan thuận với dạng có động lực của SV dân tộc thiểu số, nhưng không có sự tương quan với dạng không có động lực. Ngoài ra, không có sự khác biệt về dạng ĐLHT giữa các nhóm SV theo nơi sinh, điều kiện kinh tế, thứ tự sinh cũng như khóa học. Tuy nhiên, tồn tại sự khác biệt về không động lực giữa các nhóm SV dân tộc thiểu số theo trường học.

4.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

4.3.1. Thực trạng đánh giá của sinh viên dân tộc thiểu số về các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập

Trước khi phân tích mối quan hệ giữa các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT cũng như tác động của nó lên ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, tác giả luận án tiến hành phân tích đánh giá các khía cạnh của môi trường học tập, sự hòa hợp văn hóa, sự hỗ

trợ xã hội, sự phân biệt đối xử và năng lực số khi tham gia hoạt động học tập tại bậc đại học. Kết quả thu được như sau:



Biểu đồ 4. 4. Mức độ đánh giá của sinh viên dân tộc thiểu số về các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập

Từ kết quả biểu đồ 4.4 cho thấy mức độ đánh giá của SV dân tộc thiểu số về môi trường học tập, sự hòa hợp về văn hóa, các hỗ trợ xã hội nhận được, sự phân biệt đối xử và năng lực số có sự khác nhau.

Môi trường học tập, kết quả phân tích tại bảng 4.13 cho thấy mức điểm đánh giá của SV dân tộc thiểu số đối với môi trường học tập đại học là 5.03/7.0. Trong đó, 47.2% SV dân tộc thiểu số đồng ý rằng “*Trường luôn khuyến khích và cổ vũ nhóm SV dân tộc thiểu số*”. Phần lớn SV cảm thấy được tôn trọng tại môi trường đại học với 53.2% SV đồng ý rằng “*Trường có vẻ như khá tôn trọng SV dân tộc thiểu số*” (Xem phụ lục 5). Từ đây, ta có thể một phần SV dân tộc thiểu số cho rằng tại môi trường đại học, họ cảm nhận được sự tôn trọng và hỗ trợ trong suốt quá trình học tập. Tuy nhiên, số liệu khoảng 50% SV cảm thấy được hỗ trợ bởi môi trường học tập tại trường cho thấy nhà trường cần có giải pháp thúc đẩy mức độ hỗ trợ cho SV cao hơn thông qua việc tăng cường các hoạt động hỗ trợ và quan tâm từ nhà trường, các phòng ban và đội ngũ giảng viên đến SV dân tộc thiểu số.

Bảng 4. 13. Mức độ đánh giá của sinh viên dân tộc thiểu số về yếu tố môi trường học tập ảnh hưởng đến động lực học tập (N=517)

Biến quan sát	ĐTB(ĐLC)	Khoảng tin cậy (95%)
1. Cán bộ thư viện luôn sẵn lòng giúp đỡ tôi tìm sách/tư liệu trong thư viện	4.86 (1.633)	4.71 – 5.01
2. Nhân viên của trường đại học luôn ấm áp và tốt bụng	4.77 (1.638)	4.63 – 4.92
3. Tôi không cảm thấy giá trị của mình khi là sinh viên của trường(*)	5.03 (1.83)	4.87 – 5.19
4. Giảng viên thường không có thời gian để thảo luận những vấn đề học tập của tôi (*)	5.12 (1.735)	4.97 – 5.26
5. Nhân viên hỗ trợ tài chính luôn sẵn lòng giúp đỡ tôi với những vấn đề học phí	4.63 (1.781)	4.49 – 4.79
6. Trường luôn khuyến khích và cổ vũ sinh viên thuộc nhóm dân tộc thiểu số	5.08 (1.67)	4.94 – 5.23
7. Có sự hỗ trợ học tập cho sinh viên trong khuôn viên trường	4.94 (1.671)	4.79 – 5.09
8. Trường có vẻ như khá tôn trọng sinh viên dân tộc thiểu số	5.25 (1.601)	5.11 – 5.39
9. Giảng viên sẵn sàng giúp đỡ sinh viên ngoài giờ học	5.09 (1.673)	4.95 – 5.24
10. Đại học dường như là một nơi lạnh lẽo và không quan tâm đến tôi (*)	5.57 (1.717)	5.42 – 5.73
11. Giảng viên luôn giúp đỡ tôi trong việc lựa chọn các môn học	4.67 (1.729)	4.52 – 4.82
12. Tôi cảm thấy không có ai quan tâm đến tính cách của mình trong trường (*)	4.95 (1.839)	4.80 – 5.11
13. Tôi cảm thấy không thoải mái trong môi trường đại học (*)	5.42 (1.704)	5.28 – 5.57

Ghi chú: (*) Dựa trên kết quả được tính đảo ngược

Hỗ trợ xã hội nhận được, kết quả từ bảng 4.14 cho thấy SV dân tộc thiểu số đánh giá về sự hỗ trợ xã hội nhận được là 4.74 /7.0. Kết quả phân tích chỉ ra có 53.5% SV cho rằng họ có những người đặc biệt làm chỗ dựa cho họ cảm thấy thoải mái “*Các bạn có một người đặc biệt luôn là chỗ dựa giúp các bạn cảm thấy thoải mái*” và 59.4% SV đồng ý rằng họ có những người bạn để chia sẻ những niềm vui, nỗi buồn khi gặp khó khăn “*Các bạn có những người bạn mà có thể chia sẻ cho họ những niềm vui và nỗi buồn của mình*”. Ngoài ra, SV còn nhận được sự hỗ trợ từ

phía gia đình với 63.7% SV cho rằng: “*Gia đình sẵn lòng giúp các bạn đưa ra những quyết định*” (Xem phụ lục 5). Qua đây, tác giả nhận thấy SV dân tộc thiểu số có sự hỗ trợ xã hội nhận được từ phía gia đình, bạn bè và người đặc biệt có ý nghĩa với họ khi học tập tại trường đại học, tuy nhiên, tỉ lệ trên không phải quá cao, vẫn còn tỉ lệ nhất định SV dân tộc thiểu số ít hoặc không nhận được sự hỗ trợ này.

Bảng 4. 14. Mức độ đánh giá của sinh viên dân tộc thiểu số về yếu tố hỗ trợ xã hội nhận được ảnh hưởng đến động lực học tập

Biến quan sát	ĐTB(ĐLC)	Khoảng tin cậy (95%)
1. Có một người đặc biệt luôn ở bên cạnh khi các bạn cần họ	4.25 (1.92)	4.08 – 4.42
2. Có một người đặc biệt mà các bạn có thể chia sẻ với họ những niềm vui và nỗi buồn của mình	4.23 (1.92)	4.06 – 4.39
3. Gia đình các bạn thực sự cố gắng giúp đỡ các bạn	5.48 (1.73)	5.33 – 5.63
4. Các bạn có được sự ủng hộ và giúp đỡ về mặt tinh thần từ phía gia đình	5.44 (1.73)	5.30 – 5.60
5. Các bạn có một người đặc biệt luôn là chỗ dựa giúp các bạn cảm thấy thoải mái	4.57 (1.96)	4.40 – 4.74
6. Bạn bè các bạn thực sự cố gắng giúp đỡ các bạn	4.78 (1.7)	4.64 – 4.94
7. Các bạn có thể dựa (nhờ) vào bạn bè khi những chuyện tồi tệ xảy đến với các bạn	4.54 (1.79)	4.38 – 4.69
8. Các bạn có thể nói ra những vấn đề của mình với gia đình	4.75 (1.8)	4.59 – 4.92
9. Các bạn có những người bạn mà có thể chia sẻ cho họ những niềm vui và nỗi buồn của mình	4.82 (1.74)	4.67 – 4.97
10. Có một người đặc biệt trong cuộc đời các bạn quan tâm tới những cảm xúc của các bạn	4.41 (1.92)	4.24 – 4.59
11. Gia đình sẵn lòng giúp các bạn đưa ra những quyết định	5.03 (1.78)	4.87 – 5.20
12. Các bạn có thể nói ra những vấn đề của mình với bạn bè	4.57 (1.78)	4.42 – 4.72

Sự hoà hợp văn hóa, kết quả từ bảng 4.15 cho thấy, SV dân tộc thiểu số đánh giá sự hoà hợp văn hoá ở mức 5.32/7.0, trong đó, 73.9% SV dân tộc thiểu số

không cảm thấy “*Những giá trị dân tộc của tôi có mâu thuẫn với những kỳ vọng của trường đại học*”, bên cạnh đó, phần lớn SV dân tộc thiểu số không gặp phải rào cản ngôn ngữ, phong tục với 76.8% SV không đồng ý rằng “*Tôi cảm thấy ngôn ngữ phong tục của mình là rào cản để hòa nhập với SV khác*” (Xem phụ lục 5). Như vậy có thể thấy đa phần SV dân tộc thiểu số hòa nhập được với các giá trị văn hóa tại môi trường đại học, không gặp nhiều rào cản về sự khác biệt văn hóa, ngôn ngữ với bạn bè và giảng viên khi học tập tại trường đại học.

Bảng 4. 15. Mức độ đánh giá của sinh viên dân tộc thiểu số về yếu tố hoà hợp văn hoá ảnh hưởng đến động lực học tập

Nội dung biến quan sát	ĐTB (ĐLC)	Khoảng tin cậy (95%)
1. Tôi cố gắng không thể hiện những nét đặc trưng của dân tộc mình (*)	5.31 (1.78)	5.15 – 5.46
2. Tôi thường cảm thấy như một con tắc kè, phải thay đổi bản thân phụ thuộc vào dân tộc của người bên cạnh ở trường (*)	5.52 (1.80)	5.36 – 5.68
3. Tôi cảm thấy dân tộc của tôi không hợp với những sinh viên khác (*)	5.83 (1.74)	5.68 – 5.99
4. Tôi có thể nói chuyện với bạn bè ở trường về gia đình và văn hoá của mình	5.23 (1.89)	5.07 – 5.41
5. Tôi cảm thấy bản thân đang quên đi các giá trị của gia đình khi chọn học đại học (*)	5.59 (1.82)	5.43 – 5.74
6. Những giá trị dân tộc của tôi có mâu thuẫn với những kỳ vọng của trường đại học (*)	5.61 (1.81)	5.46 – 5.77
7. Tôi có thể nói chuyện với gia đình về bạn bè ở trường (*)	5.3 (1.81)	5.14 – 5.47
8. Tôi cảm thấy ngôn ngữ/phong tục của mình là rào cản để hoà nhập với những sinh viên khác (*)	5.66 (1.87)	5.48 – 5.84
9. Giá trị của trường đại học thường mâu thuẫn với giá trị gia đình của tôi (*)	5.79 (1.68)	5.64 – 5.94
10. Tôi cảm thấy được công nhận ở trường đại học như một người dân tộc thiểu số	4.09 (1.99)	3.93 – 4.28
11. Là một người dân tộc thiểu số, tôi cảm thấy tôi là một phần của trường đại học	4.89 (1.85)	4.73 – 5.05
12. Tôi có thể nói chuyện với gia đình về những khó khăn và lo lắng ở trường	4.97 (1.86)	4.81 – 5.14

Ghi chú: (*) được tính dựa trên kết quả đảo ngược

Sự phân biệt đối xử, kết quả phân tích tại bảng 4.16 cũng cho thấy SV dân tộc thiểu số ít khi gặp phải sự phân biệt đối xử khi tham gia vào việc học đại học. Trong đó, 64.4% SV không bao giờ gặp việc bị đối xử “*Mọi người hành xử như thể họ sợ bạn*”, và 68.9% SV nói rằng họ không bao giờ “*Bạn bị đe dọa hoặc quấy rối*”. Thông qua đó, chúng ta có thể thấy SV dân tộc thiểu số phần lớn ít bị phân biệt đối xử khi tham gia vào việc học tập cũng như các hoạt động khác trong đời sống. Kết quả cũng chỉ ra rằng 60% SV dân tộc thiểu số không bao giờ bị phân biệt đối xử hoặc số lần bị phân biệt đối xử ít nhất 1 lần/năm (Xem phụ lục 5). Tác giả luận án cũng tiến hành phỏng vấn sâu với nhóm SV đại trà và SV dân tộc thiểu số và đội ngũ cán bộ quản lý về vấn đề trên thì đều khẳng định không có hoặc rất ít có sự phân biệt đối xử đối với SV dân tộc thiểu số khi học ở giảng đường đại học. Tuy nhiên, một bộ phận SV dân tộc thiểu số đánh giá có sự phân biệt đối xử trong cuộc sống hàng ngày (khoảng 10% so với tổng SV dân tộc thiểu số khảo sát). Đây là một chỉ báo rất đáng quan tâm đối với các trường đại học trong việc tạo môi trường học tập thực sự tích cực cho SV dân tộc thiểu số trong thời gian tới.

Bảng 4. 16. Mức độ đánh giá của sinh viên dân tộc thiểu số về yếu tố sự phân biệt đối xử ảnh hưởng đến động lực học tập

Nội dung biến quan sát	ĐTB (ĐLC)	Khoảng tin cậy (95%)
1. Bạn bị đối xử thiếu lịch sự hơn so với những người khác	1.06 (1.46)	0.94 – 1.19
2. Bạn bị đối xử thiếu tôn trọng hơn so với những người khác	1.02 (1.44)	0.91 – 1.15
3. Bạn nhận được sự phục vụ thiếu nhiệt tình hơn so với những người khác tại các cửa hàng hoặc nhà hàng	0.89 (1.46)	0.77 – 1.02
4. Mọi người hành xử như thể họ nghĩ bạn không hề thông minh	1.12 (1.55)	0.99 – 1.25
5. Mọi người hành xử như thể họ sợ bạn	0.85 (1.39)	0.74 – 0.97
6. Mọi người hành xử như thể họ nghĩ bạn không trung thực	0.97 (1.47)	0.85 – 1.10
7. Mọi người hành xử như thể họ tốt hơn bạn	1.27 (1.53)	1.14 – 1.40
8. Bạn bị gán với những cái tên hoặc bị xúc phạm	0.92 (1.42)	0.81 – 1.05
9. Bạn bị đe dọa hoặc quấy rối	0.8 (1.39)	0.68 – 0.92

Năng lực số, kết quả tại bảng 4.17 cho thấy năng lực số của SV dân tộc thiểu số ở mức 3.4/5.0, trong đó 49.4% SV đồng ý rằng “Tôi có thể học các công nghệ mới một cách dễ dàng” hay 39.4% SV cho rằng “Tôi biết về công nghệ khác nhau” và có 43.9% SV nhận thấy rằng “Tôi có các kỹ năng kỹ thuật cần thiết để sử dụng CNTT trong học tập và sáng tạo nên các sản phẩm khác nhau (ví dụ: bản trình bày, câu chuyện kỹ thuật số, wiki, blog) thể hiện sự hiểu biết của tôi về những gì tôi đã học được”. Tuy nhiên, nhóm SV này chủ yếu tập trung tại trường ĐHCNGTVT (thuộc nhóm ngành kỹ thuật và công nghệ, xây dựng) và có nơi sinh sống tại thành thị. Kết quả phân tích cũng cho thấy chỉ gần 50% SV dân tộc đánh giá về mức độ thành thạo của họ về mặt công nghệ số (Xem phụ lục 5). Điều này đúng với thực tế vì SV dân tộc thiểu số từ những ngày học phổ thông đã ít có cơ hội tiếp xúc với công nghệ thông tin cũng như các cơ sở hạ tầng số khác so với SV khác. SV dân tộc thiểu số còn gặp khó khăn trong việc sử dụng các công nghệ mới trong học tập, đặc biệt là các trường thuộc khối xã hội, sư phạm. Trong thời đại công nghệ số và mô hình học trực tuyến kết hợp với trực tiếp đang dần phổ biến trong lĩnh vực giáo dục thì việc không sử dụng thành thạo các kỹ năng công nghệ thông tin sẽ là một rào cản lớn cho SV dân tộc thiểu số khi tham gia vào quá trình học tập.

Bảng 4. 17. Mức độ đánh giá của sinh viên dân tộc thiểu số về yếu tố năng lực số ảnh hưởng đến động lực học tập

Nội dung biến quan sát	ĐTB (ĐLC)	Khoảng tin cậy (95%)
1. Tôi biết cách giải quyết các vấn đề kỹ thuật của riêng mình.	3.6 (0.92)	3.52 – 3.68
2. Tôi có thể học các công nghệ mới một cách dễ dàng.	3.45 (1.02)	3.37 – 3.54
3. Tôi theo kịp các công nghệ mới quan trọng.	3.44 (0.99)	3.36 – 3.52
4. Tôi biết về rất nhiều công nghệ khác nhau.	3.11 (1.06)	3.03 – 3.21
5. Tôi có các kỹ năng kỹ thuật cần thiết để sử dụng CNTT trong học tập và sáng tạo nên các sản phẩm khác nhau (ví dụ: bản trình bày, câu chuyện kỹ thuật số, wiki, blog) thể hiện sự hiểu biết của tôi về những gì tôi đã học được.	3.32 (1.03)	3.23 – 3.41
6. Tôi có kỹ năng CNTT tốt.	2.97 (1.02)	2.88 – 3.05

Nội dung biên quan sát	ĐTB (ĐLC)	Khoảng tin cậy (95%)
7. Tôi tự tin với kỹ năng tìm kiếm và đánh giá của mình trong việc lấy thông tin từ Web.	3.37 (1.07)	3.27 – 3.46
8. Tôi quen thuộc với các vấn đề liên quan đến các hoạt động dựa trên web, ví dụ: an toàn mạng, vấn đề tìm kiếm, đạo văn.	3.32 (1.11)	3.22 – 3.41
9. CNTT-TT cho phép tôi cộng tác tốt hơn với bạn bè trong công việc dự án và hoạt động học tập khác.	3.72 (1.01)	3.63 – 3.81
10. Tôi thường nhận được sự giúp đỡ trong công việc học tập ở trường học của bạn bè qua Internet ví dụ thông qua Skype, Facebook, Blog.	3.71 (1.09)	3.62 – 3.80

Qua phân tích ở trên, tác giả luận án thấy rằng mức độ đánh giá của SV dân tộc thiểu số về các yếu tố môi trường học tập, sự hòa hợp văn hóa, sự hỗ trợ xã hội nhận được và năng lực số của SV dân tộc thiểu số đều ở mức trung bình. Bên cạnh những đánh giá rất tích cực thì một bộ phận không nhỏ SV dân tộc thiểu số cho rằng các yếu tố trên vẫn chưa thực sự đáp ứng nhằm giúp họ có thể hoàn thành tốt nhiệm vụ học tập tại bậc đại học. Chính vì vậy, nhà trường cùng các giảng viên và gia đình cần đưa ra những giải pháp để giúp cải thiện môi trường học tập, sự hòa hợp văn hóa, hay nâng cao khả năng sử dụng công nghệ thông tin của SV. Bên cạnh đó, cần có các chính sách nhằm hỗ trợ SV dân tộc thiểu số không chịu sự phân biệt đối xử trong cuộc sống hàng ngày cũng như trong quá trình học tập tại giảng đường đại học.

4.3.2. Phân tích mối tương quan giữa các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Nhằm phân tích mối tương quan giữa các yếu tố ảnh hưởng như môi trường học tập, sự hòa hợp văn hóa, năng lực số, sự hỗ trợ nhận được và sự phân biệt đối xử của SV dân tộc thiểu số trong quá trình học tập đại học đến các dạng của ĐLHT của họ, tác giả luận án tiến hành phân tích tương quan nhị biến Pearson. Kết quả cụ thể như sau:

Bảng 4. 18. Mối quan hệ tương quan giữa các yếu tố ảnh hưởng với động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Các dạng ĐLHT									
Các yếu tố ảnh hưởng	Động lực bên trong	Động lực bên ngoài	Không động lực	Động lực bên trong để hiểu	Động lực bên trong để đạt thành tựu	Động lực bên trong để trải nghiệm	Động lực bên ngoài tập nhiệm	Động lực bên ngoài đồng nhất	Động lực bên ngoài kiểm soát ngoài
Môi trường học tập	.552**	.592**	.271** ⁻	.591**	.473**	.504**	.498**	.610**	.536**
Hòa hợp văn hóa	.273**	.371**	.487** ⁻	.343**	.227**	.207**	.275**	.401**	.358**
Hỗ trợ xã hội nhận được	.492**	.496**	-0.057	.506**	.432**	.459**	.431**	.496**	.449**
Phân biệt đối xử	0.053 ⁻	.117** ⁻	.420**	.129** ⁻	0.004 ⁻	-0.02	0.043 ⁻	.150** ⁻	.138** ⁻
Năng lực số	.351**	.337**	0.001	.351**	.318**	.329**	.310**	.332**	.290**

Ghi chú: *r*: Hệ số tương quan Pearson, *: $p < .05$; **: $p < .01$

Kết quả phân tích tại bảng 4.18 cho thấy yếu tố môi trường học tập có sự tương quan mạnh nhất với dạng ĐLHT bên trong và ĐLHT bên ngoài. Hệ số tương quan giữa môi trường học tập và động lực bên trong và bên ngoài lần lượt là $r=.552$ và $r=.592$, với $p < .01$, kết quả này chỉ ra rằng yếu tố môi trường học tập có tương quan thuận ở mức trung bình với động lực bên trong và bên ngoài, nghĩa là khi mức độ hài lòng của SV dân tộc thiểu số về môi trường học tập tăng lên thì ĐLHT bên trong và bên ngoài của SV tăng và ngược lại. Trong nghiên cứu này, yếu tố môi trường học tập thể hiện thông qua sự hỗ trợ của nhà trường, giảng viên và bạn bè cho các hoạt động học tập của SV dân tộc thiểu số như hỗ trợ các thủ tục hành chính từ cán bộ nhân viên nhà trường, giải đáp thắc mắc, hay hỗ trợ giảng dạy thêm từ phía thầy cô. Trong bối cảnh trường đại học, điều này tập trung vào việc làm thế

nào các giảng viên có thể đưa ra hướng dẫn và giao tiếp hiệu quả với SV của mình [53]. Do vậy, thái độ và hành vi của giảng viên ở trường đại học có sự ảnh hưởng đến ĐLHT của SV [99]. Khi giảng viên có thái độ tích cực, hỗ trợ SV thì SV có ĐLHT tốt hơn. Ngược lại, khi giảng viên có hành xử thô lỗ, SV sẽ bị mất ĐLHT và tạm dừng học tập [34]. Tuy nhiên, nhiều giảng viên cho rằng họ phải thích nghi với tình hình thực tế tại trường đại học, cố gắng trau dồi thêm các kiến thức mới để truyền đạt nó đến SV. Đặc biệt, các chương trình đào tạo hiện nay được giảng dạy theo phương thức tín chỉ, giảng viên đã gián tiếp đóng vai trò là cố vấn học tập để giải quyết vấn đề với các nhóm SV dân tộc thiểu số.

Một nghiên cứu khác được thực hiện năm 2013 trên 300 mẫu khảo sát tại trường đại học Bahauddin Zakariya, Multan (Pakistan), có nhiều yếu tố ảnh hưởng đáng kể đến việc tăng hoặc giảm mức độ động lực của SV đối với quá trình học tập của họ [141]. Những yếu tố này liên quan đến môi trường học tập bao gồm quy mô lớp học, thái độ của giảng viên đối với SV của họ và động lực bên trong của SV. Kết quả này tương tự với nghiên cứu của Đỗ Hữu Tài và cộng sự thực hiện trên 190 SV ở Đại học Lạc Hồng (2016), đưa ra các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT ở SV. Đầu tiên là các yếu tố ảnh hưởng bên ngoài, như các cơ sở giáo dục [17]. Chúng ta có thể tác động để SV có ĐLHT tốt hơn bằng cách tạo môi trường học tập tốt hơn, chẳng hạn như nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên, đổi mới phương pháp giảng dạy, nội dung môn học phải được cập nhật và tổ chức hoạt động thực hành và thực tập cho SV. Mỗi quan hệ giao tiếp với bạn bè là một yếu tố ảnh hưởng nhất định đối với ĐLHT của SV. Trong thời gian đi học xa nhà, bạn bè chia sẻ những điều hay, điều xấu, những lời động viên hay những lời bàn làm nhụt chí,... đều có ảnh hưởng ít nhiều đến định hướng tương lai nói chung cũng như ĐLHT nói riêng. Nghiên cứu của Hoàng Thị Mỹ Nga và cộng sự (2016) thực hiện trên 495 SV kinh tế Đại học Cần Thơ cũng đã chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng tương tự như nghiên cứu trên. Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy, sự hài lòng của SV về các khía cạnh khác nhau trong học tập có ảnh hưởng đến ĐLHT của họ, bao gồm các hoạt động phong trào, chất lượng giảng viên, chương trình đào tạo (tác động mạnh nhất là nhân tố các hoạt động phong trào) và các nhân tố về điều kiện học tập, môi trường học tập cũng có

tác động phần nào đến ĐLHT của SV [15]. Đặc biệt, việc giảng dạy trực tuyến trong thời kỳ Covid-19, sự nhiệt tình của giảng viên, đội ngũ giảng viên niềm nở và thân thiện, vai trò của người hướng dẫn có ảnh hưởng đến ĐLHT của SV. Các SV trong nghiên cứu đều nói rằng sự hợp tác thực hiện giảng dạy của hai giảng viên với hai vai trò khác nhau làm gia tăng động lực của họ. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rõ ràng rằng tính linh hoạt là yếu tố chính tạo động lực cho các khóa học trực tuyến. Khả năng cung cấp là một yếu tố quan trọng khác ảnh hưởng ĐLHT trong môi trường học tập số theo Kiyomet Selvi (2010). Các yếu tố có ảnh hưởng đến việc tăng động lực của người học bao gồm môi trường lớp học, quy mô lớp học, mức độ tự tin của học sinh, hành vi của giảng viên và các chuẩn mực của nhà trường [128].

Ngoài ra, tác giả luận án cũng nhận thấy yếu tố môi trường học tập ảnh hưởng mạnh đến ĐLHT bên ngoài hơn ĐLHT bên trong, được thể hiện qua hệ số tương quan của yếu tố môi trường học tập với động lực bên ngoài lớn hơn động lực bên trong. Trong đó, môi trường học tập có tương quan mạnh nhất với động lực bên ngoài đồng nhất ($r=.610, p <.01$). Điều này cho thấy yếu tố môi trường học tập ảnh hưởng rất lớn đến những kỳ vọng việc làm, sự thành công trong tương lai của SV dân tộc thiểu số. Tuy nhiên, yếu tố môi trường học tập có hệ số tương quan âm ($r=-.271, p <.01$) với không động lực. Điều này có thể cho chúng ta thấy, nếu môi trường học tập tốt thì mức độ “không động lực” của SV sẽ giảm và ngược lại.

Xét về khía cạnh hỗ trợ xã hội nhận được, yếu tố này có mối tương quan thuận mạnh với dạng ĐLHT bên trong và bên ngoài của SV dân tộc thiểu số với hệ số tương quan lần lượt là $r=.492$, và $r=4.96, p <.01$. Kết quả này chỉ ra rằng sự hỗ trợ xã hội nhận được của SV tăng thì dạng có ĐLHT của SV cũng tăng, ngược lại khi SV không cảm nhận được sự hỗ trợ xã hội nhận được thì ĐLHT của SV sẽ giảm. Đặc biệt, sự hỗ trợ xã hội nhận được của SV dân tộc thiểu số trong nghiên cứu này bao gồm sự hỗ trợ từ phía gia đình, bạn bè và người đặc biệt, những người hỗ trợ SV dân tộc thiểu số về mặt tâm lý trong quá trình học đại học. Đó chính là sự giúp đỡ về mặt tinh thần của của các nhóm trên sẽ ảnh hưởng lên ĐLHT của SV dân tộc thiểu số. Phinney và Chuateco (2006) [110] cũng chỉ ra tầm quan trọng của việc duy trì tâm lý tích cực cho SV dân tộc thiểu số [120]. Kết quả này tương tự với các

ngiên cứu trước đây về việc các thành viên trong gia đình, đặc biệt là bố mẹ có ảnh hưởng quan trọng và tích cực đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số [86]. Bên cạnh việc hỗ trợ của gia đình thì việc hỗ trợ từ bạn bè hoặc một người đặc biệt nào đó sẽ giúp thúc đẩy học tập của SV dân tộc thiểu số. Mặc dù, một số SV có khả năng tự xử lý các vấn đề trong cuộc sống cũng rất hiếm khi họ đề cập đến việc mình đang nhận được sự hỗ trợ (*ngay cả khi họ đang nhận được hỗ trợ đó*), tuy nhiên những SV gặp khó khăn trong việc giải quyết các vấn đề cuộc sống lại nói rằng họ mong muốn có sự giúp đỡ, hướng dẫn hoặc hỗ trợ về mặt tinh thần. Nghiên cứu cũng chỉ ra rằng hỗ trợ xã hội bao gồm các tài sản xã hội, nguồn lực hoặc mạng lưới cung cấp viện trợ, lời khuyên, sự chấp thuận, sự an ủi hoặc hỗ trợ [42] cũng có ảnh hưởng đến ĐLHT. Những trải nghiệm thuận lợi và không thuận lợi với gia đình, giảng viên và bạn bè đồng trang lứa có thể dẫn đến những quan điểm đa dạng trong học tập. Sự hỗ trợ có sẵn có thể dẫn đến cảm giác an toàn, việc thiếu hỗ trợ có thể dẫn đến cảm giác không an toàn trong học tập [145]. Tuy nhiên, hỗ trợ xã hội nhận được trên thực tế khác với hỗ trợ xã hội nhận thức. Khoản hỗ trợ đã nhận là khoản hỗ trợ thực tế đã nhận được; hỗ trợ được nhận thức là niềm tin vào sự tồn tại của hỗ trợ xã hội [30]. Nghiên cứu đã chỉ ra rằng hỗ trợ xã hội nhận thức chỉ liên quan rất ít đến hỗ trợ nhận được nhưng quan trọng hơn hỗ trợ thực tế [125, 149]. Theo Legault và cộng sự (2006), sự giảm hỗ trợ nhận thức xã hội đến từ cha mẹ, giảng viên có liên quan đến mức độ thấp hơn của ĐLHT [91]. Ngoài ra, nghiên cứu vào năm 2016 về ảnh hưởng của giảng viên và nhân viên nhà trường tới trải nghiệm của SV dân tộc thiểu số của Genheimer tại Mỹ cho thấy tồn tại ảnh hưởng tích cực từ giảng viên và cán bộ nhà trường đến SV thuộc dân tộc thiểu số. Kết quả chỉ ra rằng việc có các giảng viên hay cán bộ nhà trường là người dân tộc thiểu số là điều có ý nghĩa với SV. SV sẽ cảm thấy mình có được (1) không gian an toàn, (2) không gian thoải mái và được chào đón, (3) không gian để xử lý và tiếp thu những vấn đề về dân tộc, (4) sự hướng dẫn và lời khuyên, (5) khả năng tiếp cận (SV cảm thấy mình có một người uy tín tìm đến) và (6) sự ủng hộ và tính đại diện cho hình mẫu dân tộc thiểu số [61]. Do vậy, yếu tố hỗ trợ xã hội nhận được từ gia đình, bạn bè hoặc người đặc biệt như

giảng viên và cán bộ nhà trường có vai trò quan trọng đối với ĐLHT của SV dân tộc thiểu số [72].

Tiếp theo đó, yếu tố năng lực số có tương quan dương với ĐLHT bên trong ($r=.351$) và bên ngoài ($r=.335$) với $p < .01$. Điều này cho thấy năng lực số có quan hệ tích cực với dạng có ĐLHT của SV dân tộc thiểu số. Những SV có kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin tốt hay năng lực số tốt sẽ thúc đẩy ĐLHT bên trong và bên ngoài của SV đó và ngược lại, khi SV không có khả năng sử dụng công nghệ thông tin hay các kỹ năng số khác sẽ ảnh hưởng tiêu cực đến ĐLHT. Điều này đã được chỉ ra trong nghiên cứu của Sri Wahyuni, 2023 về ảnh hưởng của năng lực số lên ĐLHT của SV được nghiên cứu tại trường FKIP of Lancing Kuning University, kết quả nghiên cứu cho thấy năng lực số có ảnh hưởng tích cực đến ĐLHT của SV nói chung, SV dân tộc thiểu số nói riêng [148]. Trong thế kỉ 21 mọi sự thay đổi là cần thiết và công nghệ là nguồn gốc của sự thay đổi xu hướng xã hội. Những xu hướng xã hội mới này đã làm thay đổi nền giáo dục, và công nghệ đã trở nên quan trọng và cần thiết trong việc hỗ trợ SV học tập. Hiện nay, dù sau đại dịch Covid-19 thì các trường vẫn triển khai giảng dạy trực tuyến, chính vì vậy, yêu cầu SV cần có những kỹ năng số nhất định để tham gia vào quá trình học. Một nghiên cứu khác lại chỉ ra rằng dụng cụ học tập và khía cạnh cộng đồng là yếu tố chính ảnh hưởng đến ĐLHT của SV khi phải học trực tuyến [60]. Cụ thể là nghiên cứu cho thấy rằng động lực và sự tham gia của SV bị ảnh hưởng bởi các công cụ - như lớp học ảo của Adobe và LMS, tạo điều kiện thuận lợi cho việc thiết kế khóa học và các cuộc thảo luận trên diễn đàn. Với các tính năng hỗ trợ âm thanh, hình ảnh và văn bản của lớp học ảo, SV có thể nhìn và nghe thấy nhau khi học online, cung cấp phản hồi tức thì và khuyến khích lẫn nhau, từ đó nâng cao động lực và sự tham gia tích cực của SV trong trường hợp này. Việc SV có khả năng sử dụng các công cụ công nghệ tốt như máy tính, các phần mềm học tập hay tra cứu thông tin sẽ giúp SV học tập và nghiên cứu tốt hơn, từ đó làm gia tăng ĐLHT. Ngoài ra, tác giả luận án nhận thấy không có sự tương quan có ý nghĩa về năng lực số với không động lực của SV dân tộc thiểu số ($r=.0001$, $p > .05$) trong nghiên cứu này, vì vậy, năng lực số không ảnh hưởng đến không động lực của SV dân tộc thiểu số.

Xét về sự hòa hợp văn hóa, theo kết quả phân tích trên, tác giả luận án nhận thấy sự hòa hợp văn hóa có mối tương quan thuận với ĐLHT bên ngoài ($r=.371$, $p<.01$) và ĐLHT bên trong ($r=.273$, $p<.01$), tuy nhiên, có tương quan nghịch với không động lực ($r=-.487$, $p<.01$) của SV dân tộc thiểu số. Các yếu tố liên quan đến văn hóa đóng một vai trò quan trọng đến ĐLHT của SV nói chung và SV dân tộc thiểu số nói riêng. Theo Ryan và Deci (2000) đã kết luận trong khung lý thuyết về sự liên quan hay các kết nối cảm xúc với người khác là một nguồn động lực, và không nên bình thường hóa các mục tiêu xã hội chỉ bằng cách muốn SV hòa nhập vào môi trường xã hội, mà nó cần xuất phát từ các giá trị cơ bản dựa vào văn hóa [122]. Đặc biệt, bản sắc văn hóa dân tộc gắn liền với SV dân tộc thiểu số là động lực gắn kết SV dân tộc thiểu số với môi trường xung quanh [27]. Vì vậy, cảm giác “thuộc về” môi trường học tập, và hòa hợp được các giá trị văn hóa của dân tộc mình với thầy cô và bạn bè giúp thúc đẩy ĐLHT của SV. Ngược lại, nếu các giá trị dân tộc của SV dân tộc thiểu số bị vi phạm và họ không cảm thấy kết nối được với những người xung quanh trong môi trường học tập vì những khác biệt về văn hóa dân tộc, thì mức độ “không động lực” của SV sẽ tăng lên. Nghiên cứu của Isik và cộng sự (2021) chỉ ra rằng, SV dân tộc thiểu số nhận thức được nền tảng văn hoá có thể tạo thành rào cản đối với việc học và việc thể hiện hành vi được mong đợi, chẳng hạn như khi liên hệ trong mối quan hệ thứ bậc với người khác và tuân thủ các quy tắc. Điều này ảnh hưởng tiêu cực đến ĐLHT của họ. Cụ thể hơn, nhiều SV cảm thấy khó khăn khi chủ động đặt câu hỏi cho giảng viên vì trong văn hoá của họ, điều đó bị coi là thiếu tôn trọng. Điều này đã đặt SV dân tộc thiểu số vào một vị trí thiệt thòi hơn nhiều so với các SV khác, và gặp khó khăn trong việc hoà nhập. Đặc biệt, đây là một trong những nguyên nhân dẫn đến mức độ căng thẳng cao hơn ở SV dân tộc thiểu số [73].

Xét về sự phân biệt đối xử, yếu tố này có sự ảnh hưởng tiêu cực đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số. Kết quả phân tích cho thấy sự phân biệt đối xử hệ số tương quan âm với động lực bên ngoài của SV dân tộc thiểu số ($r=-.117$, $p <.01$), nghĩa là khi SV dân tộc thiểu số cảm thấy mình bị phân biệt đối xử càng cao thì ĐLHT bên ngoài của SV càng giảm. Điều này cũng đã được chỉ ra trong nghiên cứu của

Reynold về sự phân biệt đối xử ảnh hưởng tiêu cực đến động lực bên ngoài của nhóm SV thiểu số Latino và African American [118]. Nghiên cứu của Perreira và cộng sự (2010) lại chỉ ra rằng, việc học sinh dân tộc thiểu số quan tâm đến việc bị phân biệt đối xử và những hành vi đối xử tích cực của người khác với học sinh dân tộc thiểu số vì lý do dân tộc sẽ có ảnh hưởng tích cực đến ĐLHT của nhóm thiểu số này [106]. Kết quả chỉ ra rằng SV dân tộc thiểu số đang lấy nỗi sợ của chính mình để làm động lực. Bên cạnh đó, việc được khích lệ bởi những cá nhân khác sẽ giúp họ có cảm giác gắn kết. Tuy nhiên, tác giả có bàn luận về việc yếu tố này được xem như một yếu tố tích cực khá cực đoan khi nó có thể khiến SV dân tộc thiểu số cảm thấy hoài nghi về năng lực bản thân, sợ hãi vì bị đối xử một cách phân biệt kể cả khi là người được đối xử tốt hơn và áp lực này có thể khiến SV có động lực cao hơn để hòa hợp với chính lời khen đó. Yếu tố định kiến và phân biệt đối xử có ảnh hưởng tiêu cực đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số. Tuy nhiên, những hành động đối xử tích cực có thể sẽ giúp SV cảm thấy an toàn và cải thiện được ĐLHT. Một số khách thể cũng báo cáo về việc lấy định kiến làm động lực để học tập. Nghiên cứu của Isik và cộng sự (2021) về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số tại một trường đại học y cũng đã chỉ ra các yếu tố xã hội như phân biệt đối xử có ảnh hưởng tiêu cực đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số [75]. Những yếu tố này cho thấy rằng kinh nghiệm liên quan đến bản sắc xã hội đóng một vai trò trong động lực. Một yếu tố khác là khó khăn trong giao tiếp và các mối quan hệ. Sự khác biệt văn hóa trong giao tiếp phần nào gây ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số. Nhiều SV dân tộc thiểu số không chia sẻ văn hóa giao tiếp, hay có khẩu âm khác biệt gặp khó khăn trong cuộc sống, giao tiếp, học tập. Điều này có thể ảnh hưởng đến sự tự tin của SV, cuộc sống của SV từ đó làm giảm động lực của họ. Sự khác biệt về văn hóa và dân tộc cũng khiến SV dân tộc thiểu số cảm thấy khó kết nối và khó tìm được tiếng nói chung, tạo ra sự phân biệt đối xử giữa dân tộc đa số với dân tộc thiểu số, từ đó ảnh hưởng đến các mối quan hệ trong lớp học và có thể làm giảm ĐLHT.

Ngoài ra, không động lực có tương quan dương mạnh hơn với sự phân biệt đối xử ($r=.420, p < .01$), đồng nghĩa với việc sự phân biệt đối xử của SV dân tộc thiểu số càng cao thì không động lực của SV càng tăng mạnh. Các nghiên cứu trước

đây cũng chỉ ra sự ảnh hưởng lớn của việc phân biệt đối xử đến kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số [131].

Tóm lại, thông qua việc phân tích tương quan giữa ĐLHT với các yếu tố ảnh hưởng, tác giả luận án nhận thấy yếu tố môi trường học tập có tương quan dương mạnh nhất với ĐLHT bên trong và bên ngoài của SV dân tộc thiểu số, sau đó là yếu tố hỗ trợ xã hội nhận được, năng lực số và sự hòa hợp văn hóa, riêng yếu tố sự phân biệt đối xử có ảnh hưởng tiêu cực lên ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số. Ngoài ra, các yếu tố môi trường học tập và sự hòa hợp văn hóa có tương quan nghịch với không đồng lực, yếu tố sự phân biệt đối xử có tương quan thuận với không đồng lực. Qua đây, tác giả luận án đưa ra các kiến nghị về giải pháp nhằm thúc đẩy ĐLHT của SV dân tộc thiểu số bằng cách cải thiện về môi trường học tập, gia tăng sự hỗ trợ xã hội nhận được cũng như năng lực số của SV, bên cạnh là việc giảm tối đa sự phân biệt đối xử hàng ngày xảy ra với SV dân tộc thiểu số.

4.3.3. Phân tích ảnh hưởng của động lực học tập tới kết quả học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Trong mục 4.2.4, nghiên cứu có chỉ ra sự khác biệt giữa ĐLHT của SV dân tộc thiểu số với kết quả học tập. Trong phần này, tác giả luận án tiếp tục phân tích tác động của các dạng ĐLHT lên kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số. Kết quả cụ thể như sau:

Bảng 4. 19. Bảng hồi quy đơn biến của yếu tố động lực học tập tới kết quả học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Dạng động lực	Kết quả học tập							
	Constant	B	SE	B	T	F	R ²	Adj R ²
ĐLHT bên trong	.641**	.227	.029	.324	7.781**	60.546**	.105	.103
ĐLHT bên ngoài	.549**	.229	.031	.314	7.514**	56.466**	.099	.097
Không đồng lực	1.794**	-.025	.025	-.044		.978	.002	.000

Ghi chú: Constant – Hệ số chặn, B – Hệ số hồi quy, β : Hệ số hồi quy đã chuẩn hóa, R²: Hệ số xác định bội, Adj R²: Hệ số xác định bội điều chỉnh; * $p < .05$, ** $p < .01$

Kết quả nghiên cứu tại bảng 4.19 cho thấy mô hình dự báo về tác động của các dạng ĐLHT lên kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số. ĐLHT bên trong và ĐLHT bên ngoài có ảnh hưởng đến kết quả học tập của đối tượng SV này, riêng không động lực không có tác động đến kết quả học tập của SV với $F(1, 515)=.978$, $p>.05$.

Xét mô hình hồi quy tác động của ĐLHT bên trong lên kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số. Tác giả luận án nhận thấy, mô hình dự báo về tác động này có ý nghĩa thống kê với $F(1, 515)=60.546$ với $p<.01$, trong đó hệ số tương quan hiệu chỉnh (adjusted $R^2=.103$). Như vậy, ĐLHT chỉ dự báo được khoảng 10.3% sự biến thiên của kết quả học tập. Thêm vào đó, hệ số hồi quy của ĐLHT bên trong là 0.227, với sai số chuẩn là 0.029. Điều này cho thấy nếu giữ các yếu tố khác không đổi thì sự thay đổi của một đơn vị dạng ĐLHT bên trong sẽ làm tăng mức độ kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số lên 0.227 đơn vị. Mối quan hệ tích cực giữa dạng có động lực và kết quả học tập có ý nghĩa thống kê ($t(515)=7.781$, $p<.01$), khẳng định mức độ ảnh hưởng của ĐLHT bên trong lên kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số. Khi ĐLHT bên trong của SV tăng thì kết quả học tập của SV cũng tăng lên.

Xét mô hình hồi quy tác động của ĐLHT bên ngoài đối với kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số. Tác giả luận án nhận thấy, mô hình dự báo về tác động này có ý nghĩa thống kê với $F(1,515)=56.466$ với $p<.01$, trong đó hệ số tương quan hiệu chỉnh (adjusted $R^2=.097$). Kết quả này chỉ ra rằng 9.7% sự thay đổi trong kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số được giải thích bởi sự thay đổi của dạng ĐLHT bên ngoài, và 90.3% được giải thích bởi các yếu tố khác bên ngoài mô hình. Hệ số hồi quy của ĐLHT bên ngoài là 0.229, với sai số chuẩn là 0.031 cho thấy nếu giữ các yếu tố khác không đổi thì sự thay đổi của một đơn vị ĐLHT bên ngoài sẽ làm tăng mức độ kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số lên 0.229 đơn vị. Mối quan hệ tích cực giữa dạng có động lực và kết quả học tập có ý nghĩa thống kê ($t(515)=7.514$, $p<.01$), khẳng định mức độ ảnh hưởng tích cực của ĐLHT bên

ngoài lên kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số. Khi ĐLHT bên ngoài của SV tăng thì kết quả học tập của SV cũng tăng lên.

Như vậy có thể khẳng định rằng ĐLHT bên trong và bên ngoài có tác động tích cực đến kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số. Kết quả này tương tự với nghiên cứu của Komarraju và cộng sự (2009) đánh giá về ĐLHT đến kết quả học tập của SV. Cụ thể, trong ba yếu tố về ĐLHT của SV chỉ có yếu tố ĐLHT bên trong có tác động đến kết quả học tập của SV và giải thích được 4% sự thay đổi của kết quả học tập [85]. Điều này cho thấy SV dân tộc thiểu số với ĐLHT bên trong cao sẽ đạt được kết quả học tập tốt hơn. Ngoài ra, nghiên cứu Bembenuddy (2007) về mối quan hệ giữa ĐLHT của SV và thành tích học tập cũng nhận định ĐLHT có tác động tích cực lên kết quả học tập của SV, đồng thời cũng chỉ ra sự khác biệt về mức độ tác động này giữa các nhóm SV theo giới tính và dân tộc [31]. Tuy nhiên, trong nghiên cứu của Isik và cộng sự (2017) về ảnh hưởng của ĐLHT lên điểm trung bình chung học tập (GPA) của SV cũng cho thấy tác động tích cực của ĐLHT bên trong với GPA của SV, nhưng ĐLHT bên ngoài lại có tác động tiêu cực đến kết quả học tập của nhóm SV Đức và nhóm SV dân tộc thiểu số khác trong nghiên cứu [74].

Tóm lại, ĐLHT có ảnh hưởng đến kết quả học tập, giúp thúc đẩy quá trình học tập và nâng cao hiệu quả học tập của SV dân tộc thiểu số. Vì vậy, việc thúc đẩy ĐLHT rất quan trọng cho việc nâng cao kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số, từ đó đưa ra các chính sách giúp nâng cao ĐLHT của SV.

4.3.4. Phân tích ảnh hưởng của các yếu tố đến động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Kết quả phân tích ở mục 4.3.3 cho thấy ĐLHT của SV dân tộc thiểu số có tác động lớn đến kết quả học tập. Để dự báo mức độ ảnh hưởng của các yếu tố lên ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, tác giả luận án thực hiện phép phân tích hồi quy đa biến trong đó các biến độc lập bao gồm môi trường học tập, sự hòa hợp văn hóa, sự hỗ trợ xã hội nhận được, sự phân biệt đối xử và năng lực số, cùng đó là các biến phụ thuộc là động lực bên trong, động lực bên ngoài và không động lực của SV dân tộc thiểu số. Kết quả cụ thể như sau:

Bảng 4. 20. Bảng hồi quy đa biến các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

	DLHT bên trong				DLHT bên ngoài				Không động lực			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>T</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>
MTHT	.660	.064	0.479	10.392**	.619	.060	.468	10.307**	-.083	.085	-.049	-.978
HHVH	-.123	.066	-0.094	-1.870	.034	.062	.027	.538	-.704	.088	-.436	-8.007**
HTXH	.215	.040	0.235	5.333**	.173	.038	.197	4.534**	.230	.054	.204	4.262**
PBDX	.093	.042	0.092	2.195*	.083	.040	.085	2.070*	.246	.056	.198	4.363**
NLS	.246	.063	0.148	3.888**	.212	.060	.133	3.543**	-.015	.084	-.008	-.182
F	68.551**				73.813**				43.149**			
R ²	.401				.419				.297			
Adj R ²	.396				.414				.290			
Durbin-Watson	1.077				1.452				1.718			
<p>Ghi chú: MTHT- Môi trường học tập, HHVH – Sự hòa hợp văn hóa, HTXH – Sự hỗ trợ xã hội nhận được, PBDX – Sự phân biệt đối xử, NLS – Năng lực số; Intercept – Hệ số chặn, B – Hệ số hồi quy, β: Hệ số hồi quy đã chuẩn hóa; R²: Hệ số xác định bội, Adj R²: Hệ số xác định bội điều chỉnh; Durbin-Watson: Kiểm định sự tự tương quan của phần dư * $p < .05$, ** $p < .01$</p>												

- Các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số

Kết quả phân tích hồi quy đa biến tại bảng 4.20 cho thấy mô hình có ý nghĩa thống kê với $F(5, 511) = 68.511$ với $p < .01$, trong đó có hệ số xác định bội điều chỉnh ($\text{adjusted } R^2 = 0.396$). Kết quả này chỉ ra rằng mô hình dự báo hồi quy đa biến này tồn tại có ý nghĩa thống kê với độ tin cậy 95%. Trong đó, 39.6% sự biến thiên của ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số được giải thích bằng sự thay đổi của các biến độc lập trong mô hình và 60.4% còn lại được giải thích bởi các yếu tố khác không bao gồm trong mô hình.

Thêm vào đó, hệ số hồi quy của môi trường học tập là 0.66, với sai số chuẩn là 0.064. Điều này cho thấy nếu giữ các yếu tố khác không đổi thì sự thay đổi của một đơn vị môi trường học tập sẽ làm tăng mức độ ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số lên 0.66 đơn vị. Mối quan hệ tích cực giữa ĐLHT bên trong và môi trường học tập có ý nghĩa thống kê ($t(511) = 10.392$, $p < .01$) đã khẳng định mức độ ảnh hưởng của môi trường học tập lên ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số. Tương tự, nếu giữ các yếu tố khác không đổi, sự thay đổi của một đơn vị hỗ trợ xã hội nhận được sẽ làm tăng mức độ ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số lên 0.215 đơn vị. Hoặc sự thay đổi của một đơn vị phân biệt đối xử sẽ làm tăng mức độ ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số lên 0.093 đơn vị, và sự thay đổi của một đơn vị năng lực số sẽ làm tăng ĐLHT bên trong lên 0.246 đơn vị. Riêng yếu tố sự hòa hợp văn hóa không có tác động đến ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số với kiểm định $t(511) = -1.870$, với $p > .05$. Qua phân tích trên tác giả luận án thấy rằng các yếu tố về môi trường học tập, sự hỗ trợ xã hội nhận được, sự phân biệt đối xử và năng lực số có ảnh hưởng tích cực đến ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số, trong đó yếu tố môi trường học tập có ảnh hưởng mạnh nhất, sau đó là năng lực số, sự hỗ trợ xã hội và sự phân biệt đối xử.

Ngoài ra, mô hình trên không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến ở các biến độc lập ($VIF < 3.0$) và hệ số Durbin-Watson nằm trong khoảng 1.5 đến 2.5 nên không xảy ra hiện tượng tự tương quan của phần dư trong mô hình. Vì vậy, cả 04 yếu tố

môi trường học tập, năng lực số, hỗ trợ xã hội nhận được và sự phân biệt đối xử đều đóng góp vào việc tăng ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số, điều này có nghĩa là khi mức độ hài lòng về môi trường học tập, sự hỗ trợ xã hội, sự phân biệt đối xử và năng lực số tăng lên thì ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số cũng tăng lên. Đặc biệt, yếu tố môi trường học tập, sự hỗ trợ xã hội nhận được và năng lực số có ảnh hưởng mạnh nhất đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số. Sự thay đổi của 1 đơn vị về môi trường học tập, sự hỗ trợ xã hội nhận được, sự phân biệt đối xử và năng lực số lần lượt giúp tăng 0.66, 0.215, 0.093 và 0.246 đơn vị về ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số. Vì vậy, để thúc đẩy ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số cần đẩy mạnh mức độ tích cực của SV dân tộc thiểu số với môi trường học tập, gia tăng hỗ trợ xã hội nhận được, và cải thiện năng lực số của SV. Đặc biệt trong mô hình còn cho thấy khi SV bị phân biệt đối xử thì ĐLHT bên trong của SV tăng, tuy nhiên, tác giả luận án không khuyến khích việc gia tăng cảm giác bị phân biệt đối xử ở SV dân tộc thiểu số.

- Các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số

Kết quả phân tích mô hình hồi quy đa biến tại bảng 4.20 cũng cho thấy mô hình dự báo sự tác động đến ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số của các yếu tố ảnh hưởng bao gồm môi trường học tập, sự phân biệt đối xử, sự hòa hợp văn hóa, hỗ trợ xã hội nhận được và năng lực số có ý nghĩa về mặt thống kê. Với kiểm định $F(5,511)=73.813$ với $p<.01$, giá trị Durbin - Watson $DW = 1.452$, nằm trong khoảng 1.5 đến 2.5, kết quả này cho thấy không có hiện tượng tương quan của phần dư trong mô hình và các hệ số VIF đều nằm trong khoảng từ 1.2 đến 1.8 do vậy không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến giữa các biến độc lập trong mô hình.

Bên cạnh đó, hệ số xác định bội điều chỉnh ($\text{adjusted } R^2 = 0.414$), cho thấy có 41.4% sự thay đổi về ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số được giải thích bởi sự thay đổi của các biến độc lập trong mô hình, ngoài ra 58.6% còn lại được giải thích bởi các yếu tố khác ngoài mô hình.

Thêm vào đó, hệ số hồi quy của môi trường học tập là 0.619, với sai số chuẩn là 0.060. Như vậy, nếu giữ các yếu tố khác không đổi thì sự thay đổi của một đơn vị môi trường học tập sẽ làm tăng mức độ ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số lên 0.619 đơn vị. Mối quan hệ tích cực giữa ĐLHT bên ngoài và môi trường học tập có ý nghĩa thống kê ($t(511)= 10.307, p<.01$), khẳng định mức độ ảnh hưởng của môi trường học tập lên ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số có ý nghĩa về mặt thống kê. Tương tự, nếu giữ các yếu tố khác không đổi, sự thay đổi của một đơn vị hỗ trợ xã hội nhận được sẽ làm tăng mức độ ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số lên 0.173 đơn vị. Hoặc sự thay đổi của một đơn vị phân biệt đối xử sẽ làm tăng mức độ ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số lên 0.083 đơn vị, và sự thay đổi của một đơn vị Năng lực số sẽ làm tăng ĐLHT bên trong lên 0.212 đơn vị. Riêng yếu tố sự hòa hợp văn hóa không có tác động đến ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số với $t(511)= -.538$, với $p >.05$. Nhìn vào kết quả hồi quy ta thấy các yếu tố môi trường học tập, sự hỗ trợ xã hội nhận được, năng lực số và sự phân biệt đối xử đều ảnh hưởng tích cực đến ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số với hệ số hồi quy dương. Ngoài ra, yếu tố môi trường ảnh hưởng mạnh nhất đến ĐLHT bên ngoài, so với sự hỗ trợ xã hội nhận được, năng lực số và phân biệt đối xử. Tương tự với các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số, sự thay đổi tích cực về môi trường học tập, sự gia tăng về hỗ trợ xã hội nhận được, năng lực số tốt cũng làm tăng ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số.

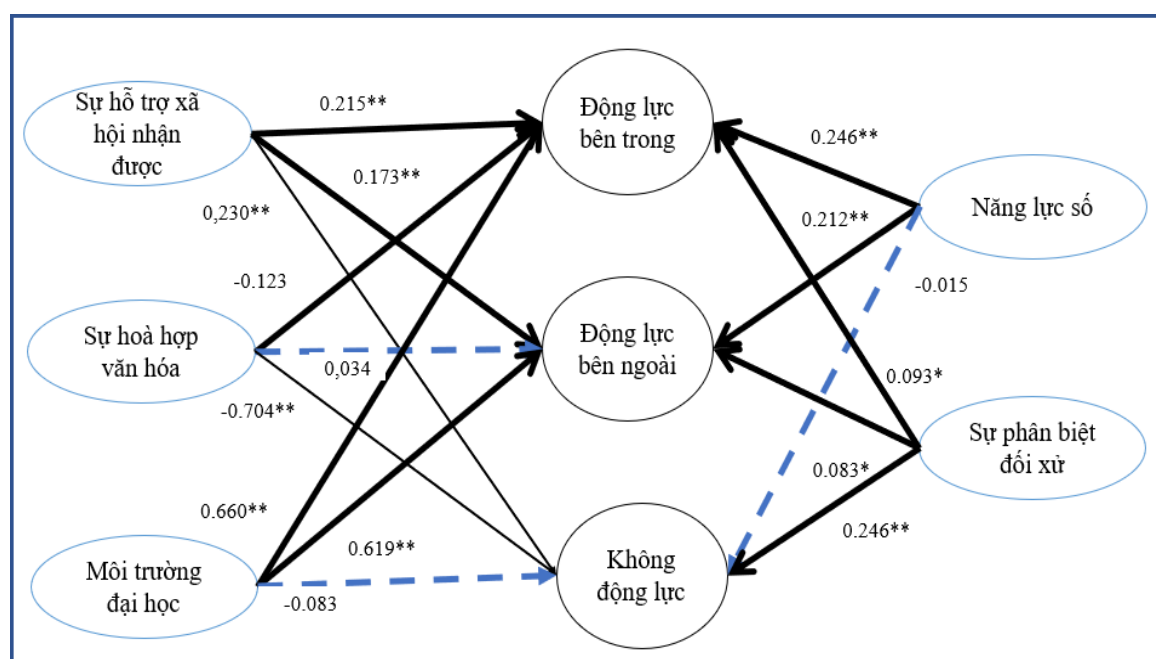
- Các yếu tố ảnh hưởng đến không động lực của SV dân tộc thiểu số

Kết quả phân tích hồi quy đa biến tại bảng 4.20 chỉ ra rằng không động lực của SV dân tộc thiểu số bị ảnh hưởng bởi ba yếu tố bao gồm sự hòa hợp văn hóa, hỗ trợ xã hội nhận được và sự phân biệt đối xử. Trong đó, 29.0% sự biến thiên của dạng không động lực được giải thích bởi 03 yếu tố trên, và 71.0% còn lại là do các yếu tố bên ngoài. Hệ số VIF ở cả ba yếu tố sự hòa hợp văn hóa, sự hỗ trợ xã hội và sự phân biệt đối xử đều nằm trong khoảng từ 1.4 đến 2.2, giá trị Durbin - Watson $DW=1.855$ nên mô hình hồi quy đưa ra là phù hợp, không vi phạm giả định tự

tương quan chuỗi bậc nhất cũng như không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến. Giữa các yếu tố ảnh hưởng đến không động lực của SV dân tộc thiểu số, yếu tố sự hòa hợp văn hóa có ảnh hưởng mạnh nhất đến không động lực của SV dân tộc thiểu số. Hệ số hồi quy của sự hòa hợp văn hóa là -0.704 , điều này cho thấy 01 sự thay đổi tích cực trong sự hòa hợp văn hóa sẽ làm giảm 0.704 đơn vị trong dạng không động lực của SV dân tộc thiểu số. Ngoài ra, các yếu tố sự hỗ trợ xã hội nhận được và sự phân biệt đối xử làm gia tăng không động lực đến SV dân tộc thiểu số. Vì vậy, để giảm mức độ không động lực ở SV dân tộc thiểu số chúng ta cần tăng cường sự hòa hợp văn hóa của nhóm đối tượng này với môi trường học tập cũng như giảm thiểu tình trạng phân biệt đối xử ở SV dân tộc thiểu số.

4.3.5. Tổng hợp các yếu tố ảnh hưởng tới các dạng động lực học tập

Sau khi phân tích mối tương quan và dự báo các yếu tố ảnh hưởng tới các dạng ĐLHT, tác giả luận án tổng hợp lại kết quả phân tích sự ảnh hưởng của các yếu tố lên ĐLHT của SV dân tộc thiểu số. Kết quả thu được như sau:



Ghi chú: \longrightarrow Ủng hộ giả thuyết nghiên cứu

\dashrightarrow Bác bỏ giả thuyết nghiên cứu

Sơ đồ 4. 1. Các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Qua sơ đồ 4.1 tác giả luận án nhận thấy, trong tất cả các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, yếu tố môi trường học tập có ảnh hưởng lớn nhất đến ĐLHT bên trong và bên ngoài của SV dân tộc thiểu số, sau đó là năng lực số, và sự hỗ trợ xã hội nhận được là yếu tố thứ ba ảnh hưởng lên ĐLHT bên trong và bên ngoài của SV. Riêng yếu tố sự phân biệt đối xử có ảnh hưởng dương nhỏ đến dạng có động lực của SV dân tộc thiểu số. Kết quả này giúp khẳng định giả thuyết "Yếu tố môi trường học tập, năng lực số và hỗ trợ xã hội dành cho SV dân tộc thiểu số có ảnh hưởng mạnh nhất đến ĐLHT bên trong và bên ngoài của SV. Kết quả này cho thấy việc nâng cao ĐLHT bên trong và bên ngoài của SV dân tộc thiểu số cần gắn liền với việc tăng chất lượng về môi trường học tập đại học cũng như thúc đẩy sự hỗ trợ xã hội nhận được cho SV dân tộc thiểu số. Bên cạnh đó, cần đẩy mạnh và bổ sung kỹ năng số, phát triển năng lực số giúp SV thúc đẩy các dạng có động lực của họ.

Đối với không động lực: Sự phân biệt đối xử hàng ngày có ảnh hưởng mạnh nhất lên dạng động lực này, tiếp đến là yếu tố hỗ trợ xã hội cũng có ảnh hưởng đến không động lực của SV dân tộc thiểu số. Kết quả này giúp khẳng định giả thuyết "sự phân biệt đối xử và hoà hợp văn hoá ảnh hưởng mạnh nhất đến không ĐLHT của SV dân tộc thiểu số". Chính vì vậy, để giảm không động lực của SV dân tộc thiểu số chúng ta cần có sự tăng cường sự hòa hợp văn hóa dân tộc với môi trường đại học bao gồm môi trường học tập và môi trường sống, hạn chế mức độ bị phân biệt đối xử xảy ra với SV dân tộc thiểu số và điều chỉnh phù hợp mức độ hỗ trợ xã hội của nhóm SV này.

4.4. Nghiên cứu trường hợp về động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

4.4.1. Trường hợp động lực học tập bên trong cao

SV L.T.V., SV năm thứ nhất, Trường ĐHKHXH&NV. V. là SV được lựa chọn để mô tả về trường hợp điển hình của SV có ĐLHT bên trong cao. V. là SV nữ, người dân tộc H'Mông, quê tại Điện Biên, là con thứ 2 trong gia đình có 3 anh

chị em, và được đi học đại học theo diện cử tuyển của trường. Học lực trong học kỳ 1 của SV V. là loại khá, sang học kỳ 2 V. đã tiến bộ hơn và kết quả học tập của SV đạt loại giỏi.

Bảng 4. 21. Thực trạng động lực học tập của sinh viên L.T.V.

Dạng động lực	ĐTB
Động lực bên trong	6.58/7
<i>Đề hiểu</i>	7.00/7
<i>Đề đạt thành tựu</i>	6.50/7
<i>Đề trải nghiệm</i>	6.25/7
Động lực bên ngoài	6.00/7
<i>Đồng nhất</i>	6.50/7
<i>Tập nhiệm</i>	6.00/7
<i>Kiểm soát ngoài</i>	5.50/7
Không động lực	1.0/7

Nguồn: *Kết quả điều tra*

Trong quá trình nghiên cứu, tác giả luận án nhận thấy rằng SV V. tồn tại nhiều dạng ĐLHT, trong đó ĐLHT bên trong cao hơn ĐLHT bên ngoài, nổi bật nhất là ĐLHT bên trong – đề hiểu (ĐTB=7.00). Thông qua quá trình phỏng vấn sâu, tác giả luận án được biết V. rất thích ngành học của mình vì SV hiểu được rằng ngành học có liên quan thực tế với đặc thù của SV dân tộc thiểu số, SV muốn tìm hiểu các giải pháp giúp tăng trưởng kinh tế và hỗ trợ xã hội cho người dân tộc thiểu số nói chung và ở địa phương nói riêng. Tuy nhiên, học kỳ đầu tiên ở trường đại học, chương trình học có nhiều sự thay đổi, môi trường học tập khác rất nhiều so với bậc phổ thông nên SV chưa có phương pháp học tập phù hợp dẫn đến điểm trung bình chung học tập chỉ đạt loại khá. Sang học kỳ 2, SV học được các môn yêu thích hơn như “Các phương pháp nghiên cứu khoa học”, “Nhập môn công tác xã hội và An sinh xã hội” hay “Tư duy sáng tạo và thiết kế ý tưởng” SV cảm thấy thích thú với

việc học hơn, và SV cũng tìm ra được phương pháp học tập phù hợp với bản thân mình, điều này đã giúp SV tăng điểm trung bình chung học tập lên loại giỏi.

Trong quá trình nghiên cứu trường hợp của V., tác giả luận án nhận thấy ĐLHT của V. là niềm vui và sự hứng thú khi được chinh phục các kiến thức mới ở bậc đại học, được mở rộng sự hiểu biết của mình về các lĩnh vực khác nhau. Trao đổi với V., SV cho biết: *“Kỳ đầu tiên vào trường đại học em đã rất hứng khởi khi được học tập ở một môi trường mới, lĩnh vực mới mà bản thân yêu thích. Em thấy các môn học và phương pháp dạy ở bậc đại học khác hẳn với ở bậc phổ thông và bản thân em phải là người tự nghiên cứu thêm kiến thức bằng việc đọc sách, tra cứu tài liệu trên mạng internet. Em thấy rất hấp dẫn với các môn học như lịch sử văn minh thế giới cho em rất nhiều kiến thức bổ ích mà em chưa biết trước đó.”*

Khi bước vào giảng đường đại học, việc lựa chọn trở thành SV ngành Công tác xã hội là mong muốn và nguyện vọng của V., xuất phát từ đam mê được tìm hiểu về lĩnh vực mới phù hợp với định hướng học tập: *“Em rất thích ngành học này, em đã tìm hiểu suốt năm lớp 12 để chọn trường và chọn ngành phù hợp. Em mong muốn được học tập và tìm hiểu thêm kiến thức chuyên môn về công tác xã hội, để sau này có thể vận dụng kiến thức của mình vào các công việc hỗ trợ cộng đồng, đặc biệt những người yếu thế trong xã hội.”* Bên cạnh đó, V. cũng trao đổi rằng: *“Bản thân em là một người dân tộc thiểu số, bố mẹ em không được đi học và cuộc sống của chúng em chỉ quay quanh những ngọn đồi với cái nghèo đeo bám quanh năm. Vì vậy, em nghĩ chỉ có việc học đại học và học thật tốt mới mang lại cho em nhiều cơ hội phát triển tốt hơn trong tương lai.”* Vì vậy, trong suốt học kỳ 1, V. đã rất cố gắng học tập và tham gia vào các hoạt động ngoại khóa. SV cảm thấy hứng thú với các kiến thức mới ở trường đại học như các môn học về tâm lý học, công tác xã hội. Điểm trung bình ĐLHT bên trong - để hiểu của V. trong giai đoạn này đạt mức cao nhất (ĐTB=7.00). Tuy nhiên, SV nhận thấy phương pháp học đại học khác với học ở trường phổ thông, và những khác biệt về môi trường học tập mà SV chưa kịp thích ứng đã dẫn đến kết quả học tập chưa được cao như kỳ vọng (V. đạt GPA là

2.95, loại khá). V. nói rằng: “Em đã rất buồn khi nhận được kết quả học tập học kỳ 1 mặc dù em đã kỳ vọng và nỗ lực học tập rất nhiều. Tuy nhiên, em nhận thấy do mình chưa có phương pháp học tập phù hợp nên em chưa có được kết quả tốt. Em sẽ cố gắng hơn ở các học kỳ tiếp theo.” Vì vậy, khi bước sang học kỳ thứ 2, khi đã có phần thích nghi với môi trường học tập mới cũng như tìm ra được phương pháp học tập phù hợp của bản thân, kết quả học tập của V. có sự cải thiện đáng kể. Tác giả luận án vẫn thấy trong V. có sự khát khao được tìm hiểu nguồn kiến thức mới, đam mê học hỏi và nghiên cứu. V. trao đổi rằng: “Sau khi lựa chọn được phương pháp học tập phù hợp, em cảm thấy vui sướng khi có thể vượt qua nỗi sợ hãi khi học các môn mới, và cảm thấy hạnh phúc khi vượt qua được các học phần khó tại học kỳ 2. Em thấy mình muốn tiếp tục tìm hiểu và nghiên cứu sâu hơn về những học phần khó với sự đòi hỏi cao về việc tự nghiên cứu và giải quyết các vấn đề”. Chính những đam mê học tập xuất phát từ những động lực bên trong của V. đã đạt được điểm trung bình chung học tập đạt loại giỏi (GPA= 3.22) và SV cảm thấy rất vui và hạnh phúc khi chia sẻ về những nỗ lực của bản thân trong quá trình học tập: “Trong suốt học kỳ 2, em đã nỗ lực rất nhiều để có thể hiểu và học tốt được các môn mà mình đã đăng ký. Em đã xin lời khuyên của các anh chị khóa trên về việc làm thế nào để học hiểu quả hơn, cũng như tham khảo ý kiến từ thầy cô giáo, điều này giúp em có thể học tốt hơn với các môn học. Em thật sự hài lòng với kết quả mình đã đạt được trong học kỳ này”.

Quan điểm của V., cho rằng có rất nhiều yếu tố đã thúc đẩy ĐLHT của mình. Trong quá trình nghiên cứu, kết quả khảo sát của V. cũng cho thấy mức độ ảnh hưởng của các yếu tố môi trường học tập, sự hỗ trợ xã hội và năng lực số lên ĐLHT là ba yếu tố có điểm trung bình cao nhất. Trao đổi với V. tác giả luận án thấy được ĐLHT của SV một phần là do nỗ lực của bản thân muốn học hỏi nhiều hơn và đạt được kết quả tốt hơn trong học tập nhưng một phần không nhỏ đến từ việc hỗ trợ của thầy cô giáo, bạn bè, đặc biệt đến từ gia đình của SV. “Em nghĩ bản thân mỗi người đều có mục tiêu riêng khi theo đuổi việc học đại học. Bản thân em rất thích

được đi học và tìm kiếm các kiến thức mới, điều này cho em cảm thấy tự tin hơn cũng như hứng thú hơn khi phát hiện ra các vấn đề mà mình luôn đặt câu hỏi trong đầu. Và đó là động lực giúp em phải học tập và nghiên cứu tốt hơn để chinh phục được nhiều nấc thang trong học tập”.

Bên cạnh đó, là một SV dân tộc thiểu số từ vùng núi khó khăn, giai đoạn đầu đi học V. đã gặp rất nhiều khó khăn trong việc thích nghi với môi trường học tập, cũng như phù hợp văn hóa với môi trường xung quanh, thầy cô và bạn bè. Tuy nhiên, V. đã nhận được rất nhiều sự động viên từ gia đình, bạn bè và thầy cô trong suốt quá trình học tập, giúp SV cảm thấy tự tin hơn và nỗ lực hơn trong học tập. V. chia sẻ: *“Em thật sự cảm thấy may mắn khi có được sự hỗ trợ của thầy cô, bạn bè tại trường học. Thầy cô luôn giải đáp các thắc mắc của em về môn học cũng như cho em lời khuyên về việc làm sao học hiệu quả ở bậc đại học. Bên cạnh đó, em còn nhận được sự hỗ trợ từ các bạn trong lớp khi tham gia vào các hoạt động nhóm, chính sự động viên của các bạn giúp em có thêm niềm tin vào bản thân. Đặc biệt, bố mẹ em luôn khích lệ và cổ vũ em cố gắng học tập thật tốt. Chính những điều này đã thúc đẩy em phải nỗ lực học tập nhiều hơn.”*

Ngoài ra, V. cũng nhấn mạnh vai trò của môi trường học tập đã giúp SV tự tin hơn rất nhiều trong việc theo học tại trường. SV nhận được sự hỗ trợ của nhà trường, giảng viên và bạn bè trong quá trình học tập như các chính sách hỗ trợ học phí cho SV dân tộc thiểu số, hỗ trợ chỗ ở trong kí túc xá, cùng sự quan tâm kịp thời của cố vấn học tập đã giúp SV sớm hòa nhập hơn với môi trường học đại học. Tuy nhiên, V. cũng đưa ra những trở ngại của bản thân khi học tập. Về giảng viên, SV cho rằng còn có một số thầy cô không thân thiện khi SV hỏi về các vấn đề đang vướng mắc trong suốt quá trình học tập. Một số SV đại trà có sự phân biệt đối xử khi V là SV dân tộc thiểu số, những rào cản ban đầu về văn hóa và ngôn ngữ giao tiếp đã khiến SV khó hòa nhập với môi trường học tập mới. Điều này đã ảnh hưởng tiêu cực đến ĐLHT của V cũng như SV dân tộc thiểu số có cùng hoàn cảnh. Vì vậy,

nhà trường cần có những giải pháp hỗ trợ SV dân tộc thiểu số trong quá trình học tập để giúp gia tăng ĐLHT ở SV dân tộc thiểu số.

4.4.2. Trường hợp động lực bên ngoài cao

SV B.V.T., SV năm thứ tư, Trường ĐHCNGTVT. T. là SV nam, người dân tộc Sán Dìu, quê tại Bắc Giang, là con cả trong nhà và có 03 em. Kết quả học tập của SV ở học kỳ 1 và học kỳ 2 đều ở mức loại khá.

Bảng 4. 22. Thực trạng động lực học tập của sinh viên B.V.T.

Dạng động lực	ĐTB
Động lực bên trong	5.25/7
<i>Đề hiểu</i>	6.50/7
<i>Đề đạt thành tựu</i>	4.00/7
<i>Đề trải nghiệm</i>	5.25/7
Động lực bên ngoài	6.42/7
<i>Đồng nhất</i>	7.00/7
<i>Tập nhiệm</i>	5.75/7
<i>Kiểm soát ngoài</i>	6.50/7
Không động lực	1.50/7

Nguồn: Kết quả điều tra

Kết quả khảo sát của T. cho thấy, T. có ĐLHT bên ngoài cao nhất trong các dạng ĐLHT, trong đó nổi bật nhất là động lực về cơ hội nghề nghiệp trong tương lai, cụ thể là ĐLHT bên ngoài - đồng nhất là cao nhất (ĐTB=7.00) và sau đó là ĐLHT bên ngoài - kiểm soát (ĐTB=6.50).

Tác giả luận án đã trò chuyện với T. và biết rằng gia đình T. đều làm nông nghiệp, cuộc sống còn nhiều khó khăn, bản thân SV lại là con cả trong gia đình, do vậy SV luôn nỗ lực hết sức để có các cơ hội việc làm tốt hơn trong tương lai. T. tâm sự: “Em chọn ngành Điện tử viễn thông vì ngành này có nhiều triển vọng về cơ hội việc làm tốt trong tương lai. Em mong rằng mình sẽ kiếm được công việc với mức lương cao sau khi tốt nghiệp để phụ giúp gia đình và hỗ trợ các em của em tiếp tục

việc học”. Bên cạnh đó, ĐLHT bên trong - đạt thành tựu của T. khi đạt được những cảm giác vui sướng khi vượt qua các môn học khó trong chương trình học vì T. cho rằng các môn học này có ảnh hưởng rất lớn đến nghề nghiệp tương lai của SV. Vì đó là những học phần nền tảng, tương đối khó đòi hỏi người học phải tập trung và nỗ lực thì mới có thể vận dụng được kiến thức vào thực tế.

Thông qua quá trình nghiên cứu và trò chuyện với T., tác giả luận án thấy rằng ĐLHT của T. là để có cơ hội việc làm tốt trong tương lai vì SV cho rằng tấm bằng cấp 3 sẽ rất khó xin việc: *“Em chọn ngành Điện tử viễn thông tại Trường ĐHCNGTVT vì em nghĩ rằng điểm thi đại học của em phù hợp với điểm chuẩn của trường. Thêm vào đó, em chọn ngành này vì ngành này có nhiều cơ hội nghề nghiệp trong tương lai và em có thể tìm được việc với mức lương mà mình mong đợi”*. Trong suốt quá trình học tập tại trường, ĐLHT của T. chủ yếu tập trung vào các cơ hội việc làm, tìm kiếm được công việc với mức lương cao như kỳ vọng. T. trao đổi rằng: *“Bước sang năm thứ 3 em bắt đầu đi làm thêm trong lĩnh vực điện tử viễn thông và em nhận thấy rằng kiến thức nền tảng ở trường rất quan trọng khi đi làm. Em biết chỉ khi em có kiến thức chuyên môn tốt thì em mới có cơ hội được lựa chọn công việc mà mình mong muốn, với mức lương phù hợp với năng lực của bản thân”*. Trong giai đoạn này, kết quả khảo sát cho thấy động lực học tập bên ngoài - đồng nhất (ĐTB=7.00) đang chiếm ưu thế vượt trội so với các động lực khác, sau đó là ĐLHT bên ngoài – kiểm soát (ĐTB=6.50), và các biểu hiện về ĐLHT bên trong của T. trong giai đoạn này cũng không có biểu hiện rõ rệt. Tác giả luận án thấy rằng T. đã có những trải nghiệm thực tế về công việc của mình thông qua việc đi thực tập và đi làm sớm nên T. đã có cái nhìn thực tế về thị trường việc làm trong tương lai cũng như định hướng phát triển nghề nghiệp của mình, do đó, ĐLHT của T. giai đoạn này là phải đạt được công việc mình mong muốn. Có thể thấy, mong muốn kiếm được mức lương cao là động lực lớn nhất của T. trong học tập. SV tâm sự rằng: *“Năm sau em của T. vào đại học nên áp lực kinh tế của em rất lớn, bố mẹ em sức khỏe đi xuống và không làm được nhiều như xưa, nên kinh tế gia đình phụ*

thuộc vào em rất nhiều. Em nhất định phải kiếm được công việc tốt để có thể hỗ trợ em em học đại học”.

Tóm lại, mục đích và ĐLHT của SV B.V.T. là sự nỗ lực và phấn đấu để đạt được những mục tiêu nghề nghiệp trong tương lai với những kỳ vọng về một cuộc sống tốt hơn sau khi tốt nghiệp.

Thông qua khảo sát, tác giả luận án cũng thấy được các yếu tố về môi trường học tập, sự hòa hợp văn hóa và sự hỗ trợ xã hội có ảnh hưởng mạnh mẽ nhất đến ĐLHT của T. (ĐTB khoảng 4.5 - 6.92) và đặc thù của các ngành kỹ thuật nên năng lực số cũng ảnh hưởng lớn đến ĐLHT của SV. T. cho rằng: *“Chính môi trường học tập có được nhiều sự hỗ trợ của thầy cô và bạn bè, các cơ hội thực tập trong quá trình học tập đã giúp em hiểu hơn về ngành nghề mình đang theo đuổi cũng như nỗ lực hơn trong quá trình học tập. Vì em học ngành công nghệ thông tin nên việc thành thạo kỹ năng số đặc biệt là kỹ năng lập trình, sử dụng thành thạo các công cụ công nghệ là yếu tố then chốt để mình có thể cạnh tranh được trên thị trường việc làm như hiện nay”.* Bên cạnh đó, T. cũng có nhiều chia sẻ về những khác biệt văn hóa ở môi trường học đại học với văn hóa dân tộc của SV, đặc biệt là rào cản ngôn ngữ, do đó, giai đoạn đầu T. gặp khó khăn trong việc thích nghi với văn hóa của môi trường học tập, hoặc với bạn bè xung quanh.

Ngoài ra, T. cũng chỉ ra rằng đôi khi sự phân biệt đối xử tại trường học cũng như những rào cản tại môi trường học tập đã khiến SV phải quyết tâm nhiều hơn khi học tập. Những khó khăn về ngôn ngữ giao tiếp, bản sắc văn hóa vùng miền nên ảnh hưởng tiêu cực đến ĐLHT và muốn đi kiếm tiền từ sớm để có thể hỗ trợ gia đình. T. tâm sự: *“Là đàn ông trong gia đình, em tự coi mình là trụ cột trong nhà, những áp lực về mặt kinh tế khiến em mong muốn được đi học để có được những cơ hội việc làm tốt. Tuy nhiên, khi biết em là dân tộc thiểu số, em thi thoảng vẫn gặp phải sự kỳ thị của mọi người dành cho mình, sự phân biệt đối xử giữa em và các bạn khác. Điều này khiến em càng quyết tâm hơn nữa trong việc học tập và niềm tin về sự thay đổi cuộc sống trong tương lai.”*

Bên cạnh đó, T. cũng chỉ ra các giải pháp giúp nâng cao ĐLHT của SV, đặc biệt là SV khối ngành kỹ thuật. T. cho rằng tính chất ngành nghề kỹ thuật tương đối khó nên yêu cầu SV cần có kiến thức chuyên môn vững chắc mới có thể đáp ứng được yêu cầu công việc. Bên cạnh đó, cũng có một số SV không theo được các môn học tại đại học nên dẫn đến việc chán nản và bỏ học giữa chừng. Vì vậy, T. cũng đề xuất một số giải pháp để hỗ trợ SV trong quá trình học tập cũng như thúc đẩy ĐLHT của SV dân tộc thiểu số.

Về môi trường học tập cần có sự chia sẻ và giúp đỡ của giảng viên về những khó khăn trong học tập. Nhà trường cũng cần tổ chức các buổi hướng nghiệp cho SV cũng như tọa đàm trao đổi về các phương pháp học đại học hiệu quả giúp SV có thể theo kịp được chương trình đào tạo. Ngoài ra, các khoa cũng tăng cường hoạt động thực hành nhiều hơn để SV có thể vận dụng được lý thuyết vào việc thực hành như xây dựng các phần mềm, hay hệ thống nhúng trong điện tử viễn thông, vì đây là những học phần khó và đòi hỏi tính thực hành thực tiễn cao. Đồng thời, sự hỗ trợ của gia đình và bạn bè cũng yếu tố quan trọng hỗ trợ tâm lý cho SV dân tộc thiểu số khi gặp khó khăn trong việc học tập.

4.4.3. Trường hợp không có động lực học tập

H.T. H. là SV năm thứ hai, trường Đại học Văn hóa. H. là SV dân tộc Dao, quê ở Yên Bái, và sinh ra trong gia đình có 3 anh chị em và H. là con út trong nhà. Học lực của H. đều ở mức trung bình yếu.

Bảng 4. 23. Thực trạng động lực học tập của sinh viên H.T.H.

Dạng động lực	ĐTB
Động lực bên trong	1.83/7
<i>Để hiểu</i>	1.50/7
<i>Để đạt thành tựu</i>	2.25/7
<i>Để trải nghiệm</i>	1.75/7
Động lực bên ngoài	2.17/7

Dạng động lực	ĐTB
<i>Đồng nhất</i>	1.50/7
<i>Tập nhiệm</i>	2.75/7
<i>Kiểm soát ngoài</i>	2.25/7
Không động lực	6.25/7

Nguồn: *Kết quả điều tra*

Tác giả luận án tiến hành nghiên cứu trường hợp của H., trường hợp điển hình cho SV không có ĐLHT. Kết quả khảo sát phiếu hỏi lần 1 cho thấy các dạng có ĐLHT của H. đều ở mức thấp (dao động từ 1.50 - 2.75), trong đó không động lực của H. ở mức cao (ĐTB=6.25). Tác giả luận án đã trao đổi với H. thì biết được rằng H. không muốn học đại học vì bản thân thấy mình không đủ năng lực để theo được việc học. Tuy nhiên, do gia đình và thầy cô động viên nên SV đã quyết định đi học đại học. H. trao đổi: *“Em thấy việc học đại học không cần thiết, em muốn đi làm để kiếm tiền. Học lực của em không tốt, em sợ rằng mình không thể theo được việc học đại học và cũng không kiếm được việc sau khi tốt nghiệp”*. Chính những lý do này đã khiến kết quả học tập của H. tương đối thấp trong năm học đầu tiên vì bản thân SV không có sự nỗ lực trong học tập. Thêm vào đó, trong năm học đầu tiên, H. cho rằng bản thân không cảm thấy hứng thú với các học phần tại trường đại học, và nghĩ rằng mình sẽ khó kiếm được công việc tốt với ngành này. Do vậy, H. đã không dành nhiều thời gian cho việc học, SV chán nản và muốn bỏ học nhiều lần. Trong suốt 2 năm học đại học, bản thân H. luôn ở trong trạng thái không có sự thích thú với việc học tại trường và bản thân cũng không tìm thấy niềm đam mê hay những cơ hội trong tương lai. H. nói rằng: *“Em cảm thấy vô vọng với tất cả mọi thứ”*. Sự khác biệt về môi trường văn hóa, sự khác biệt trong ngôn ngữ giao tiếp hàng ngày khiến SV không đủ tự tin để trao đổi với thầy cô và bạn bè về những vấn đề mình đang gặp phải. SV luôn cảm thấy sợ hãi và không muốn giao tiếp với môi trường xung quanh. Bên cạnh đó, tác giả luận án nhận thấy rằng H. không nhận được nhiều sự quan tâm từ phía gia đình, điều này khiến SV càng cảm thấy "chơi với" khi học tập

tại một môi trường mới. H. tâm sự về việc đã nhiều lần muốn dừng lại việc học tập và cảm thấy mình không đủ tự tin để theo đuổi công việc này. H. chỉ ra rằng chính sự mất kết nối với gia đình, thầy cô và bạn bè đã khiến ĐLHT ngày càng giảm đi, vì SV thiếu sự tương tác và chia sẻ với mọi người xung quanh khiến bản thân SV càng ngày càng rơi vào bế tắc. Hiện tại, H. đã bắt đầu có những buổi nói chuyện với cố vấn học tập tại trường. Cố vấn học tập đã trao đổi với SV về tình trạng học tập và đưa ra lời khuyên, động viên H. trong học tập. H. bắt đầu có sự tương tác với các bạn trong lớp, cảm giác bị phân biệt đối xử của SV giảm đi so với thời gian qua.

Nhờ sự giúp đỡ của giảng viên, bạn bè và gia đình mà H. nhận thấy *“các giảng viên trong khoa rất gần gũi và hỗ trợ SV”*. Cố vấn học tập của lớp *“đã quan tâm đến kết quả học tập của từng bạn, và có sự chia sẻ và động viên kịp thời khi các bạn đang cảm thấy chán nản với việc học”*. Không những thế, chính sự kết nối với bạn bè cùng lớp khiến SV có ĐLHT hơn, H. cho biết: *“Năm thứ 1 đại học em không có bạn bè ở lớp, em cảm thấy mình khác biệt và bị tách biệt với tập thể. Tuy nhiên, sang năm thứ 2 em đã hòa nhập được với văn hóa học tập, và có thêm bạn bè mới, điều này giúp em cảm thấy có thêm động lực đến trường mỗi ngày”*.

Tuy nhiên, kết quả khảo sát cho thấy mức độ ảnh hưởng của môi trường học tập, hỗ trợ xã hội và sự hòa hợp văn hóa có ảnh hưởng rất lớn đến không động lực của H với ĐTB từ 1.0 - 1.50. Trao đổi sâu với H. tác giả luận án thấy rằng sự hỗ trợ xã hội nhận được có ảnh hưởng lớn đến ĐLHT của H.. Việc không nhận được sự hỗ trợ quan tâm thường xuyên từ gia đình, bạn bè hay giảng viên đã khiến SV mất niềm tin và sự kết nối với học tập và cuộc sống. Ngoài ra, cảm giác thiếu tự tin và không được đối xử công bằng tại môi trường học tập là rào cản lớn nhất khiến H. cảm thấy chán nản và mất động lực. SV tự thấy mình kém cỏi hơn các bạn đồng trang lứa, không được giảng viên và bạn bè đối xử công bằng.

Qua đây, H. cũng đưa ra các đề xuất giúp thúc đẩy ĐLHT của SV dân tộc thiểu số. SV cho rằng gia đình, nhà trường cần có sự quan tâm đến SV dân tộc thiểu số, có sự hỗ trợ về mặt tâm lý giúp SV cảm thấy hòa nhập với môi trường học tập

và tự tin hơn vào bản thân của mình. Ngoài ra, sự hỗ trợ từ phía nhà trường trong việc định hướng học tập sẽ giúp SV dân tộc thiểu số hiểu hơn ý nghĩa của việc học và cố gắng học tốt hơn trong môi trường đại học.

4.4.4. Kết luận về ba nghiên cứu trường hợp

Thông qua nghiên cứu ba trường hợp trên, tác giả luận án có thêm thông tin về biểu hiện ĐLHT của SV dân tộc thiểu số cũng như các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT. Kết quả nghiên cứu trường hợp cho thấy có sự khác biệt rõ nét của cá nhân tham gia nghiên cứu trong các hoàn cảnh khác nhau. Trường hợp SV dân tộc thiểu số có ĐLHT bên trong cao thì động lực bên ngoài cũng cao. SV dân tộc thiểu số có động lực bên ngoài cao chủ yếu đến từ kỳ vọng về cơ hội việc làm trong tương lai, ngược lại, động lực bên trong cao thường xuất phát từ những đam mê học tập của SV. SV không có ĐLHT do bản thân không tìm thấy sở thích và ý nghĩa của việc học tập tại trường. Các yếu tố môi trường học tập, sự hòa hợp văn hóa, sự hỗ trợ của gia đình, thầy cô và bạn bè cũng như khả năng sử dụng các công cụ công nghệ giúp SV sớm hòa nhập với môi trường học tập, và vạch ra cho bản thân một kế hoạch học tập cũng như phương pháp học tập hòa hợp từ đó tạo đòn bẩy thúc đẩy ĐLHT của mình.

Tiểu kết chương 4

1. Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra có nhiều dạng ĐLHT cùng tồn tại ở SV dân tộc thiểu số, trong đó đa số SV có ĐLHT bên trong, bên ngoài ở mức cao và không động lực ở mức thấp. Kết quả phân tích tương quan cho thấy động lực bên trong và động lực bên ngoài của SV dân tộc thiểu số có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Bên cạnh đó, không động lực của SV dân tộc thiểu số không có mối quan hệ có ý nghĩa thống kê với dạng có ĐLHT. Ngoài ra, một bộ phận SV dân tộc thiểu số có ĐLHT thấp hoặc không có động lực với việc học đại học.

2. Có sự khác biệt về ĐLHT bên trong, bên ngoài và không động lực của SV dân tộc thiểu số theo giới tính, dân tộc và kết quả học tập. Ngoài ra, tình trạng mối quan hệ cũng ảnh hưởng trực tiếp tới ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số.

Đồng thời kết quả nghiên cứu cũng cho thấy không có sự khác biệt về dạng có ĐLHT giữa các nhóm SV theo dân tộc, nơi sinh, điều kiện kinh tế, thứ tự sinh cũng như khóa học.

3. Có sự tương quan của các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, trong đó, yếu tố môi trường học tập có sự tương quan dương mạnh nhất đến ĐLHT bên trong và bên ngoài của SV dân tộc thiểu số, sau đó là yếu tố năng lực số và hỗ trợ xã hội nhận được, và sự hoà hợp văn hóa. Ngoài ra, yếu tố sự phân biệt đối xử có ảnh hưởng tiêu cực lên ĐLHT bên ngoài của SV dân tộc thiểu số. Với không động lực, các yếu tố môi trường học tập và sự hòa hợp văn hóa có tương quan nghịch, ngược lại yếu tố sự phân biệt đối xử có tương quan thuận lớn với dạng không động lực của SV dân tộc thiểu số.

Các yếu tố ảnh hưởng bao gồm môi trường học tập, hỗ trợ xã hội nhận được, sự phân biệt đối xử và năng lực số có tác động đến ĐLHT bên trong, bên ngoài của SV dân tộc thiểu số. Riêng dạng không động lực chịu ảnh hưởng của sự hòa hợp văn hóa, sự phân biệt đối xử và hỗ trợ xã hội nhận được.

4. ĐLHT bên trong và bên ngoài có ảnh hưởng tích cực đến kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số. Mô hình dự báo mức độ ảnh hưởng của ĐLHT bên trong và bên ngoài lần lượt dự báo được 10.3% và 9.7% mức độ thay đổi của kết quả học tập phụ thuộc vào sự thay đổi của ĐLHT bên trong và bên ngoài của SV dân tộc thiểu số. Riêng dạng không động lực không có tác động đến kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số. Do đó, những kết quả nghiên cứu này có ý nghĩa với các nhà quản trị trường học và hoạch định chính sách trong việc giúp SV dân tộc thiểu số thúc đẩy ĐLHT cũng như cải thiện kết quả học tập tốt hơn.

5. Kết quả nghiên cứu ba trường hợp đã giúp làm sáng tỏ các biểu hiện của ĐLHT cũng như các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số. Qua đó, một số kiến nghị đề xuất được nêu lên nhằm giúp cải thiện, duy trì và nâng cao ĐLHT của đối tượng này.

KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

1. Kết luận

Từ kết quả nghiên cứu lý luận và đánh giá thực trạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, tác giả luận án rút ra một số kết luận về lý thuyết cũng như thực tiễn trong giới hạn nghiên cứu như sau:

Về mặt lí thuyết

- Các nghiên cứu trên thế giới về ĐLHT của SV và SV dân tộc thiểu số được tiến hành theo ba khía cạnh: (1) Các biểu hiện ĐLHT của SV và SV dân tộc thiểu số; (2) Những yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT của SV và SV dân tộc thiểu số; (3) Giải pháp duy trì và nâng cao ĐLHT của SV và SV dân tộc thiểu số. Ở Việt Nam đã có những nghiên cứu về ĐLHT của SV, tuy nhiên, nghiên cứu về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số còn khá hạn chế. Chính vì vậy, nghiên cứu chuyên sâu về ĐLHT và ĐLHT của SV dân tộc thiểu số cần được quan tâm và nghiên cứu. Nghiên cứu về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số cần chỉ ra thực trạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, các yếu tố ảnh hưởng và từ đó cung cấp những dữ liệu thực chứng để đề xuất những kiến nghị giúp nâng cao ĐLHT của đối tượng này.

- ĐLHT của SV dân tộc thiểu số là lực thúc đẩy nhằm thoả mãn các nhu cầu khác nhau trong hoạt động học tập của SV dân tộc thiểu số. Nó kích hoạt, định hướng, tạo sức mạnh và duy trì hoạt động học tập của họ thông qua các dạng động lực bên trong, động lực bên ngoài và không động lực. Khái niệm này được xây dựng dựa trên thuyết tự quyết của Deci và Ryan. Trong đó, ĐLHT thể hiện tính tự chủ và khả năng kiểm soát của SV dân tộc thiểu số thông qua các dạng động lực bên trong, động lực bên ngoài. Không động lực cũng được đề cập trong định nghĩa ĐLHT là khi SV đi học mà không do lực thúc đẩy từ bên trong hoặc bên ngoài có liên quan đến nhận thức của họ về hoạt động học tập.

- Các yếu tố tác động đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số bao gồm yếu tố về môi trường học tập ở bậc đại học; sự hòa hợp văn hóa của SV dân tộc thiểu số với yếu tố văn hoá của nhóm đa số; sự hỗ trợ xã hội SV dân tộc thiểu số nhận được từ

phía gia đình, bạn bè và người đặc biệt có ý nghĩa với họ; sự phân biệt đối xử hàng ngày mà SV dân tộc thiểu số gặp phải và năng lực số mà SV dân tộc cần có để có thể học tập ở trường đại học.

Về mặt thực tiễn

- Đa số SV dân tộc thiểu số có ĐLHT ở mức cao (ĐLHT bên trong cao, ĐLHT bên ngoài cao và không động lực ở mức thấp). ĐLHT bên trong và bên ngoài có mức độ tương quan thuận cao chứng tỏ khi ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số cao thì động lực bên ngoài của SV cũng cao và ngược lại, trong đó động lực bên ngoài mạnh hơn động lực bên trong. Kết quả cũng cho thấy đa số SV dân tộc thiểu số có ĐLHT bên ngoài - đồng nhất ở mức cao và hướng tới mục tiêu cơ hội nghề nghiệp trong tương lai.

- SV dân tộc thiểu số có sự khác biệt về ĐLHT bên trong và bên ngoài theo giới tính, dân tộc và kết quả học tập. Đồng thời, SV đang độc thân có ĐLHT bên trong cao hơn nhóm SV đang trong mối quan hệ cặp đôi. Bên cạnh đó, không động lực ở SV dân tộc thiểu số có sự khác nhau theo trường học. Ngoài ra, không có sự khác biệt về ĐLHT giữa các nhóm SV theo nơi sinh, điều kiện kinh tế, thứ tự sinh cũng như khóa học. Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy ĐLHT bên trong và bên ngoài có tác động tích cực đến kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số. Tuy nhiên, dạng không động lực không có tác động đến kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số.

- Nghiên cứu cũng chứng minh được mối quan hệ giữa ĐLHT của SV dân tộc thiểu số đã tham gia nghiên cứu với các yếu tố về môi trường học tập, sự hòa hợp văn hóa, sự hỗ trợ xã hội nhận được, sự phân biệt đối xử và năng lực số. Trong đó, các yếu tố môi trường học tập, sự hỗ trợ xã hội nhận được, sự hòa hợp văn hóa và năng lực số có tương quan thuận đến ĐLHT bên trong và bên ngoài của SV dân tộc thiểu số, yếu tố môi trường học tập và sự hòa hợp văn hóa có tương quan nghịch với dạng không động lực, bên cạnh yếu tố sự phân biệt đối xử có tương quan thuận đến dạng không động lực của SV dân tộc thiểu số. Phân tích khả năng dự báo tác

động lên ĐLHT của SV dân tộc thiểu số thì yếu tố môi trường học tập có ảnh hưởng mạnh nhất đến ĐLHT bên trong và bên ngoài của SV dân tộc thiểu số, theo sau đó là năng lực số có ảnh hưởng đến ĐLHT bên trong và bên ngoài của họ. Đối với dạng không đồng lực, yếu tố sự phân biệt đối xử có ảnh hưởng mạnh lên dạng không đồng lực của SV dân tộc thiểu số.

- Nghiên cứu trường hợp đã làm rõ hơn ảnh hưởng của các yếu tố môi trường học tập và sự hỗ trợ xã hội nhận được lên ĐLHT của SV thiểu số. Trong đó, SV nhấn mạnh vai trò của môi trường học tập tích cực với sự hỗ trợ của giảng viên và bạn bè giúp các SV dân tộc thiểu số dễ hòa nhập với môi trường học tập và tăng ĐLHT. Yếu tố sự hỗ trợ nhận được của gia đình hay bạn bè cũng có ảnh hưởng trực tiếp đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, thúc đẩy ĐLHT bên trong của SV.

2. Kiến nghị

Dựa trên những phân tích cơ sở lý luận và thực trạng ĐLHT của SV dân tộc thiểu số tham gia nghiên cứu; các ý kiến phỏng vấn sâu các đối tượng SV đại trà, SV dân tộc thiểu số, đội ngũ giảng viên, cố vấn học tập, chuyên viên, cán bộ quản lý và nghiên cứu các trường hợp điển hình về ĐLHT, tác giả luận án đưa ra các khuyến nghị đối với SV dân tộc thiểu số và kiến nghị với nhà trường như sau:

2.1. Đối với sinh viên dân tộc thiểu số

- Đối với nhóm SV dân tộc thiểu số có ĐLHT bên trong và bên ngoài ở mức cao cần tiếp tục duy trì và nâng cao hơn nữa thông qua các hoạt động học tập trên lớp cũng như các hoạt động tập thể. SV dân tộc thiểu số cần tăng cường tham gia các trải nghiệm học tập, các phương pháp học tập ở bậc đại học cũng như các buổi định hướng nghề nghiệp tương lai để từ đó thấu hiểu hơn bản thân và hiểu biết hơn về ngành nghề mình đang học tập và theo đuổi. Nhóm SV này cần duy trì mối quan hệ với giảng viên, cố vấn học tập và bạn bè để được chia sẻ và thấu hiểu, yêu thương và tôn trọng lẫn nhau. Bên cạnh đó, nhóm SV dân tộc thiểu số có ĐLHT cao tiếp tục trau dồi các kỹ năng số để tăng cường trải nghiệm học tập số cũng như hỗ trợ trong quá trình học tập cũng như tăng cơ hội nghề nghiệp trong tương lai. Ngoài

ra, SV dân tộc thiểu số cần nỗ lực nâng cao các kỹ năng số, công nghệ thông tin cũng như các phần mềm ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập và nghiên cứu.

- Đối với nhóm SV có ĐLHT ở mức thấp cần sự hỗ trợ tích cực từ phía gia đình, giảng viên và nhà trường. Đội ngũ cố vấn học tập và giảng viên cần có sự quan tâm, gần gũi với nhóm SV dân tộc thiểu số để nắm bắt kịp thời và thấu hiểu các vấn đề mà SV dân tộc thiểu số đang gặp phải, từ đó giúp SV xây dựng sớm thích nghi được môi trường học tập cũng như xây dựng được mục tiêu học tập. Bên cạnh đó, cần có các buổi tham vấn tâm lý hỗ trợ nhóm SV dân tộc thiểu số có ĐLHT thấp để hiểu các vấn đề tâm lý mà SV đang gặp phải như bị phân biệt đối xử tại môi trường học tập, hay chưa phù hợp với văn hóa học tập và môi trường học tập, từ đó giúp SV hòa nhập hơn với môi trường học tập, cộng đồng xung quanh. Đặc biệt đối với nhóm SV nam hoặc nhóm SV đang trong mối quan hệ có ĐLHT bên trong thấp hơn nhóm còn lại, cần có sự định hướng về mục tiêu học tập cũng như kế hoạch học tập của nhóm SV này. Về phía gia đình, cha mẹ và người thân trong gia đình cần có sự quan tâm, chia sẻ với nhóm SV có ĐLHT thấp, từ đó, có sự động viên khích lệ kịp thời để thấu hiểu và hỗ trợ SV giúp SV hiểu được mục đích và ý nghĩa của việc học đại học.

- Nhóm SV dân tộc thiểu số đang không có ĐLHT cần được hỗ trợ gia tăng sự hòa hợp văn hóa với môi trường học tập. Tăng cường sự hỗ trợ tích cực từ gia đình và giảng viên, cũng như cần được can thiệp tư vấn từ các nhà tâm lý học đường để hỗ trợ SV trong các vấn đề về tâm lý như bị phân biệt dân tộc hay không hình thành được ý nghĩa và mục đích của việc học đại học. Ngoài ra, nhóm SV này cần có sự tham gia vào các hoạt động ngoại khóa, hay các hoạt động tập thể để tăng cường mối quan hệ thân thiết với bạn bè cùng lớp cũng như mở rộng mạng lưới mối quan hệ giúp SV tự tin hơn vào bản thân mình và tìm ra được mục đích học tập của mình.

2.2. Đối với nhà trường

- Nâng cao chất lượng môi trường học tập:

Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng, yếu tố môi trường học tập có ảnh hưởng mạnh nhất đến ĐLHT của SV dân tộc thiểu số, do vậy, việc cải thiện và nâng cao chất lượng môi trường học tập có tác động lớn đến định hướng học tập của SV dân tộc thiểu số, từ đó thúc đẩy kết quả học tập của SV. Môi trường học tập ở đây có sự đóng góp từ phía nhà trường, cố vấn học tập, giảng viên và bạn bè.

+ Cố vấn học tập: Tại môi trường đại học, đội ngũ cố vấn học tập là người trực tiếp làm việc và hỗ trợ SV, do vậy đội ngũ cố vấn học tập cần quan tâm nhiều hơn về vấn đề học tập và đời sống tinh thần của SV dân tộc thiểu số, đồng thời là cầu nối tạo sự hòa nhập và mối quan hệ đoàn kết giữa SV dân tộc với nhóm SV khác.

+ Giảng viên: Đối với giảng viên giảng dạy học phần cần có sự thân thiện và hỗ trợ giải đáp vướng mắc của SV trong quá trình học tập. Đồng thời, cần có những phương pháp giảng dạy khuyến khích sự chủ động và tích cực của SV dân tộc thiểu số, tạo cơ hội cho SV dân tộc thiểu số có thể chủ động đặt vấn đề và thảo luận trong quá trình học tập. Thêm vào đó, giảng viên cần có cử chỉ, lời nói và hành động thân thiện để thiết lập mối quan hệ gần gũi với nhóm SV dân tộc thiểu số, dành thời gian lắng nghe và hỗ trợ nhóm SV dân tộc thiểu số. Khuyến khích nhóm SV tham gia vào các hoạt động thảo luận nhóm, các hoạt động tập thể của lớp, giúp gia tăng sự kết nối và hợp tác giữa các SV trong lớp cũng như tôn trọng sự khác biệt của nhau.

+ Nhà trường cần mở rộng và tổ chức nhiều các buổi seminar, hội thảo chia sẻ về kinh nghiệm và định hướng nghề nghiệp cho SV dân tộc thiểu số để SV có những định hướng trong tương lai.

- Thúc đẩy hỗ trợ xã hội cho SV dân tộc thiểu số

+ Nhà trường cần tạo điều kiện cho SV dân tộc thiểu số được lựa chọn và xây dựng lộ trình học tập, thúc đẩy ĐLHT bên trong của SV dân tộc thiểu số giúp họ hiểu được giá trị và ý nghĩa của việc học tập. Nhà trường cũng tiếp nhận ý kiến đóng góp của SV dân tộc thiểu số thông qua việc lắng nghe, ghi nhận ý kiến, từ đó đưa ra các thông tin và hướng dẫn cụ thể cho SV cụ thể, rõ ràng và nhanh chóng.

Nhà trường cũng duy trì tổ chức các hoạt động giao lưu giữa các khoa trong trường, các hoạt động giáo dục trải nghiệm phong phú và hấp dẫn như các hoạt động câu lạc bộ, văn nghệ, thể thao, hội trợ, giúp SV dân tộc thiểu số dễ hòa nhập và kết nối với môi trường học tập. Tăng cường tổ chức các hoạt động hướng nghiệp để SV có thể xây dựng được lộ trình học tập phù hợp với bản thân. Tăng cường các hoạt động hỗ trợ học tập đối với nhóm SV thuộc khối ngành kỹ thuật, hay kết quả học tập không tốt, giúp SV có thể được giải đáp những vấn đề khó khăn trong học tập, đưa ra những phương pháp học tập hiệu quả cho bản thân.

+ Nhà trường tổ chức các buổi tập huấn và bồi dưỡng cho giảng viên, đội ngũ cán bộ hướng dẫn về đặc điểm tâm lý của SV dân tộc thiểu số, các phương pháp giảng dạy học tập tích cực, hiệu quả, phong cách giảng dạy khuyến khích sự tự chủ, thấu hiểu hành vi của SV để giảng viên có thể tổ chức các buổi học tích cực và hấp dẫn, thu hút tinh thần ham học hỏi của SV dân tộc thiểu số. Bên cạnh đó, đội ngũ cán bộ hành chính của nhà trường cũng cần có sự phối hợp, và hỗ trợ SV dân tộc thiểu số trong quá trình học tập như phòng đào tạo, phòng công tác SV, phòng tài chính kế toán khi làm việc trực tiếp với nhóm SV dân tộc thiểu số cần nhiệt tình hỗ trợ giải đáp thắc mắc. Nhà trường cần tổ chức các buổi định hướng học tập cho nhóm SV dân tộc thiểu số nam, SV đang trong môi quan hệ tình cảm để có nhận thức rõ hơn về mục tiêu học tập, các workshop về tình yêu, về tâm lý học đường để SV có sự cân bằng trong việc học tập và các mối quan hệ.

- Phát triển kỹ năng số cho SV dân tộc thiểu số

Kết quả nghiên cứu cũng đã chỉ ra mối quan hệ giữa năng lực số đối với ĐLHT của SV dân tộc thiểu số. Đặc biệt, trong bối cảnh chuyển đổi số mạnh mẽ hiện nay cũng như sự bùng nổ của các công nghệ mới, việc trang bị cho SV dân tộc thiểu số kiến thức, kỹ năng và các công cụ số rất quan trọng. Nhà trường cần tổ chức các workshop, khóa học bổ trợ giúp trang bị cho SV dân tộc thiểu số về các kỹ năng quan trọng như sử dụng thành thạo tin học ứng dụng, các cách tra cứu thông tin hiệu quả hiện nay, cũng như các phần mềm học trực tuyến, hay các công cụ phân

tích dữ liệu. Bên cạnh đó, khuyến khích SV phát triển kỹ năng tự học tập và tự trau dồi kiến thức mới liên tục được cập nhật như hiện nay, để trang bị cho mình một nền tảng kiến thức công nghệ số vững chắc.

HẠN CHẾ VÀ ĐỊNH HƯỚNG NGHIÊN CỨU

1. Hạn chế của đề tài

Nghiên cứu này chỉ khảo sát SV dân tộc thiểu số mà chưa có sự so sánh với SV đa số, vì vậy, chưa có sự đối sánh giữa 2 nhóm khách thể. Bên cạnh đó, nghiên cứu thực hiện khảo sát trực tuyến qua email và mang tính định lượng, do vậy, chưa phân tích được đầy đủ các khía cạnh về tâm lý, đặc trưng về văn hoá, lối sống của SV dân tộc thiểu số khi tham gia vào môi trường học đại học.

2. Định hướng nghiên cứu

Trong tương lai, các nghiên cứu nên xem xét những định hướng dưới đây:

1. Thực hiện nghiên cứu mang tính chất đối sánh nhằm chỉ ra sự khác biệt giữa SV đa số với nhóm SV dân tộc thiểu số về ĐLHT.

2. Thực hiện nghiên cứu định tính, theo nhóm dân tộc thiểu số cụ thể để tạo ra nét đặc trưng của từng nhóm mẫu là SV dân tộc thiểu số. Tiến hành phỏng vấn sâu gia đình SV để có góc nhìn đa chiều và sát thực tế về ĐLHT của SV dân tộc thiểu số và từ đó đưa ra các kiến nghị có giá trị thực tiễn cao.

3. Thực hiện nghiên cứu xem xét cơ chế tác động của ĐLHT đến kết quả học tập của SV dân tộc thiểu số.

DANH MỤC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN

1. Phạm Văn Huệ (2021), “Thực trạng động lực học tập của sinh viên các ngành khoa học xã hội và nhân văn”, *Tạp chí Tâm lý học Việt Nam* (06), tr. 16-29.

2. Pham Van Hue (2021), “Influence factors affecting the learning motivation of ethnic minority students in the case of online learning at university of social science and humanities”, *The international conference on Contemporary Issues in Sustainable Development (CISD2021) part 1*, Science and Technics Publishing House, pp. 176-186.

3. Pham Van Hue (2023), “Learning motivation of ethnic minority students: a review”, *The first international conference on The Issues of Social Sciences and Humanities*, Vietnam National University Press, Hanoi, pp. 1227-1241.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Lê Hoàng Anh, Ngô Nguyễn Kim Thảo, Nguyễn Thị Diễm, Phạm Minh Anh, Nguyễn Anh Thư, Lê Huỳnh Phương Nhung, Đỗ Phúc Khoa, Phạm Nguyễn Phương Hiền (2021), “Các nhân tố tác động đến động lực học tập của sinh viên đại học: một nghiên cứu tại Trường Đại học Văn Lang”, *Chuyên san Phát triển Khoa học và Công nghệ*, Tập 07 (02), tr. 20-33.
2. Nguyễn Trường An, Trần Thị Mỹ Huyền, Phan Văn Thắng, Hà Minh Phương, Võ Phúc Anh, Trần Đăng Xuân Hà, Nguyễn Thị Nhật Hòa, Võ Ngọc Hà My, Lê Thị Phương Thuận, Nguyễn Thị Tân, Võ Thị Thảo, Trần Thị Thanh Hồng, Trần Thị Hoa, Lê Huỳnh Thị Tường Vy, Phan Văn Sang, Ngô Văn Đồng, Vĩnh Khánh, Trần Bình Thắng, Nguyễn Minh Tú (2021), “Nghiên cứu một số yếu tố liên quan đến động lực học tập của sinh viên Trường Đại học Y Dược Huế”, *Tạp chí Y Dược Huế*, Tập 10 (01), tr. 79-785.
3. Vũ Đình Bắc, Hoàng Thị Hồng Hạnh, Lý Mai Hương (2019), “Nâng cao khả năng nói tiếng Anh cho sinh viên dân tộc thiểu số không chuyên ngữ năm nhất Trường Đại học Sư phạm Thái Nguyên thông qua các hoạt động hợp tác”, *TNU Journal of Science and Technology* (06), tr. 57-60.
4. Nguyễn Đức Ca, Nguyễn Khang, Hoàng Thị Minh Anh, Phạm Ngọc Dương, Nguyễn Hoàng Giang (2021), “Tự điều chỉnh động lực trong học tập của sinh viên”, *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam* (46), tr. 31-35.
5. Phạm Văn Cường (2017), “Nghiên cứu sự thích ứng với phương thức đào tạo theo học chế tín chỉ của sinh viên dân tộc thiểu số miền núi phía Bắc”, *TNU Journal of Science and Technology* (10), tr. 15-18.
6. Hoàng Trọng Chu và Nguyễn Mộng Ngọc (2008), *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS*, NXB Lao động - Xã hội, Hà Nội.
7. Nguyễn Thùy Dung, Phan Thị Thục Anh (2012), “Những nhân tố tác động đến động lực học tập của sinh viên: Nghiên cứu tại một trường ở đại học Hà Nội”, *Tạp chí Kinh tế và Phát triển* (Số đặc biệt), tr. 24-30.
8. Vũ Dũng (2008), *Từ điển Tâm lý học*, NXB Từ điển Bách Khoa.
9. Trương Thị Khánh Hà (2013), *Giáo trình Tâm lý học Phát triển*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
10. Phạm Minh Hạc (2002), *Tuyển tập Tâm lý học*, NXB Giáo dục.
11. Trịnh Xuân Hưng, Trần Nam Trung (2020), “Động lực học tập của sinh viên Khoa Tài chính - Thương mại Hutech”, *Tạp chí Kế toán và Kiểm toán* (12), tr.23-26.

12. Nguyễn Thị Hoài (2007), “Sự thích ứng với hoạt động học tập của sinh viên năm thứ nhất người dân tộc thiểu số”, *Tạp chí tâm lý học* (04), tr. 32-37.
13. Nguyễn Thị Mỹ Lộc, (2012), *Giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống cho học sinh dân tộc thiểu số*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội
14. Nguyễn Văn Lượ, Nguyễn Ngọc Quang, Nguyễn Linh Chi và cộng sự (2019), “Động lực học tập và chiến lược ứng phó với stress trong học tập của sinh viên”, *Tạp chí Tâm lý học Việt Nam* (4), tr. 81-97.
15. Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt (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*, tr. 107-115.
16. Nguyễn Trọng Nhân, Trương Thị Kim Thủy (2014), “Những nhân tố ảnh hưởng đến động cơ học tập của sinh viên ngành Việt Nam học, Trường Đại học Cần Thơ”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ* (33), tr. 106-113.
17. Đỗ Hữu Tài, Lâm Thành Hiền, Nguyễn Thanh Lâm (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), tr. 1-6.
18. 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 và Công nghệ - Đại học Thái Nguyên*, tập 226, số 12, tr. 228-235.
19. Đỗ Thị Thanh Tuyền (2019), “Biện pháp nâng cao tính tích cực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số năm thứ nhất Trường Cao đẳng Sư phạm Điện Biên”, *TNU Journal of Science and Technology* (13), tr. 11-17.
20. Nguyễn Thạc (2014), *Tâm lý học sư phạm đại học*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
21. Nguyễn Thị Thảo (2020), Động lực và cản trở trong việc học tiếng Anh của sinh viên dân tộc thiểu số ở Trường Đại học Khoa học - Đại học Thái Nguyên, *TNU Journal of Science and Technology* (12), tr. 115-122.
22. Mã Ngọc Thê (2016), *Thích ứng của sinh viên dân tộc thiểu số với hoạt động học tập*, *Luận án Tiến sĩ Tâm lý học*, Học viện Khoa học Xã hội, Viện Hàn Lâm Khoa học Xã hội Việt Nam.
23. Dương Thị Ánh Tiên, Phạm Thị Mỹ Thuận (2024), “Các yếu tố tác động đến động lực của sinh viên trường Đại học Công nghiệp thành phố Hồ Chí Minh”, *Tạp chí Tài chính – Marketing* (82), pp. 129-139.
24. Nguyễn Quang Uẩn (chủ biên) (1998), *Tâm lý học đại cương*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.

Tiếng Anh

25. American Psychological Association (2105), *APA dictionary of psychology*, 2nd ed, Washington, DC, US.
26. Alma Mae J. Bernales, F. C (2011), *The Effects of Romantic Relationships on the Academic Performance of University of the Philippines – Cebu College Students*, Thesis, Philipines University.
27. Altschul (2006), “Racial-Ethnic Identity in Mid-Adolescence: Content and Change as Predictors of Academic Achievement”, *Child development* (77), pp. 1155-69. 10.1111/j.1467-8624.2006.00926.x.
28. Arnett J.J. (2000), “Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties”, *American Psychologist* (55), pp. 469–480.
29. Ballmann J.M. và Mueller J.J. (2008), “Using self-determination theory to describe the academic motivation of allied health professional-level college students”, *Journal of Allied Health* (2), pp. 90-96.
30. Barrera Jr M (1986), “Distinctions between social support concepts, measures, and models”, *American journal of community psychology* (4), pp. 413-445.
31. Bembenutty H (2007), “Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences Among College Students”, *Journal of Advanced Academics* (4), pp. 586–616.
32. Benjamin D.P., Chambers S., và Reiterman G. (1993), “A focus on American Indian college persistence”, *Journal of American Indian Education*, pp. 24–40.
33. Bernstein, D.A. (B.t.v). (2012), *Psychology* (9th Ed), Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
34. Bhat RH, N.A. (2016), “Relationship of academic intrinsic motivation and psychological well-being among students”, *International Journal of Modern Social Sciences*, 5(1), pp. 66 -74.
35. Cabras C., Konyukhova T., Lukianova N. (2023), “Gender and country differences in academic motivation, coping strategies, and academic burnout in a sample of Italian and Russian first-year university students”, *Heliyon* 9(6).
36. Can, G. (2015), “Turkish version of the Academic Motivation Scale”, *Psychological Reports* 116(2), pp. 388-408.
37. Cayubit R.F.O. (2022), “Why learning environment matters? An analysis on how the learning environment influences the academic motivation, learning strategies and engagement of college students”, *Learning Environments Research* 25(2), pp. 581–599.
38. Cervantes O.F. (1988), “The realities that Latinos, Chicanos, and other ethnic minority students encounter in graduate school”, *Journal of La Raza Studies*, 2(3441), pp. 793–815.

39. Cavallo, A. M. L., Rozman, M., Blinkenstaff, J., & Walker, N. (2003), “Students’ learning approaches, reasoning abilities, motivational goals and epistemological beliefs in differing college science courses”, *Journal of College Science Teaching* (33), pp.18-23.
40. Chavous T.M., Richardson B.L., Webb F.R. (2018), “Shifting Contexts and Shifting Identities: Campus Race-Related Experiences, Racial Identity, and Academic Motivation Among Black Students During the Transition to College”, *Race Soc Probl* 10(1), pp. 1–18.
41. Clark M.H. và Schroth C.A. (2010), “Examining relationships between academic motivation and personality among college students”, *Learning and Individual Differences* 20(1), pp. 19–24.
42. Cobb S. (1976), “Social support as a moderator of life stress”, *Psychosomatic medicine* 38(5), pp. 300–314.
43. D’Lima G.M., Winsler A., & Kitsantas A. (2014), “Ethnic and Gender Differences in First-Year College Students’ Goal Orientation, Self-Efficacy, and Extrinsic and Intrinsic Motivation”, *The Journal of Educational Research*, 107(5), pp. 341–356.
44. De Winter, T. V. (2021), “International Student Mobility Aspirations: The Role of Romantic Relationships and Academic Motivation”, *Journal of Studies in International Education* 25(5), pp. 505–523. <https://doi.org/10.1177/10283153>.
45. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002), *Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective*. In R. M. Ryan & E. L. Deci (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3–33). The University of Rochester Press.
46. Deci E.L. (1975), *Intrinsic motivation*, Plenum Press, New York, NY, US.
47. Deci E.L. (1980), *The psychology of self-determination*.
48. Deci E.L. và Porac J. (1978), *Cognitive Evaluation Theory and the Study of Human Motivation. The Hidden Costs of Reward*, Psychology Press.
49. Deci E.L. và Ryan R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Springer US, Boston, MA.
50. Deci E.L. và Ryan R.M. (1991), *A motivational approach to self: Integration in personality. Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on motivation*, University of Nebraska Press, Lincoln, NE, US, pp. 237–288.
51. Deci E.L. và Ryan R.M. (2012), *Self-determination theory. Handbook of theories of social psychology* 1(20), pp. 416–436.

52. Dennis, J.M. (2005), “The Role of Motivation, Parental Support, and Peer Support in the Academic Success of Ethnic Minority First-Generation College Students”, *Journal of College Student Development* 46(3), pp. 223–236.
53. Duong, T.T. (2019), “Academic motivation among undergraduate nursing students at Hai Phong of University of Medicine and Pharmacy in 2018”, *Journal of Nursing Science* 2(1), pp. 97-105.
54. Eshet Y. (2004), “Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era”, *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 13(1), pp. 93–106.
55. Eshet Y. (2005), *Thinking skills in the digital era*, Encyclopedia of distance learning, IGI Global, pp. 1840–1845.
56. Fiske E.B. (1988), “The undergraduate Hispanic experience: A case of juggling two cultures”, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 20(3), pp. 29–33.
57. Freeman K.E., Winston-Proctor C.E., Gangloff-Bailey F. (2021), “Racial Identity-Rooted Academic Motivation of First-Year African American Students Majoring in STEM at an HBCU”, *Frontiers in Psychology* (12).
58. Gavala J.R. và Flett R. (2005), “Influential Factors Moderating Academic Enjoyment/Motivation and Psychological Well-being for Maori University Students at Massey University”, *New Zealand Journal of Psychology* (34), pp. 52-57.
59. Gazzaniga M.S. và LeDoux J.E. (2013), *The integrated mind*, Springer Science & Business Media.
60. Gedera, Dilani & Williams, P John & Wright, Noeline (2015), “Identifying Factors Influencing Students’ Motivation and Engagement in Online Courses”, *Motivation, Leadership and Curriculum Design: Engaging the Net Generation and 21st Century Learners*, pp. 13-23. 10.1007/978-981-287-230-2_2.
61. Genheimer E. (2016), *The Impact of Minority Faculty and Staff Involvement on Minority Student Experiences*, Master of Arts in Higher Education (MAHE) Theses.
62. Gilster P. (1997), *Digital literacy*, Wiley Computer Pub, New York.
63. Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003), “Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach’s Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. Trong”, *Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*. <https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/344>
64. Gloria A.M. và Kurpius S.E.R. (1996), “The Validation of the Cultural Congruity Scale and the University Environment Scale with Chicano/a Students”, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 18(4), pp. 533–549.

65. Goodman S, K.M. (2011), “An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort”, *South African Journal of Psychology* 41(3), pp. 373-385.
66. Gossett B.J., Cuyjet M.J., và Cockriel I. (1998), “African Americans’ perception of marginality in the campus culture”, *College Student Journal*.
67. Gottfried A.E. (1985), “Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students”, *Journal of educational psychology* 77(6), pp. 631.
68. Green, L. &. (1986), “Classroom intrinsic motivation: Effects of scholastic level, teacher orientation, and gender”, *The Journal of Educational Research* 80(1), pp. 34–39. <https://doi.org/10.1080/00220671.1986.10885718>.
69. Hunt J.M. (1963), *Motivation Inherent in Information Processing and Action*. Harvey, O J (Ed): *Motivation and Social Interaction*, Ronald Press, pp 35-45, pp. 46-94.
70. Higgins, R.H. (2002), “The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning”, *Studies in Higher Education* 27(1), pp. 53-64. doi:10.1080/03075070120099368.
71. Hwang Y.S., Echols C., Vrongistinos K. (2002), “Multidimensional academic motivation of high achieving African American students”, *College Student Journal* 36(4), pp. 544–554.
72. Isik U., Tahir O.E., Meeter M. (2018), “Factors Influencing Academic Motivation of Ethnic Minority Students: A Review,” *SAGE Open* 8(2), 2158244018785412.
73. Isik U., Wouters A., Croiset G. (2021), “What kind of support do I need to be successful as an ethnic minority medical student?” A qualitative study, *BMC Medical Education* 21(1), pp. 6.
74. Isik U., Wouters A., ter Wee M.M. (2017), “Motivation and academic performance of medical students from ethnic minorities and majority: a comparative study”, *BMC Medical Education* 17(1), tr. 233.
75. Isik U., Wouters A., Verdonk P. (2021), “As an ethnic minority, you just have to work twice as hard.” Experiences and motivation of ethnic minority students in medical education, *Perspect Med Educ* 10(5), pp. 272-278.
76. James W., Burkhardt F., Bowers F. (1890), *The principles of psychology*, Macmillan London.
77. Jehanghir M., Ishaq K., Akbar R.A. (2023), “Effect of learners’ autonomy on academic motivation and university students’ grit”, *Education and Information Technologies*.

78. Julie Pallant (2016), *6th edition of SPSS Survival Manual, A step by step guide to Data analysis using IBM SPSS*, Mc Graw Hill Education.
79. Jiao, S., Wang, J., Ma, X., You, Z., & Jiang, D. (2022), "Motivation and Its Impact on Language Achievement: Sustainable Development of Ethnic Minority Students' Second Language Learning", *Sustainability*, 14(13), pp. 78- 98.
80. Kenny M.E., Gualdrón L., Scanlon D. (2007), "Urban adolescents' constructions of supports and barriers to educational and career attainment", *Journal of Counseling Psychology* (54), pp. 336-343.
81. Kinman, G. & Kinman, R. (2001), "The role of motivation to learn in management education", *Journal of Workplace Learning* 13(4), pp. 132-144
82. Köseoğlu, Y. (2013), "Academic motivation of the first-year university students and the self- determination theory", *Educational Research and Reviews* 8(8), pp. 418–424. <https://doi.org/10.5897/ERR12.124>.
83. Klein, H. J., Noe, R. A. & Wang, C., (2006), "Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers", *Personnel Psychology* 59(3), pp. 665-702
84. Komarraju M., Karau S.J., Ramayah T. (2007), "Cross-cultural differences in the academic motivation of university students in Malaysia and the United States", *North American Journal of Psychology* 9(2), pp. 275-292.
85. Komarraju M., Karau S.J., & Schmeck R.R. (2009), "Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement", *Learning and Individual Differences* 19(1), pp. 47–52.
86. Kotera Y., Aledeh M., Barnes K. (2022), "Academic Motivation of Indonesian University Students: Relationship with Self-Compassion and Resilience", *Healthcare* 10(10), pp. 2092.
87. Kusrakar R.A., C. G., Ten Cate O. (2013), "Implications of gender differences in motivation among medical students", *Medical Teacher*, (35), pp. 173-174.
88. Knobel M. (2011), "Schools of education must fuel a digital revolution in teaching", *Retrieved March* (10).
89. Kennedy, K., Hue, M.-T., & Bhowmik, M. K. (2015), "Multicultural teaching in Hong Kong schools: Classroom assessment and learning motivation for ethnic minority students", *Assessment Matters*, 8, 53-75, <https://doi.org/10.18296/am.0004>
90. Lai, E. R. (2011), "Motivation: A literature review", *Person Research's Report*.
91. Legault L., Green-Demers I., và Pelletier L. (2006), "Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of

- academic amotivation and the role of social support”, *Journal of educational psychology* 98(3), tr. 567.
92. Li Y., Ranieri M. (2010), “Are “digital natives” really digitally competent? A study on Chinese teenagers”, *British Journal of Educational Technology* 41(6), pp. 1029–1042.
 93. Lyndon MP, H. M.-C. (2017), “The impact of a revised curriculum on academic motivation, burnout, and quality of life among medical students”, *Journal of Medical Education and Curricular Development*. 4:2382120517721901.
 94. Malinauskas R.K., Pozeriene J. (2020), “Academic motivation among traditional and online university students”, *European Journal of Contemporary Education* 9(3), pp. 584–591.
 95. Manalo E., Koyasu M., Hashimoto K. (2006), “Factors that impact on the academic motivation of Japanese university students in Japan and in New Zealand”, *Psychologia* 49(2), pp. 114–131.
 96. Martin E.R., McDevitt F.M.T. (2013), “Using Self-Determination Theory to Examine the Difference in Motivation of African American College Students and Students with other Ethnic Backgrounds”, *Ursidae: The Undergraduate Research Journal at the University of Northern Colorado*.
 97. Merriam-Webster, (1997), *Merriam-Webster's collegiate dictionary*, tenth ed. s.l.:Houghton-Mifflin.
 98. Michael Gazzaniga (2013), *Psychological Science*, 5th, W.W.Norton, pp. 423.
 99. Misbah, N. (2017), “Identifying the Factors Contributing to Students’ Difficulties in the English Language Learning”, *Creative Education* (08).
 100. Museus S.D. và Shiroma K. (2022), “Understanding the Relationship between Culturally Engaging Campus Environments and College Students’ Academic Motivation”, *Education Sciences* 12(11).
 101. Mwangi C. ., A.GDaoud N., English S. (2017), ““Me and My Family”: Ethnic Differences and Familial Influences on Academic Motivations of Black Collegians”, *The Journal of Negro Education* 86(4), pp. 479–493.
 102. Ng W. (2012), “Can we teach digital natives digital literacy?”, *Computers & education* 59(3), pp. 1065–1078.
 103. Nguyen Q.N. & Nguyen L.V. (2019), “Assessing the construct validity and reliability of the Academic Motivation Scale in the Vietnamese context”, *Current Issues in Personality Psychology* 7(1), pp. 64–79.

104. Nguyen Van Hung (2023), Motivation for learning English of Thu Dau Mot University' students, *Thu Dau Mot University Journal of Science* (5), Issue 2, pp.251-259.
105. Orsini, C. B. (2015), "Psychometric validation of the Academic Motivation Scale in a dental student sample", *Journal of Dental Education* (79), pp. 971-981.
106. Perreira, K.M., Fuligni, A., & Potochnick, S. (2010), "Fitting In: The Roles of Social Acceptance and Discrimination in Shaping the Academic Motivations of Latino Youth in the U.S. Southeast", *Journal of Social Issues* 66(1), pp.131–153. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2009.01637.x>.
107. Petri H.L. & Govern J.M. (2013), *Motivation: Theory, Research, and Applications*, Wadsworth, 6th, , Wadsworth Cengage Learning, pp. 6.
108. Pintrich P.R (2003), "A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts", *Journal of Educational Psychology* 95(4), pp. 667–686.
109. Pham Van Hue (2021), "Influence factors affecting the learning motivation of ethnic minority students in the case of online learning at university of social science and humanities", *The international conference on Contemporary issues in sustainable development (CISD2021) part 1, Science and technics publishing house*, pp. 176-186.
110. Phinney J.S., Dennis J., và Osorio S. (2006), "Reasons to attend college among ethnically diverse college students", *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 12(2), pp. 347–366.
111. Phuong-Ngoc nguyen, Nang-Nguyen Huu, Huy-Ngo Quang and Tai-Vinh Ngo, (2020), "Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation of Students in Teacher Education University of Ho Chi Minh City, Vietnam", *Int J Edu Sci* 31(1-3), pp. 51-55.
112. Phan, H. M., Ha, M. H., Tran, T. N., Quach, T. N., & Pham, T. T. T. (2023), "How has Learning Motivation of University Students in Vietnam Changed during COVID- 19 Pandemic?", *Vietnam Journal of Education*, 7(1), pp. 15- 25.
113. Pinder, C.C. (2008), *Work Motivation and Organizational Behaviour*, Upper Saddle River. Second ed, Great Britain: Psychology Press.
114. Plunkett, S.W., & Bámaca-Gómez, M.Y. (2003), "The Relationship between Parenting, Acculturation, and Adolescent Academics in Mexican-Origin Immigrant Families in Los Angeles", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 25(2), pp. 222-239. <https://doi.org/10.1177/0739986303025002005>

115. Ponterotto J.G. (1990), “Racial/ethnic minority and women students in higher education: A status report”, *New Directions for Student Services*.
116. Quatman, T. &. (2001), “Academic, Motivational, and Emotional Correlates of Adolescent Dating”, *Genetic, social, and general psychology monographs* (127), pp. 34-211.
117. Rahe M., Jansen P. (2022), “Understanding the relationship between perceived stress, academic motivation, and physical activity in college students during the coronavirus pandemic”, *Frontiers in Education* (7).
118. Reeve J. (2002), “Self-determination theory applied to educational settings”, *Handbook of self-determination research* (2), pp. 183-204.
119. Reynolds A.L., Sneva J.N., và Beehler G.P. (2010), “The Influence of Racism-Related Stress on the Academic Motivation of Black and Latino/a Students”, *Journal of College Student Development* 51(2), pp. 135–149.
120. Rotter J.B. (1966), “Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement”, *Psychological Monographs: General and Applied* (80), pp. 1-28.
121. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020), “Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions”, *Contemporary Educational Psychology*, 61(xxxx), 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
122. Ryan R.M., Deci E.L. (2000), “Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions”, *Contemporary Educational Psychology* (25), pp. 54–67.
123. Ryan R.M. và Deci E.L. (2000), “Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being”, *American Psychologist* 55(1), pp. 68-78.
124. Ryan R.M., Connell J.P., và Deci E.L. (1985), “A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education”, *Research on motivation in education: The classroom milieu* (2), pp. 13-51.
125. Sailes G.A. (1993), “An investigation of campus stereotypes: The myth of Black athletic superiority and the dumb jock stereotype”, *Sociology of Sport Journal* 10(1), pp. 88–97.
126. Saeedi, M., & Parvizy, S. (2019), “Strategies to promote academic motivation in nursing students: A qualitative study”, *Journal of education and health promotion* 8(86). https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_436_18.
127. Sarason, B.R., Shearin, E.N., Pierce, G.R., & Sarason, I.G. (1987), “Interrelations of social support measures: Theoretical and practical

- implications”, *Journal of Personality and Social Psychology* 52(4), pp. 813-832.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.4.813>
128. Selvi, Kıymet. (2010), “Motivating factors in online courses”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (2), pp. 819-824. 10.1016/j.sbspro.2010.03.110.
 129. Senior P.A., Bhopal R. (1994), “Ethnicity as a variable in epidemiological research”, *BMJ* 309(6950), pp. 327–330.
 130. Stipek, D. J. (1988), *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice*, Allyn & Bacon.
 131. Sheldon, K. M., & Hilpert, J. C. (2012), “The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction”, *Motivation and Emotion* 36(4), pp. 439–451.
 132. Slavin, R.E (2008), “Motivating Student to Learn”, *Educational Psychology: Theory and Practice 9th Edition*, Allyn & Bacon.
 133. Sandanasamy, T. A., & Abdrahim, N. A. A. (2022), “Comparing the Academic Motivation among Ethnic Majority and Minority Malaysian Students and Its Relation to Academic Self-Efficacy”, *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(4).
 134. Smith E.M. (1985), “Ethnic minorities: Life stress, social support, and mental health issues”, *The Counseling Psychologist* 13(4), pp. 537–579.
 135. Smith, K.J. (2010), “An examination of the validity of the Academic Motivation Scale with a United States business student sample”, *Psychological Reports* 106(2), pp. 323-341.
 136. Tasgin A. & Coskun G. (2018), “The relationship between academic motivations and university students’ attitudes towards learning”, *International Journal of Instruction* 11(4), pp. 935–950.
 137. Tisocco F. & Liporace M.F. (2023), “Structural Relationships Between Procrastination, Academic Motivation, and Academic Achievement Within University Students: A Self-determination Theory Approach”, *Innovative Higher Education* 48(2), pp. 351–369.
 138. Trumbull, E. & Rothstein-Fisch, C. (2011), “The intersection of culture and achievement motivation”, *The School Community Journal* 21(2), pp. 25–53.
 139. Tseng V. (2004), “Family Interdependence and Academic Adjustment in College: Youth From Immigrant and U.S.-Born Families”, *Child Development* 75(3), pp. 966-983.
 140. Tynes B.M., Del Toro J. và Lozada F.T. (2015), “An Unwelcomed Digital Visitor in the Classroom: The Longitudinal Impact of Online Racial

- Discrimination on Academic Motivation”, *School Psychology Review* 44(4), pp. 407-424.
141. Ullah, M.I., Sagheer, A., Sattar, T. & Khan, S., (2013), “Factors influencing students motivation to learn in Bahauddin Zakariya University, Multan (Pakistan)”, *International Journal of Human Resource Studies* 3(2).
 142. Vallerand R.J., Blais M.R., Brière N.M. (1989), “Construction et validation de l’échelle de motivation en éducation (EME). [Construction and validation of the Motivation toward Education Scale.]”. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement* (21), pp. 323–349.
 143. Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R. (1992), “The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education”, *Educational and Psychological Measurement* 52(4), pp. 1003–1017.
 144. Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2010), “School ethnic composition and aspirations of immigrant students in Belgium”, *British Educational Research Journal* 36(2), pp. 209–237. <https://doi.org/10.1080/01411920902802180>
 145. Vavik L. & Salomon G. (2016), *Twenty First Century Skills vs. Disciplinary Studies? Handbook of research on technology tools for real-world skill development*, IGI Global, pp. 1-12.
 146. Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006), “Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation”, *Educational Psychologist*, 41(1), pp. 19–31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
 147. Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010), “The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.)”, *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement* (16), pp. 105–165. Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007/full/html](https://doi.org/https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007/full/html)
 148. Wahyuni, S.N. (2023), “The Effect of Digital Literacy-Based Learning on Student Motivation and Socialization Ability”, *Consilium: Berkala Kajian Konseling dan Ilmu Keagamaan* 9(2), pp. 88-98.
 149. Wang C.J., Liu W.C., Kee Y.H. (2019), “Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students’ motivational processes using the self-determination theory”, *Heliyon* 5(7).
 150. Williams, D.R., Yan Yu, Jackson, J.S., & Anderson, N.B. (1997), “Racial Differences in Physical and Mental Health: Socio-economic Status, Stress and

- Discrimination”, *Journal of Health Psychology* 2(3), pp. 335-351.
<https://doi.org/10.1177/135910539700200305>
151. Williams, Kaylene C, Williams, Caroline C (2011), “Five key ingredients for improving student motivation”, *Research in Higher Education Journal* (12), pp. 1-23.
152. Yamagishi N. & Nawa N.E. (2021), “Enhanced academic motivation in university students following a 2-week online gratitude journal intervention”, *BMC Psychology* (9).
153. Young-Jones A., Johnson G., Hawthorne M. (2011), “Cultural predictors of academic motivation and achievement: A self-deterministic approach”, *College student journal* (45), pp. 151-163.
154. Zimet, G.D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G., & Farley, G.K. (1988), “The multidimensional scale of perceived social support”, *Journal of personality assessment* 52(1), pp. 30-41.

Website

155. Báo cáo ba công khai, <https://education.vnu.edu.vn/index.php> truy cập ngày 1/9/2023
156. Báo cáo ba công khai, <https://huc.edu.vn/c/5411/Ba-cong-khai> truy cập ngày 1/9/2023
157. Báo cáo ba công khai, <https://utt.edu.vn/utt/dam-bao-chat-luong/ba-cong-khai-n48.html> truy cập ngày 1/9/2023
158. Báo cáo ba công khai, <https://ussh.vnu.edu.vn/vi/gioi-thieu/ba-cong-khai/> truy cập ngày 1/9/2023
159. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Quy chế tuyển sinh đại học hệ chính quy, <https://moet.gov.vn>, truy cập ngày 1/9/2023.
160. Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội-Cấp học bổng chính sách cho học sinh, sinh viên dân tộc thiểu số nghèo, <https://molisa.gov.vn>, truy cập ngày 1/9/2023
161. Dân tộc thiểu số ở Việt Nam - Open Development Vietnam, <https://opendevelopmentmekong.net>, truy cập ngày 1/9/2023
162. Vụ Giáo dục dân tộc (2020), <https://moet.gov.vn/giaoducquocdan/giao-duc-dan-toc/Pages/tin-tuc.aspx?ItemID=6253>. truy cập ngày 1/9/2023
163. Một số chính sách lớn của Đảng và Nhà nước về vấn đề dân tộc đã thúc đẩy vùng đồng bào DTTS và miền núi từng bước phát triển kinh tế ổn định cuộc sống (ubdt.gov.vn), truy cập ngày 1/9/2023.

PHỤ LỤC
XÁC NHẬN ĐỒNG Ý TỰ NGUYỆN THAM GIA NGHIÊN CỨU
Dành cho sinh viên dân tộc thiểu số

Đề tài: Động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Chủ nhiệm đề tài: NCS. Phạm Văn Huệ, trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội

Chúng tôi mời anh/chị tham gia cuộc khảo sát trong nghiên cứu này. Xin rà soát những thông tin trong mục (1) và (2) dưới đây:

(1) Nguyên tắc tham gia tự nguyện trong nghiên cứu

Sự tham gia của anh/chị trong nghiên cứu này hoàn toàn tự nguyện. Ông/bà có thể bỏ qua bất cứ câu hỏi nào mà anh/chị không muốn trả lời. Anh/chị cũng có thể chọn không tham gia hay bỏ dở khảo sát tại bất kì thời điểm nào mà không có bất kì hậu quả nào.

(2) Cách thức bảo mật và lưu trữ thông tin

- Việc khảo sát sẽ được đảm bảo tính khuyết danh; những điều mà ông/bà cung cấp cho tôi tại bảng khảo sát sẽ được bảo mật; danh tính hay các thông tin cá nhân của anh/chị sẽ không xuất hiện trong các báo cáo nghiên cứu.

- Dữ liệu từ kết quả khảo sát sẽ được sử dụng cho mục đích nghiên cứu khoa học, công bố dưới dạng bài báo nghiên cứu và kết quả của luận án.

Trong trường hợp ông/bà có câu hỏi thêm liên quan nghiên cứu này, xin vui lòng liên hệ: NCS. Phạm Văn Huệ, Phòng Đào tạo, trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội qua số điện thoại 0989292529 hoặc email: huepv238@gmail.com.

Nếu ông/bà đã đọc Trang thông tin, cũng như rà soát lại mục (1) và (2) ở trên và hiểu rõ nội dung, xin hãy tích (x) vào ô tương ứng:

- Tôi đồng ý tham gia vào nghiên cứu này.
 Không đồng ý tham gia nghiên cứu này

PHỤ LỤC 01

BẢNG HỎI ĐIỀU TRA THỬ

PHIẾU TRAO ĐỔI Ý KIẾN VỀ ĐỘNG LỰC HỌC TẬP CỦA SV DÂN TỘC THIỂU SỐ

Các bạn SV thân mến!

Chúng tôi, nhóm nghiên cứu thuộc Trường ĐHKHXH&NV (ĐHQGHN) triển khai đề tài *Động lực học tập của SV dân tộc thiểu số*. Mục đích của đề tài nhằm cung cấp cơ sở khoa học trong việc xây dựng các chính sách nhằm nâng cao động lực học tập của SV dân tộc thiểu số đang học tập tại các trường Đại học hiện nay. Sự đồng thuận và cộng tác tích cực của các bạn thông qua việc trả lời một cách *chân thực, đầy đủ* vào phiếu hỏi này là việc làm có ý nghĩa nhất để giúp chúng tôi hoàn thành tốt mục đích nghiên cứu của mình.

Các bạn không phải ghi tên khi trả lời các câu hỏi dưới đây.

Xin chân thành cảm ơn các bạn!

A. Xin bạn cho biết một số thông tin cá nhân

1. Giới tính: 1. Nam 2. Nữ

2. Năm sinh:

3. Khoá học: 1. Năm thứ nhất 2. Năm thứ hai 3. Năm thứ ba 4. Năm thứ tư

4. Kết quả học tập của bạn trong năm qua là:

1. Yếu 2. Trung bình 3. Khá 4. Tốt

5. Ngành học của bạn là:

6. Dân tộc của bạn là:

7. Nơi sinh sống: 1. Thành thị 2. Nông thôn

8. Bạn là: 1. Con cả 2. Con thứ 3. Con út 4. Con một

9. Trạng thái mối quan hệ của bạn:

Độc thân Đang hẹn hò Đã kết hôn Khác:

10. Điều kiện kinh tế của gia đình bạn?

Khá giả Trung bình Khó khăn

11. Số năm bạn sống xa gia đình gốc của bạn là:

B. Dưới đây một số mệnh đề, xin vui lòng đọc kỹ và đánh giá mức độ chính xác của mỗi câu đối với bản thân bạn theo thang điểm sau đây:

<i>Tuyệt đối</i>	<i>Không đúng một chút</i>	<i>Khá đúng</i>	<i>Đúng phần lớn</i>	<i>Tuyệt đối</i>
----------------------	--------------------------------	-----------------	--------------------------	----------------------

		<i>không đúng</i>						<i>đúng</i>
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
Câu trả lời								Điểm
1. Vì tôi không thể tìm được một công việc lương cao chỉ với tấm bằng cấp ba								_____
2. Vì tôi cảm thấy vui vẻ và hài lòng khi học được những điều mới								_____
3. Vì tôi nghĩ rằng học đại học sẽ giúp tôi chuẩn bị tốt hơn cho công việc mà tôi đã lựa chọn								_____
4. Vì tôi vui sướng khi được chia sẻ những ý tưởng và quan điểm của mình								_____
5. Thực lòng mà nói thì tôi không biết. Tôi thực sự cảm thấy mình đang bỏ phí thời gian cho việc học đại học								_____
6. Vì tôi vui sướng khi tôi có thể vượt lên chính mình để chinh phục các môn học								_____
7. Để chứng minh cho bản thân tôi thấy rằng mình hoàn toàn có thể học đại học								_____
8. Để sau này có thể có một công việc được coi trọng								_____
9. Vì tôi cảm thấy hứng thú khi tự mình khám phá ra những điều mới mẻ								_____
10. Bởi vì thực tế đại học sẽ cho phép tôi bước chân vào ngành nghề mà tôi mong muốn								_____
11. Vì tôi cảm thấy thích thú khi đọc được một tài liệu hay một cuốn sách hay								_____
12. Tôi đã từng có những lý do tốt đẹp để học đại học nhưng bây giờ tôi đang băn khoăn không biết có nên tiếp tục hay không								_____
13. Vì tôi vui sướng khi tôi có thể vượt lên chính mình để đạt được những mục tiêu trong học tập								_____
14. Vì khi tôi có thể học tốt ở bậc đại học, tôi cảm thấy bản thân mình có giá trị								_____
15. Vì tôi muốn có một cuộc sống ổn định sau này								_____
16. Vì tôi cảm thấy hứng thú khi kiến thức của tôi về những môn học mà tôi yêu thích được mở mang								_____
17. Vì học đại học sẽ giúp tôi có những quyết định đúng đắn hơn theo định hướng nghề nghiệp mà tôi đã lựa chọn								_____
18. Vì tôi thích cái cảm giác khi bản thân mình bị lôi cuốn vào kiến thức								_____
19. Tôi không thể hiểu vì sao tôi học đại học và thẳng thắn mà nói thì tôi cũng chẳng quan tâm								_____
20. Vì sự thoải mái khi tôi cảm thấy mình đang trong tiến trình đạt được những mục tiêu học tập khó khăn								_____
21. Để chứng minh cho chính bản thân tôi thấy rằng mình cũng có năng lực								_____
22. Để có một mức lương tốt hơn sau này								_____
23. Vì tôi muốn được học hỏi về những thứ mà tôi yêu thích								_____
24. Vì tôi tin rằng một vài năm học đại học sẽ giúp tôi nâng cao năng lực làm việc								_____
25. Vì tôi cảm thấy hứng thú khi đọc về những chủ đề mà tôi yêu thích								_____
26. Tôi không biết và không hiểu mình đang làm gì ở đây nữa								_____
27. Bởi vì học đại học cho phép tôi được trải nghiệm cái cảm giác thoải mái khi tôi đạt thành tích xuất sắc trong các môn học								_____

28. Bởi vì tôi muốn chứng minh cho chính bản thân tôi thấy rằng mình cũng có thể thành công trong học tập

C. Dưới đây là những nhận định về môi trường đại học. Xin cho biết những nhận định này đúng với môi trường đại học của bạn ở mức độ nào?

	1	2	3	4	5	6	7
	Hoàn toàn không đúng						Hoàn toàn đúng
Nhận định							Điểm
1. Quy mô lớp học quá lớn khiến tôi cảm thấy mình nhỏ bé							_____
2. Cán bộ thư viện luôn sẵn lòng giúp đỡ tôi tìm sách/tư liệu trong thư viện							_____
3. Nhân viên của trường đại học luôn ấm áp và tốt bụng							_____
4. Tôi không cảm thấy giá trị của mình khi là SV trong trường							_____
5. Giảng viên thường không có thời gian để thảo luận những vấn đề học tập của tôi							_____
6. Nhân viên hỗ trợ tài chính luôn sẵn lòng giúp đỡ tôi với những vấn đề học phí							_____
7. Trường luôn khuyến khích và cổ vũ SV thuộc nhóm dân tộc thiểu số							_____
8. Có sự hỗ trợ học tập cho SV trong khuôn viên trường							_____
9. Trường có vẻ như khá tôn trọng SV dân tộc thiểu số							_____
10. Giảng viên sẵn sàng giúp đỡ SV ngoài giờ học							_____
11. Đại học dường như là một nơi lạnh lẽo và không quan tâm đến tôi							_____
12. Giảng viên luôn giúp đỡ tôi trong việc lựa chọn các môn học							_____
13. Tôi cảm thấy không có ai quan tâm đến tính cách của mình trong trường							_____
14. Tôi cảm thấy không thoải mái trong môi trường đại học							_____

D. Dưới đây là những nhận định của bạn về sự hòa hợp văn hoá trong sự so sánh giữa dân tộc của bạn và dân tộc đa số. Xin cho biết những nhận định này đúng với cuộc sống của bạn ở mức độ nào?

	1	2	3	4	5	6	7
	Hoàn toàn không đúng						Hoàn toàn đúng
Nhận định							Điểm
1. Tôi cảm thấy tôi phải thay đổi bản thân để phù hợp với trường							_____
2. Tôi cố gắng không thể hiện những nét đặc trưng của dân tộc mình							_____
3. Tôi thường cảm thấy như một con tắc kè, phải thay đổi bản thân phụ thuộc vào dân tộc của người bên cạnh ở trường							_____

-
4. Tôi cảm thấy dân tộc của tôi không hợp với những SV khác _____
 5. Tôi có thể nói chuyện với bạn bè ở trường về gia đình và văn hoá của mình _____
 6. Tôi cảm thấy bản thân đang quên đi các giá trị của gia đình khi chọn học đại học _____
 7. Những giá trị dân tộc của tôi có mâu thuẫn với những kỳ vọng của trường đại học _____
 8. Tôi có thể nói chuyện với gia đình về bạn bè ở trường _____
 9. Tôi cảm thấy ngôn ngữ/phong tục của mình là rào cản để hoà nhập với những SV khác _____
 10. Giá trị của trường đại học thường mâu thuẫn với giá trị gia đình của tôi _____
 11. Tôi cảm thấy được công nhận ở trường đại học như một người dân tộc thiểu số _____
 12. Là một người dân tộc thiểu số, tôi cảm thấy tôi là một phần của trường đại học _____
 13. Tôi có thể nói chuyện với gia đình về những khó khăn và lo lắng ở trường _____

E. Dưới đây là những nhận định về sự nhận thức về sự hỗ trợ xã hội gồm gia đình, bạn bè và những người có ý nghĩa. Xin cho biết những nhận định này đúng với cuộc sống của bạn ở mức độ nào?

Lưu ý: người đặc biệt được miêu tả dưới đây là người không phải trong gia đình hoặc bạn bè của em. Đó có thể là giảng viên/cố vấn học tập hoặc người khác trong cộng đồng (ví dụ trong câu lạc bộ, tổ, đội nhóm v...v...)

	1	2	3	4	5	6	7
Hoàn toàn không đồng ý							Hoàn toàn đồng ý
Nhận định							Điểm

-
1. Có một người đặc biệt luôn ở bên cạnh khi các bạn cần họ _____
 2. Có một người đặc biệt mà các bạn có thể chia sẻ với họ những niềm vui và nỗi buồn của mình _____
 3. Gia đình các bạn thực sự cố gắng giúp đỡ các bạn _____
 4. Các bạn có được sự ủng hộ và giúp đỡ về mặt tinh thần từ phía gia đình _____
 5. Các bạn có một người đặc biệt luôn là chỗ dựa giúp các bạn cảm thấy thoải mái _____
 6. Bạn bè các bạn thực sự cố gắng giúp đỡ các bạn _____
 7. Các bạn có thể dựa (nhờ) vào bạn bè khi những chuyện tồi tệ xảy đến với các bạn _____
 8. Các bạn có thể nói ra những vấn đề của mình với gia đình _____
 9. Các bạn có những người bạn mà có thể chia sẻ cho họ những niềm vui và nỗi buồn của mình _____

10. Có một người đặc biệt trong cuộc đời các bạn quan tâm tới những cảm xúc của các bạn

11. Gia đình sẵn lòng giúp các bạn đưa ra những quyết định

12. Các bạn có thể nói ra những vấn đề của mình với bạn bè

F. Dưới đây là những nhận định về sự phân biệt đối xử trong cuộc sống thường ngày của bạn. Xin cho biết bạn trải qua những sự kiện dưới đây với tần suất nào?

0	1	2	3	4	5
Không bao giờ	Ít hơn 1 lần/năm	Một vài lần/năm	Một vài lần/tháng	Ít nhất 1 lần/tuần	Hầu như mỗi ngày

Nhận định: Vì bạn là SV dân tộc thiểu số nên:

Điểm

1. Bạn bị đối xử thiếu lịch sự hơn so với những người khác

2. Bạn bị đối xử thiếu tôn trọng hơn so với những người khác

3. Bạn nhận được sự phục vụ thiếu nhiệt tình hơn so với những người khác tại các cửa hàng hoặc nhà hàng

4. Mọi người hành xử như thể họ nghĩ bạn không hề thông minh

5. Mọi người hành xử như thể họ sợ bạn

6. Mọi người hành xử như thể họ nghĩ bạn không trung thực

7. Mọi người hành xử như thể họ tốt hơn bạn

8. Bạn bị gán với những cái tên hoặc bị xúc phạm

9. Bạn bị đe dọa hoặc quấy rối

G. Dưới đây là những nhận định về khả năng hiểu biết về năng lực số của bạn. Xin cho biết nhận định trên đúng với bạn như thế nào?

1	2	3	4	5
Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Trung lập	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý

Nhận định

Điểm

1. Tôi biết cách giải quyết các vấn đề kỹ thuật của riêng mình.

2. Tôi có thể học các công nghệ mới một cách dễ dàng.

3. Tôi theo kịp các công nghệ mới quan trọng.

4. Tôi biết về rất nhiều công nghệ khác nhau.

5. Tôi có các kỹ năng kỹ thuật cần thiết để sử dụng CNTT trong học tập và sáng tạo nên các sản phẩm khác nhau (ví dụ: bản trình bày, câu chuyện kỹ thuật số, wiki, blog) thể hiện sự hiểu biết của tôi về những gì tôi đã học được.

-
6. Tôi có kỹ năng CNTT tốt. _____
 7. Tôi tự tin với kỹ năng tìm kiếm và đánh giá của mình trong việc lấy thông tin từ Web. _____
 8. Tôi quen thuộc với các vấn đề liên quan đến các hoạt động dựa trên web, ví dụ: an toàn mạng, vấn đề tìm kiếm, đạo văn. _____
 9. CNTT-TT cho phép tôi cộng tác tốt hơn với bạn bè trong công việc dự án và hoạt động học tập khác. _____
 10. Tôi thường nhận được sự giúp đỡ trong công việc học tập ở trường đại học của bạn bè qua Internet vd. thông qua Skype, Facebook, Blog. _____

Xin chân thành cảm ơn!

PHỤ LỤC 02

BẢNG HỎI ĐIỀU TRA CHÍNH THỨC

PHIẾU TRAO ĐỔI Ý KIẾN VỀ ĐỘNG LỰC HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ

Các bạn SV thân mến!

Chúng tôi, nhóm nghiên cứu thuộc Trường ĐHKHXH&NV (ĐHQGHN) triển khai đề tài *Động lực học tập của SV dân tộc thiểu số*. Mục đích của đề tài nhằm cung cấp cơ sở khoa học trong việc xây dựng các chính sách nhằm nâng cao động lực học tập của SV dân tộc thiểu số đang học tập tại các trường Đại học hiện nay. Sự đồng thuận và cộng tác tích cực của các bạn thông qua việc trả lời một cách *chân thực, đầy đủ* vào phiếu hỏi này là việc làm có ý nghĩa nhất để giúp chúng tôi hoàn thành tốt mục đích nghiên cứu của mình. Các bạn không phải ghi tên khi trả lời các câu hỏi dưới đây. Xin chân thành cảm ơn các bạn!

A. Xin bạn cho biết một số thông tin cá nhân

1. Giới tính: 1. Nam 2. Nữ
2. Năm sinh:
3. Khoá học: 1. Năm thứ nhất 2. Năm thứ hai 3. Năm thứ ba 4. Năm thứ tư
4. Kết quả học tập của bạn trong năm qua là:
 1. Yếu 2. Trung bình 3. Khá 4. Tốt
5. Ngành học của bạn là:
6. Dân tộc của bạn là:
7. Nơi sinh sống: 1. Thành thị 2. Nông thôn
8. Bạn là: 1. Con cả 2. Con thứ 3. Con út 4. Con một
9. Trạng thái mối quan hệ của bạn:
 Độc thân Đang hẹn hò Đã kết hôn Khác:
10. Điều kiện kinh tế của gia đình bạn?
 Khá giả Trung bình Khó khăn
11. Số năm bạn sống xa gia đình gốc của bạn là:

B. Dưới đây là những câu trả lời cho câu hỏi “Vì sao bạn học đại học?”. Xin vui lòng đọc kỹ và đánh giá mức độ chính xác của mỗi câu đối với bản thân bạn theo thang điểm sau đây:

<i>Tuyệt đối không đúng</i>	<i>Không đúng một chút</i>	<i>Khá đúng</i>	<i>Đúng phần lớn</i>	<i>Tuyệt đối đúng</i>
---	--------------------------------	-----------------	--------------------------	-------------------------------

1

2

3

4

5

6

7

Câu trả lời	Điểm
1. Vì tôi không thể tìm được một công việc lương cao chỉ với tấm bằng cấp ba	_____
2. Vì tôi cảm thấy vui vẻ và hài lòng khi học được những điều mới	_____
3. Vì tôi nghĩ rằng học đại học sẽ giúp tôi chuẩn bị tốt hơn cho công việc mà tôi đã lựa chọn	_____
4. Vì tôi vui sướng khi được chia sẻ những ý tưởng và quan điểm của mình	_____
5. Thực lòng mà nói thì tôi không biết. Tôi thực sự cảm thấy mình đang bỏ phí thời gian cho việc học đại học	_____
6. Vì tôi vui sướng khi tôi có thể vượt lên chính mình để chinh phục các môn học	_____
7. Để chứng minh cho bản thân tôi thấy rằng mình hoàn toàn có thể học đại học	_____
8. Để sau này có thể có một công việc được coi trọng	_____
9. Vì tôi cảm thấy hứng thú khi tự mình khám phá ra những điều mới mẻ	_____
10. Bởi vì thực tế đại học sẽ cho phép tôi bước chân vào ngành nghề mà tôi mong muốn	_____
11. Vì tôi cảm thấy thích thú khi đọc được một tài liệu hay một cuốn sách hay	_____
12. Tôi đã từng có những lý do tốt đẹp để học đại học nhưng bây giờ tôi đang băn khoăn không biết có nên tiếp tục hay không	_____
13. Vì tôi vui sướng khi tôi có thể vượt lên chính mình để đạt được những mục tiêu trong học tập	_____
14. Vì khi tôi có thể học tốt ở bậc đại học, tôi cảm thấy bản thân mình có giá trị	_____
15. Vì tôi muốn có một cuộc sống ổn định sau này	_____
16. Vì tôi cảm thấy hứng thú khi kiến thức của tôi về những môn học mà tôi yêu thích được mở mang	_____
17. Vì học đại học sẽ giúp tôi có những quyết định đúng đắn hơn theo định hướng nghề nghiệp mà tôi đã lựa chọn	_____
18. Vì tôi thích cái cảm giác khi bản thân mình bị lôi cuốn vào kiến thức	_____
19. Tôi không thể hiểu vì sao tôi học đại học và thẳng thắn mà nói thì tôi cũng chẳng quan tâm	_____
20. Vì sự thoả mãn khi tôi cảm thấy mình đang trong tiến trình đạt được những mục tiêu học tập khó khăn	_____
21. Để chứng minh cho chính bản thân tôi thấy rằng mình cũng có năng lực	_____
22. Để có một mức lương tốt hơn sau này	_____
23. Vì tôi muốn được học hỏi về những thứ mà tôi yêu thích	_____
24. Vì tôi tin rằng một vài năm học đại học sẽ giúp tôi nâng cao năng lực làm việc	_____
25. Vì tôi cảm thấy hứng thú khi đọc về những chủ đề mà tôi yêu thích	_____
26. Tôi không biết và không hiểu mình đang làm gì ở đây nữa	_____
27. Bởi vì học đại học cho phép tôi được trải nghiệm cái cảm giác thoả mãn khi tôi đạt thành tích xuất sắc trong các môn học	_____
28. Bởi vì tôi muốn chứng minh cho chính bản thân tôi thấy rằng mình cũng có thể thành công trong học tập	_____
C. Dưới đây là những nhận định về môi trường đại học. Xin cho biết những nhận định này đúng với môi trường đại học của bạn ở mức độ nào?	

1	2	3	4	5	6	7
Hoàn toàn không đúng						Hoàn toàn đúng
Nhận định						Điểm
1. Cán bộ thư viện luôn sẵn lòng giúp đỡ tôi tìm sách/tư liệu trong thư viện						_____
2. Nhân viên của trường đại học luôn ấm áp và tốt bụng						_____
3. Tôi không cảm thấy giá trị của mình khi là SV trong trường						_____
4. Giảng viên thường không có thời gian để thảo luận những vấn đề học tập của tôi						_____
5. Nhân viên hỗ trợ tài chính luôn sẵn lòng giúp đỡ tôi với những vấn đề học phí						_____
6. Trường luôn khuyến khích và cổ vũ SV thuộc nhóm dân tộc thiểu số						_____
7. Có sự hỗ trợ học tập cho SV trong khuôn viên trường						_____
8. Trường có vẻ như khá tôn trọng SV dân tộc thiểu số						_____
9. Giảng viên sẵn sàng giúp đỡ SV ngoài giờ học						_____
10. Đại học dường như là một nơi lạnh lẽo và không quan tâm đến tôi						_____
11. Giảng viên luôn giúp đỡ tôi trong việc lựa chọn các môn học						_____
12. Tôi cảm thấy không có ai quan tâm đến tính cách của mình trong trường						_____
13. Tôi cảm thấy không thoải mái trong môi trường đại học						_____

D. Dưới đây là những nhận định của bạn về sự hòa hợp văn hoá trong sự so sánh giữa dân tộc của bạn và dân tộc đa số. Xin cho biết những nhận định này đúng với cuộc sống của bạn ở mức độ nào?

1	2	3	4	5	6	7
Hoàn toàn không đúng						Hoàn toàn đúng
Nhận định						Điểm
1. Tôi cố gắng không thể hiện những nét đặc trưng của dân tộc mình						_____
2. Tôi thường cảm thấy như một con tắc kè, phải thay đổi bản thân phụ thuộc vào dân tộc của người bên cạnh ở trường						_____
3. Tôi cảm thấy dân tộc của tôi không hợp với những SV khác						_____
4. Tôi có thể nói chuyện với bạn bè ở trường về gia đình và văn hoá của mình						_____
5. Tôi cảm thấy bản thân đang quên đi các giá trị của gia đình khi chọn học đại học						_____
6. Những giá trị dân tộc của tôi có mâu thuẫn với những kỳ vọng của trường đại học						_____
7. Tôi có thể nói chuyện với gia đình về bạn bè ở trường						_____
8. Tôi cảm thấy ngôn ngữ/phong tục của mình là rào cản để hoà nhập với những SV khác						_____
9. Giá trị của trường đại học thường mâu thuẫn với giá trị gia đình của tôi						_____
10. Tôi cảm thấy được công nhận ở trường đại học như một người dân tộc thiểu số						_____

11. Là một người dân tộc thiểu số, tôi cảm thấy tôi là một phần của trường đại học _____

12. Tôi có thể nói chuyện với gia đình về những khó khăn và lo lắng ở trường _____

E. Dưới đây là những nhận định về sự nhận thức về sự hỗ trợ xã hội gồm gia đình, bạn bè và những người có ý nghĩa. Xin cho biết những nhận định này đúng với cuộc sống của bạn ở mức độ nào?

Lưu ý: người đặc biệt được miêu tả dưới đây là người không phải trong gia đình hoặc bạn bè của em. Đó có thể là giảng viên/cố vấn học tập hoặc người khác trong cộng đồng (ví dụ trong câu lạc bộ, tổ, đội nhóm v...v...)

	1	2	3	4	5	6	7
Hoàn toàn không đồng ý							Hoàn toàn đồng ý
Nhận định							Điểm
1. Có một người đặc biệt luôn ở bên cạnh khi các bạn cần họ							_____
2. Có một người đặc biệt mà các bạn có thể chia sẻ với họ những niềm vui và nỗi buồn của mình							_____
3. Gia đình các bạn thực sự cố gắng giúp đỡ các bạn							_____
4. Các bạn có được sự ủng hộ và giúp đỡ về mặt tinh thần từ phía gia đình							_____
5. Các bạn có một người đặc biệt luôn là chỗ dựa giúp các bạn cảm thấy thoải mái							_____
6. Bạn bè các bạn thực sự cố gắng giúp đỡ các bạn							_____
7. Các bạn có thể dựa (nhờ) vào bạn bè khi những chuyện tồi tệ xảy đến với các bạn							_____
8. Các bạn có thể nói ra những vấn đề của mình với gia đình							_____
9. Các bạn có những người bạn mà có thể chia sẻ cho họ những niềm vui và nỗi buồn của mình							_____
10. Có một người đặc biệt trong cuộc đời các bạn quan tâm tới những cảm xúc của các bạn							_____
11. Gia đình sẵn lòng giúp các bạn đưa ra những quyết định							_____
12. Các bạn có thể nói ra những vấn đề của mình với bạn bè							_____

F. Dưới đây là những nhận định về sự phân biệt đối xử trong cuộc sống thường ngày của bạn. Xin cho biết bạn trải qua những sự kiện dưới đây với tần suất nào?

0	1	2	3	4	5
Không bao giờ	Ít hơn 1 lần/năm	Một vài lần/năm	Một vài lần/tháng	Ít nhất 1 lần/tuần	Hầu như mỗi ngày

Nhận định: Vì bạn là SV dân tộc thiểu số nên: _____

Điểm

1. Bạn bị đối xử thiếu lịch sự hơn so với những người khác _____

-
2. Bạn bị đối xử thiếu tôn trọng hơn so với những người khác _____
 3. Bạn nhận được sự phục vụ thiếu nhiệt tình hơn so với những người khác tại các cửa hàng hoặc nhà hàng _____
 4. Mọi người hành xử như thể họ nghĩ bạn không hề thông minh _____
 5. Mọi người hành xử như thể họ sợ bạn _____
 6. Mọi người hành xử như thể họ nghĩ bạn không trung thực _____
 7. Mọi người hành xử như thể họ tốt hơn bạn _____
 8. Bạn bị gán với những cái tên hoặc bị xúc phạm _____
 9. Bạn bị đe dọa hoặc quấy rối _____

G. Dưới đây là những nhận định về khả năng hiểu biết về năng lực số của bạn. Xin cho biết nhận định trên đúng với bạn như thế nào?

	1	2	3	4	5	
	Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Trung lập	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý	
Nhận định						Điểm
1. Tôi biết cách giải quyết các vấn đề kỹ thuật của riêng mình.						_____
2. Tôi có thể học các công nghệ mới một cách dễ dàng.						_____
3. Tôi theo kịp các công nghệ mới quan trọng.						_____
4. Tôi biết về rất nhiều công nghệ khác nhau.						_____
5. Tôi có các kỹ năng kỹ thuật cần thiết để sử dụng CNTT trong học tập và sáng tạo nên các sản phẩm khác nhau (ví dụ: bản trình bày, câu chuyện kỹ thuật số, wiki, blog) thể hiện sự hiểu biết của tôi về những gì tôi đã học được.						_____
6. Tôi có kỹ năng CNTT tốt.						_____
7. Tôi tự tin với kỹ năng tìm kiếm và đánh giá của mình trong việc lấy thông tin từ Web.						_____
8. Tôi quen thuộc với các vấn đề liên quan đến các hoạt động dựa trên web, ví dụ: an toàn mạng, vấn đề tìm kiếm, đạo văn.						_____
9. CNTT-TT cho phép tôi cộng tác tốt hơn với bạn bè trong công việc dự án và hoạt động học tập khác.						_____
10. Tôi thường nhận được sự giúp đỡ trong công việc học tập ở trường đại học của bạn bè qua Internet vd. thông qua Skype, Facebook, Blog.						_____

Xin chân thành cảm ơn!

PHỤ LỤC 03

GIẤY ĐỒNG Ý TỰ NGUYỆN THAM GIA NGHIÊN CỨU

Dành cho sinh viên và cán bộ, giảng viên

Đề tài: Động lực học tập của sinh viên dân tộc thiểu số

Chủ nhiệm đề tài: NCS. Phạm Văn Huệ, trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội

Chúng tôi mời ông/bà tham gia cuộc phỏng vấn trong nghiên cứu này. Xin rà soát những thông tin trong mục (1) và (2) dưới đây:

(1) Nguyên tắc tham gia tự nguyện trong nghiên cứu

Sự tham gia của ông/bà trong nghiên cứu này hoàn toàn tự nguyện. Ông/bà có thể bỏ qua bất cứ câu hỏi nào mà ông/bà không muốn trả lời. Ông/bà cũng có thể chọn không tham gia hay bỏ dở cuộc phỏng vấn tại bất kì thời điểm nào mà không có bất kì hậu quả nào.

(2) Cách thức bảo mật và lưu trữ thông tin

- Cuộc phỏng vấn sẽ được đảm bảo tính khuyết danh; những điều mà ông/bà cung cấp cho tôi trong cuộc phỏng vấn sẽ được bảo mật; danh tính hay các thông tin cá nhân của ông/bà sẽ không xuất hiện trong các báo cáo nghiên cứu.

- Với sự cho phép của ông/bà, tôi sẽ ghi âm lại cuộc phỏng vấn giữa chúng ta. Nếu ông/bà không đồng ý cho phép ghi âm, tôi sẽ chỉ ghi chú những thông tin chính vào sổ tay cá nhân thay vì ghi âm.

- Chỉ tôi mới có quyền tiếp cận với băng ghi âm và các tài liệu viết khác liên quan đến cuộc phỏng vấn. Không ai khác được phép tiếp cận những dữ liệu này. Dữ liệu từ cuộc phỏng vấn sẽ được sử dụng cho mục đích nghiên cứu khoa học, công bố dưới dạng bài báo nghiên cứu và kết quả của luận án.

Trong trường hợp ông/bà có câu hỏi thêm liên quan nghiên cứu này, xin vui lòng liên hệ: NCS. Phạm Văn Huệ, Phòng Đào tạo, trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội qua số điện thoại 0989292529 hoặc email: huepv238@gmail.com.

Nếu ông/bà đã đọc Trang thông tin, cũng như rà soát lại mục (1) và (2) ở trên và hiểu rõ nội dung, xin hãy tích (x) vào ô tương ứng:

Tôi đồng ý tham gia vào nghiên cứu này.

Tôi đồng ý để nghiên cứu viên ghi âm cuộc phỏng vấn của tôi cho mục đích nghiên cứu.

Xác nhận của nghiên cứu viên
(Ký và ghi rõ họ tên)

Xác nhận của người tham gia nghiên cứu
(Ký và ghi rõ họ tên)

BẢNG HỎI PHÒNG VẤN SÂU DÀNH CHO SINH VIÊN ĐẠI TRÀ

Buổi phỏng vấn sâu nhằm mục đích tìm hiểu về những biểu hiện động lực học tập của SV dân tộc thiểu số cũng như khám phá các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập để từ đó kiểm tra xem SV đại trà hiểu như thế nào về thang đo đã được thu thập sẵn. Cụ thể các nội dung chính sẽ được trao đổi như sau:

1. Câu hỏi nhằm khám phá biểu hiện động lực học tập của SV dân tộc thiểu số
 - Theo các bạn, các bạn SV dân tộc thiểu số có nỗ lực và chủ động tham gia vào quá trình học tập? Biểu hiện cụ thể của các bạn SV dân tộc thiểu số như thế nào?
2. Câu hỏi nhằm mục đích tìm hiểu kỹ hơn về yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của SV dân tộc thiểu số.
 - Trong quá trình học tập, các yếu tố nào theo các bạn ảnh hưởng đến động lực học tập SV dân tộc thiểu số? Yếu tố đó ảnh hưởng đến SV dân tộc thiểu số như thế nào?
3. Câu hỏi để tìm hiểu về sự hỗ trợ của nhà trường và chính bản thân các bạn sv trong quá trình thúc đẩy động lực học tập của SV dân tộc thiểu số
 - Theo các bạn có những biện pháp hỗ trợ nào đối với SV dân tộc thiểu số để giúp thúc đẩy động lực học tập khi tham gia vào quá trình học tập tại nhà trường?

BẢNG HỎI PHÒNG VẤN SÂU DÀNH CHO GIẢNG VIÊN, CÁN BỘ QUẢN LÝ

Buổi phỏng vấn sâu nhằm mục đích tìm hiểu về những biểu hiện động lực học tập của SV dân tộc thiểu số cũng như khám phá các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập để từ đó kiểm tra xem các giảng viên, cán bộ quản lý hiểu như thế nào về thang đo đã được thu thập sẵn. Cụ thể các nội dung chính sẽ được trao đổi như sau:

1. Câu hỏi nhằm khám phá biểu hiện động lực học tập của SV dân tộc thiểu số
 - Theo thầy cô, các bạn SV dân tộc thiểu số có nỗ lực và chủ động tham gia vào quá trình học tập? Biểu hiện cụ thể của các bạn SV dân tộc thiểu số như thế nào?
2. Câu hỏi nhằm mục đích tìm hiểu kĩ hơn về yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của SV dân tộc thiểu số.
 - Trong quá trình học tập, các yếu tố nào theo thầy cô ảnh hưởng đến động lực học tập SV dân tộc thiểu số? Yếu tố đó ảnh hưởng đến SV dân tộc thiểu số như thế nào?
3. Câu hỏi để tìm hiểu về sự hỗ trợ của giảng viên và nhà trường trong quá trình thúc đẩy động lực học tập của SV
 - Xin thầy cô vui lòng cho biết có những biện pháp hỗ trợ nào đối với SV dân tộc thiểu số để giúp thúc đẩy động lực học tập khi tham gia vào quá trình học tập tại nhà trường?

BẢNG HỎI PHÒNG VẤN SÂU DÀNH CHO SV DÂN TỘC THIỂU SỐ

Buổi phỏng vấn sâu nhằm mục đích tìm hiểu về những biểu hiện động lực học tập của SV cũng như khám phá các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập để từ đó kiểm tra xem các bạn SV hiểu như thế nào về thang đo đã được thu thập sẵn. Cụ thể các nội dung chính sẽ được trao đổi như sau:

1. Câu hỏi tìm hiểu về mục tiêu học tập của SV dân tộc thiểu số
 - Mục tiêu của các bạn khi học xong đại học là gì? Điều gì khiến các bạn mong muốn mình phải đi học đại học?
2. Câu hỏi khám phá về những khó khăn của môi trường học tập đối với SV dân tộc thiểu số
 - Theo các bạn, đâu là rào cản lớn nhất khi các bạn tham gia vào quá trình học tập tại trường?
3. Câu hỏi tìm hiểu về sự khác biệt về dân tộc của SV dân tộc thiểu số với các dân tộc khác.
 - Sự khác biệt về văn hóa của dân tộc mình có khiến em cảm thấy khó hòa nhập với môi trường học tập mới?
4. Câu hỏi tìm hiểu về những yếu tố tác động đến động lực học tập của bản thân trong quá trình học tập tại đại học.
 - Theo các bạn thì yếu tố nào tác động đến động lực học tập của bản thân trong suốt quá trình học tập tại đại học?
 - Đâu là những hạn chế của bản thân mà khiến bạn gặp khó khăn trong quá trình tham gia học tập?
5. Câu hỏi liên quan đến sự hỗ trợ của giảng viên và nhà trường
 - Nhà trường có những chính sách hỗ trợ học tập nào giúp bạn giảm bớt những khó khăn trong quá trình học tập tại trường đại học.

PHỤ LỤC 04
DANH SÁCH SINH VIÊN, GIẢNG VIÊN
THAM GIA PHÒNG VẤN SÂU

a. Danh sách giảng viên và cán bộ nhân viên tham gia phỏng vấn sâu

Bảng thông tin nhân khẩu cán bộ nhân viên, giảng viên (N=16)

STT	Họ tên	Trường	Vị trí công tác	Thâm niên công tác
1.	N.A.C	ĐHVH	Phó trưởng khoa, giảng viên	25 năm
2.	N.T.D	ĐHVH	Phó viện trưởng, giảng viên	13 năm
3.	N.T.T.H	ĐHCNGTVT	Giảng viên	13 năm
4.	L.T.L	ĐHCNGTVT	Giảng viên	13 năm
5.	N.Đ.S	ĐHCNGTVT	Chuyên viên	15 năm
6.	N.V.T	ĐHCNGTVT	Chuyên viên	10 năm
7.	B.T.M	ĐHKHXH&NV	Giảng viên, Cố vấn học tập	13 năm
8.	N.T.T.M	ĐHKHXH&NV	Phó trưởng phòng	20 năm
9.	T.T.TN	ĐHKHXH&NV	Chuyên viên	10 năm
10.	Đ.M.Q	ĐHKHXH&NV	Giám đốc	22 năm
11.	T.T.T	ĐHKHXH&NV	Giảng viên, Cố vấn học tập	12 năm
12.	T.B.N	ĐHKHXH&NV	Giảng viên, Cố vấn học tập	15 năm
13.	L.T.T.H	ĐHGD	Giảng viên	10 năm
14.	P.M.V	ĐHGD	Chuyên viên	11 năm
15.	N.L.T.L	ĐHGD	Chuyên viên	6 năm
16.	N.T.K	ĐHGD	Trưởng phòng, Giảng viên	15 năm

b. Danh sách sinh viên tham gia phỏng vấn sâu

Bảng thông tin nhân khẩu sinh viên đại trà (N=10)

STT	Họ tên	SV năm	Dân tộc	Trường
1.	N.V.A	NT hai	Kinh	ĐHKHXHNV
2.	T.T. V	NT ba	Kinh	ĐHKHXHNV
3.	P.T.V	NT nhất	Kinh	ĐHKHXHNV
4.	H.V. S	NT tư	Kinh	ĐHGD
5.	N.S.V	NT ba	Kinh	ĐHGD
6.	T.T. T	NT hai	Kinh	ĐHGD
7.	N.V. K	NT nhất	Kinh	ĐHCNGTVT
8.	H.V. K	NT hai	Kinh	ĐHCNGTVT
9.	N.T.S	NT hai	Kinh	ĐHVH
10.	L.T.V	NT ba	Kinh	ĐHVH

Bảng thông tin nhân khẩu sinh viên dân tộc thiểu số (N=20)

STT	Họ tên	SV năm	Dân tộc	Trường
1.	L.T.V.	NT ba	Thái	ĐHKHXHNV
2.	N.V.L.	NT tư	Tày	ĐHKHXHNV
3.	H.V.T.	NT tư	Mường	ĐHCNGTVT
4.	B.T.L.	NT hai	Mường	ĐHVH
5.	S.A.T	NT nhất	Mường	ĐHKHXHNV
6.	B.V.T.	NT hai	Nùng	ĐHCNGTVT
7.	D.T.Q.	NT tư	Tày	ĐHGD
8.	M.T. L.	NT ba	Thái	ĐHKHXHNV
9.	N.T.N.	NT hai	Dao	ĐHGD
10.	L.T.H.	NT ba	Sán Dìu	ĐHVH
11.	P.T.N.	NT ba	Giáy	ĐHVH
12.	L.M.Q.	NT hai	Dao	ĐHCNGTVT
13.	P.T.T.	NT ba	H'Mông	ĐHVH
14.	V.T. N.	NT nhất	Nùng	ĐHGD
15.	N.T.T.	NT ba	H'Mông	ĐHCNGTVT
16.	C.T.L.A.	NT hai	H'Mông	ĐHKHXHNV
17.	N.V.T.	NT tư	Nùng	ĐHCNGTVT
18.	N.T. H.	NT nhất	Sán Dìu	ĐHGD
19.	S.T.L.	NT tư	Thái	ĐHGD
20.	N.V.T.	NT hai	Sán Dìu	ĐHVH

PHỤ LỤC 05

KẾT QUẢ PHÂN TÍCH SPSS ĐIỀU TRA CHÍNH THỨC

1. Đánh giá về các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT

Bảng 4. 24. Mức độ đánh giá của SV dân tộc thiểu số về yếu tố môi trường học tập ảnh hưởng đến ĐLHT

Biến quan sát	ĐTB (ĐLC)	Mức độ đánh giá						
		1	2	3	4	5	6	7
1. Cán bộ thư viện luôn sẵn lòng giúp đỡ tôi tìm sách/tư liệu trong thư viện	4.86 (1.633)	2.9%	5.0%	13.2%	21.3%	18.4%	18.2%	21.1%
2. Nhân viên của trường đại học luôn ấm áp và tốt bụng	4.77 (1.638)	2.5%	8.5%	11.2%	20.5%	19.7%	19.7%	17.8%
3. Tôi không cảm thấy giá trị của mình khi là sinh viên của trường(*)	5.03 (1.83)	5.0%	6.4%	10.1%	15.9%	14.7%	17.2%	30.8%
4. Giảng viên thường không có thời gian để thảo luận những vấn đề học tập của tôi (*)	5.12 (1.735)	4.8%	4.8%	6.0%	20.9%	13.9%	20.7%	28.8%
5. Nhân viên hỗ trợ tài chính luôn sẵn lòng giúp đỡ tôi với những vấn đề học phí	4.63 (1.781)	5.4%	8.7%	12.8%	19.5%	16.2%	18.4%	19.0%
6. Trường luôn khuyến khích và cổ vũ sinh viên thuộc nhóm dân tộc thiểu số	5.08 (1.67)	3.1%	5.0%	9.3%	19.7%	15.7%	20.5%	26.7%
7. Có sự hỗ trợ học tập cho sinh viên trong khuôn viên trường	4.94 (1.671)	3.1%	5.8%	10.4%	21.9%	16.4%	18.6%	23.8%
8. Trường có vẻ như khá tôn trọng sinh viên dân tộc thiểu số	5.25 (1.601)	2.7%	2.9%	9.3%	18.4%	13.5%	25.3%	27.9%
9. Giảng viên sẵn sàng giúp đỡ sinh viên ngoài giờ học	5.09 (1.673)	3.5%	5.2%	9.5%	16.6%	15.3%	25.5%	24.4%

Biến quan sát	ĐTB (ĐLC)	Mức độ đánh giá						
		1	2	3	4	5	6	7
10. Đại học dường như là một nơi lạnh lẽo và không quan tâm đến tôi (*)	5.57 (1.717)	4.1%	4.3%	3.9%	12.8%	12.4%	18.4%	44.3%
11. Giảng viên luôn giúp đỡ tôi trong việc lựa chọn các môn học	4.67 (1.729)	4.8%	7.7%	11.6%	22.6%	17.2%	16.8%	19.1%
12. Tôi cảm thấy không có ai quan tâm đến tính cách của mình trong trường (*)	4.95 (1.839)	4.4%	7.0%	11.8%	18.2%	14.5%	12.6%	31.5%
13. Tôi cảm thấy không thoải mái trong môi trường đại học (*)	5.42 (1.704)	3.5%	4.1%	7.9%	11.4%	15.7%	19.1%	38.3%

Bảng 4.25. Mức độ đánh giá của SV dân tộc thiểu số về yếu tố hỗ trợ xã hội nhận được ảnh hưởng đến ĐLHT

Nội dung biến quan sát	ĐTB (ĐLC)	Mức độ đánh giá						
		1	2	3	4	5	6	7
1. Có một người đặc biệt luôn ở bên cạnh khi các bạn cần họ	4.25 (1.92)	11.6%	9.3%	13.0%	20.9%	16.4%	11.4%	17.4%
2. Có một người đặc biệt mà các bạn có thể chia sẻ với họ những niềm vui và nỗi buồn của mình	4.23 (1.92)	10.3%	11.6%	14.1%	19.5%	14.1%	14.3%	16.1%
3. Gia đình các bạn thực sự cố gắng giúp đỡ các bạn	5.48 (1.73)	2.9%	3.3%	10.1%	13.7%	12.0%	13.2%	44.9%
4. Các bạn có được sự ủng hộ và giúp đỡ về mặt tinh thần từ phía gia đình	5.44 (1.73)	3.1%	2.9%	11.4%	12.4%	12.0%	15.9%	42.4%

Nội dung biến quan sát	ĐTB (ĐLC)	Mức độ đánh giá						
		1	2	3	4	5	6	7
5. Các bạn có một người đặc biệt luôn là chỗ dựa giúp các bạn cảm thấy thoải mái	4.57 (1.96)	9.9%	8.5%	11.2%	16.8%	14.3%	17.0%	22.2%
6. Bạn bè các bạn thực sự cố gắng giúp đỡ các bạn	4.78 (1.7)	4.1%	6.4%	13.3%	17.2%	20.9%	18.6%	19.5%
7. Các bạn có thể dựa (nhờ) vào bạn bè khi những chuyện tồi tệ xảy đến với các bạn	4.54 (1.79)	6.6%	8.7%	13.5%	18.0%	18.8%	17.4%	17.0%
8. Các bạn có thể nói ra những vấn đề của mình với gia đình	4.75 (1.8)	7.2%	7.0%	10.3%	16.6%	19.0%	18.2%	21.9%
9. Các bạn có những người bạn mà có thể chia sẻ cho họ những niềm vui và nỗi buồn của mình	4.82 (1.74)	4.3%	7.2%	13.0%	16.2%	18.6%	19.1%	21.7%
10. Có một người đặc biệt trong cuộc đời các bạn quan tâm tới những cảm xúc của các bạn	4.41 (1.92)	10.6%	7.9%	13.7%	17.0%	18.0%	13.5%	19.1%
11. Gia đình sẵn lòng giúp các bạn đưa ra những quyết định	5.03 (1.78)	3.9%	7.0%	10.6%	14.9%	18.4%	14.7%	30.6%
12. Các bạn có thể nói ra những vấn đề của mình với bạn bè	4.57 (1.78)	5.6%	9.9%	12.2%	19.0%	19.7%	14.9%	18.8%

Ghi chú: N = 517

Bảng 4.26. Mức độ đánh giá của SV dân tộc thiểu số về yếu tố hoà hợp văn hoá ảnh hưởng đến ĐLHT

Nội dung biến quan sát	ĐTB (ĐLC)	Mức độ Đánh giá						
		1	2	3	4	5	6	7
1. Tôi cố gắng không thể hiện những nét đặc trưng của dân tộc mình (*)	5.31 (1.78)	3.3%	7.0%	7.2%	13.2%	15.5%	15.1%	38.9%
2. Tôi thường cảm thấy như một con tắc kè, phải thay đổi bản thân phụ thuộc vào dân tộc của người bên cạnh ở trường (*)	5.52 (1.80)	4.4%	3.9%	8.5%	10.6%	9.3%	17.4%	45.8%
3. Tôi cảm thấy dân tộc của tôi không hợp với những sinh viên khác (*)	5.83 (1.74)	3.7%	4.3%	5.8%	6.8%	7.9%	13.9%	57.6%
4. Tôi có thể nói chuyện với bạn bè ở trường về gia đình và văn hoá của mình	5.23 (1.89)	6.0%	4.6%	10.1%	13.2%	10.4%	17.2%	38.5%
5. Tôi cảm thấy bản thân đang quên đi các giá trị của gia đình khi chọn học đại học (*)	5.59 (1.82)	4.4%	4.3%	7.9%	9.3%	9.5%	14.7%	49.9%
6. Những giá trị dân tộc của tôi có mâu thuẫn với những kỳ vọng của trường đại học (*)	5.61 (1.81)	4.6%	3.3%	8.1%	10.1%	8.1%	15.5%	50.3%
7. Tôi có thể nói chuyện với gia đình về bạn bè ở trường (*)	5.3 (1.81)	4.4%	4.4%	10.3%	13.3%	9.9%	20.5%	37.1%
8. Tôi cảm thấy ngôn ngữ/phong tục của mình là rào cản để hoà nhập với những sinh viên khác (*)	5.66 (1.87)	6.2%	4.1%	5.2%	7.7%	10.3%	11.8%	54.7%

Nội dung biến quan sát	ĐTB (ĐLC)	Mức độ Đánh giá						
		1	2	3	4	5	6	7
9. Giá trị của trường đại học thường mâu thuẫn với giá trị gia đình của tôi (*)	5.79 (1.68)	3.7%	3.1%	5.2%	8.7%	10.3%	16.1%	53.0%
10. Tôi cảm thấy được công nhận ở trường đại học như một người dân tộc thiểu số	4.09 (1.99)	14.3%	10.3%	15.1%	18.0%	14.1%	10.8%	17.4%
11. Là một người dân tộc thiểu số, tôi cảm thấy tôi là một phần của trường đại học	4.89 (1.85)	5.6%	6.0%	14.1%	14.7%	15.7%	15.3%	28.6%
12. Tôi có thể nói chuyện với gia đình về những khó khăn và lo lắng ở trường	4.97 (1.86)	5.6%	6.4%	12.2%	12.8%	16.6%	16.8%	29.6%

Ghi chú: N = 517

Bảng 4. 27. Mức độ đánh giá của SV dân tộc thiểu số về yếu tố sự phân biệt đối xử ảnh hưởng đến ĐLHT

Nội dung biến quan sát	ĐTB (ĐLC)	Mức độ đánh giá					
		Không bao giờ	Ít hơn 1 lần/năm	Một vài lần/năm	Một vài lần/tháng	Ít nhất 1 lần/ngày	Hầu như mỗi ngày
1. Bạn bị đối xử thiếu lịch sự hơn so với những người khác	1.06 (1.46)	54.5 %	15.3%	13.3%	8.9%	2.3%	5.6%
2. Bạn bị đối xử thiếu tôn trọng hơn so với những người khác	1.02 (1.44)	56.5 %	14.9%	11.4%	9.1%	3.9%	4.3%
3. Bạn nhận được sự phục vụ thiếu nhiệt tình hơn so với những người khác tại các cửa hàng hoặc nhà hàng	0.89 (1.46)	63.8 %	12.4%	8.9%	6.4%	2.9%	5.6%

Nội dung biến quan sát	ĐTB (ĐLC)	Mức độ đánh giá					
		Không bao giờ	Ít hơn 1 lần/năm	Một vài lần/năm	Một vài lần/tháng	Ít nhất 1 lần/ngày	Hầu như mỗi ngày
4. Mọi người hành xử như thể họ nghĩ bạn không hề thông minh	1.12 (1.55)	54.9 %	13.3%	12.4%	8.1%	7.0%	4.3%
5. Mọi người hành xử như thể họ sợ bạn	0.85 (1.39)	64.4 %	12.2%	8.3%	8.1%	3.1%	3.9%
6. Mọi người hành xử như thể họ nghĩ bạn không trung thực	0.97 (1.47)	60.9 %	11.8%	10.3%	7.9%	4.4%	4.6%
7. Mọi người hành xử như thể họ tốt hơn bạn	1.27 (1.53)	48.7 %	13.3%	16.6%	9.5%	7.2%	4.6%
8. Bạn bị gắn với những cái tên hoặc bị xúc phạm	0.92 (1.42)	61.1 %	13.5%	9.1%	8.1%	4.3%	3.9%
9. Bạn bị đe dọa hoặc quấy rối	0.8 (1.39)	68.9 %	8.3%	7.7%	8.1%	3.3%	3.7%

Ghi chú: N = 517

Bảng 4.28. Mức độ đánh giá của SV dân tộc thiểu số về yếu tố năng lực số ảnh hưởng đến ĐLHT

Nội dung biến quan sát	ĐTB (ĐLC)	Mức độ				
		1	2	3	4	5
1. Tôi biết cách giải quyết các vấn đề kỹ thuật của riêng mình.	3.6 (0.92)	2.3%	6.0%	38.3%	36.0%	17.4%
2. Tôi có thể học các công nghệ mới một cách dễ dàng.	3.45 (1.02)	3.5%	13.0%	34.2%	33.3%	16.1%
3. Tôi theo kịp các công nghệ mới quan trọng.	3.44 (0.99)	3.3%	12.4%	36.0%	33.3%	15.1%
4. Tôi biết về rất nhiều công nghệ khác nhau.	3.11 (1.06)	7.5%	18.2%	39.5%	25.0%	9.9%
5. Tôi có các kỹ năng kỹ thuật cần thiết để sử dụng CNTT trong học tập và sáng tạo nên các sản phẩm khác nhau (ví dụ: bản trình	3.32 (1.03)	4.3%	16.2%	35.6%	30.6%	13.3%

Nội dung biến quan sát	ĐTB (ĐLC)	Mức độ				
		1	2	3	4	5
bày, câu chuyện kỹ thuật số, wiki, blog) thể hiện sự hiểu biết của tôi về những gì tôi đã học được.						
6. Tôi có kỹ năng CNTT tốt.	2.97 (1.02)	7.4%	23.6%	41.2%	20.3%	7.5%
7. Tôi tự tin với kỹ năng tìm kiếm và đánh giá của mình trong việc lấy thông tin từ Web.	3.37 (1.07)	5.8%	13.5%	34.0%	31.3%	15.3%
8. Tôi quen thuộc với các vấn đề liên quan đến các hoạt động dựa trên web, ví dụ: an toàn mạng, vấn đề tìm kiếm, đạo văn.	3.32 (1.11)	7.0%	14.9%	33.1%	29.8%	15.3%
9. CNTT-TT cho phép tôi cộng tác tốt hơn với bạn bè trong công việc dự án và hoạt động học tập khác.	3.72 (1.01)	3.3%	6.4%	29.6%	36.8%	24.0%
10. Tôi thường nhận được sự giúp đỡ trong công việc học tập ở trường học của bạn bè qua Internet ví dụ thông qua Skype, Facebook, Blog.	3.71 (1.09)	6.2%	6.0%	24.0%	38.7%	25.1%

Ghi chú: N = 517

2. Phân tích ANOVA

a. Theo trường

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
ĐLHT bên trong	CNGTVT	106	4.679	1.403	0.136	4.409	4.949	1.167	7.000
	DHGD	143	5.017	1.169	0.098	4.824	5.210	1.750	7.000
	DHVH	86	4.664	1.533	0.165	4.335	4.992	1.333	7.000
	KHXH&NV	182	4.683	1.318	0.098	4.490	4.875	1.000	7.000
	Total	517	4.771	1.340	0.059	4.656	4.887	1.000	7.000
ĐLHT bên ngoài	CNGTVT	106	5.112	1.450	0.141	4.832	5.391	1.417	7.000
	DHGD	143	5.176	1.115	0.093	4.992	5.360	1.917	7.000
	DHVH	86	4.983	1.424	0.154	4.677	5.288	1.000	7.000
	KHXH&NV	182	5.152	1.246	0.092	4.970	5.334	1.000	7.000
	Total	517	5.122	1.286	0.057	5.011	5.233	1.000	7.000
Không động lực	CNGTVT	106	2.236	1.394	0.135	1.967	2.504	1.000	6.000
	DHGD	143	3.226	1.785	0.149	2.930	3.521	1.000	7.000
	DHVH	86	3.241	1.794	0.193	2.857	3.626	1.000	7.000
	KHXH&NV	182	2.742	1.486	0.110	2.525	2.959	1.000	7.000
	Total	517	2.855	1.650	0.073	2.712	2.998	1.000	7.000
ĐLBT để hiểu	CNGTVT	106	4.995	1.485	0.144	4.709	5.281	1.500	7.000
	DHGD	143	5.248	1.168	0.098	5.055	5.441	2.000	7.000
	DHVH	86	4.971	1.563	0.169	4.636	5.306	1.000	7.000
	KHXH&NV	182	5.132	1.432	0.106	4.922	5.341	1.000	7.000
	Total	517	5.109	1.399	0.062	4.988	5.230	1.000	7.000
ĐLBT để đạt thành tích	CNGTVT	106	4.533	1.500	0.146	4.244	4.822	1.000	7.000
	DHGD	143	4.918	1.253	0.105	4.711	5.125	1.500	7.000
	DHVH	86	4.471	1.616	0.174	4.124	4.818	1.000	7.000
	KHXH&NV	182	4.368	1.394	0.103	4.164	4.572	1.000	7.000
	Total	517	4.571	1.432	0.063	4.447	4.695	1.000	7.000
ĐLBT để trải nghiệm	CNGTVT	106	4.509	1.422	0.138	4.236	4.783	1.000	7.000
	DHGD	143	4.885	1.289	0.108	4.672	5.098	1.250	7.000
	DHVH	86	4.549	1.590	0.171	4.209	4.890	1.000	7.000
	KHXH&NV	182	4.548	1.407	0.104	4.342	4.754	1.000	7.000
	Total	517	4.634	1.416	0.062	4.511	4.756	1.000	7.000
ĐLBN tập nhiệm	CNGTVT	106	4.816	1.625	0.158	4.503	5.129	1.000	7.000
	DHGD	143	5.044	1.281	0.107	4.832	5.256	2.000	7.000
	DHVH	86	4.767	1.671	0.180	4.409	5.126	1.000	7.000
	KHXH&NV	182	4.775	1.479	0.110	4.558	4.991	1.000	7.000

	Total	517	4.856	1.493	0.066	4.727	4.985	1.000	7.000
ĐLBN đồng nhất	CNGTVT	106	5.387	1.409	0.137	5.116	5.658	1.750	7.000
	DHGD	143	5.451	1.224	0.102	5.249	5.654	1.750	7.000
	DHVV	86	5.160	1.483	0.160	4.842	5.478	1.000	7.000
	KHXH&NV	182	5.444	1.285	0.095	5.256	5.632	1.000	7.000
	Total	517	5.387	1.330	0.059	5.272	5.502	1.000	7.000
ĐLBN kiểm soát ngoài	CNGTVT	106	5.132	1.592	0.155	4.826	5.439	1.250	7.000
	DHGD	143	5.033	1.147	0.096	4.844	5.223	1.750	7.000
	DHVV	86	5.020	1.403	0.151	4.720	5.321	1.000	7.000
	KHXH&NV	182	5.238	1.351	0.100	5.040	5.435	1.000	7.000
	Total	517	5.123	1.360	0.060	5.006	5.241	1.000	7.000

ANOVA

		Sum Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ĐLHT bên trong	Between Groups	11.947	3	3.982	2.234	.083
	Within Groups	914.402	513	1.782		
	Total	926.349	516			
ĐLHT bên ngoài	Between Groups	2.264	3	.755	.455	.714
	Within Groups	850.532	513	1.658		
	Total	852.796	516			
Không động lực	Between Groups	75.433	3	25.144	9.702	.000
	Within Groups	1329.562	513	2.592		
	Total	1404.995	516			
ĐLBT để hiểu	Between Groups	5.878	3	1.959	1.001	.392
	Within Groups	1004.197	513	1.957		
	Total	1010.075	516			
ĐLBT để đạt thành tích	Between Groups	25.706	3	8.569	4.255	.006
	Within Groups	1032.994	513	2.014		
	Total	1058.700	516			
ĐLBT để trải nghiệm	Between Groups	12.585	3	4.195	2.107	.098
	Within Groups	1021.456	513	1.991		
	Total	1034.041	516			
ĐLBN tập nhiệm	Between Groups	7.084	3	2.361	1.059	.366
	Within Groups	1143.815	513	2.230		
	Total	1150.899	516			
ĐLBN đồng nhất	Between Groups	5.607	3	1.869	1.057	.367
	Within Groups	907.273	513	1.769		
	Total	912.881	516			
ĐLBN kiểm soát ngoài	Between Groups	4.459	3	1.486	.802	.493
	Within Groups	950.617	513	1.853		
	Total	955.077	516			

b. Theo Khóa học

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ĐLHT bên trong	Between Groups	11.947	3	3.982	2.234	.083
	Within Groups	914.402	513	1.782		
	Total	926.349	516			
ĐLHT bên ngoài	Between Groups	2.264	3	.755	.455	.714
	Within Groups	850.532	513	1.658		
	Total	852.796	516			
Không động lực	Between Groups	75.433	3	25.144	9.702	.000
	Within Groups	1329.562	513	2.592		
	Total	1404.995	516			
ĐLBT để hiểu	Between Groups	5.878	3	1.959	1.001	.392
	Within Groups	1004.197	513	1.957		
	Total	1010.075	516			
ĐLBT để đạt thành tích	Between Groups	25.706	3	8.569	4.255	.006
	Within Groups	1032.994	513	2.014		
	Total	1058.700	516			
ĐLBT để trải nghiệm	Between Groups	12.585	3	4.195	2.107	.098
	Within Groups	1021.456	513	1.991		
	Total	1034.041	516			
ĐLBN tập nhiệm	Between Groups	7.084	3	2.361	1.059	.366
	Within Groups	1143.815	513	2.230		
	Total	1150.899	516			
ĐLBN đồng nhất	Between Groups	5.607	3	1.869	1.057	.367
	Within Groups	907.273	513	1.769		
	Total	912.881	516			
ĐLBN kiểm soát ngoài	Between Groups	4.459	3	1.486	.802	.493
	Within Groups	950.617	513	1.853		
	Total	955.077	516			

c. Theo khu vực

tim

Bonferroni

Dependent Variable	(I) (J)		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
	Noi sinh	Noi sinh				Lower Bound	Upper Bound
ĐLHT bên trong	Mien nui	Nong thon	-.143080716586150	.127109014478300	.783	-.448376479760571	.162215046588271
		Thanh thi	.068501984126984	.182028583513873	1.000	-.368701903823182	.505705872077150
	Nong thon	Mien nui	.143080716586150	.127109014478300	.783	.162215046588271	-.448376479760571

	Thanh thị		.211582700713134	.185275961315609	.762	-	.656586276894430
	Thanh thị	Mien núi	-	.182028583513873	1.000	-	.368701903823182
			.068501984126984			.505705872077150	
	Nong thon		-	.185275961315609	.762	-	.233420875468162
			.211582700713134			.656586276894430	
ĐLBT để hiểu	Mien núi	Nong thon	-.11566	.13280	1.000	-.4346	.2033
	Thanh thị		.08110	.19018	1.000	-.3757	.5379
	Nong thon	Mien núi	.11566	.13280	1.000	-.2033	.4346
	Thanh thị		.19676	.19357	.930	-.2682	.6617
	Thanh thị	Mien núi	-.08110	.19018	1.000	-.5379	.3757
		Nong thon		-.19676	.19357	.930	-.6617
ĐLBT để đạt thành tích	Mien núi	Nong thon	-.19487	.13585	.456	-.5212	.1314
	Thanh thị		-.04107	.19455	1.000	-.5084	.4262
	Nong thon	Mien núi	.19487	.13585	.456	-.1314	.5212
	Thanh thị		.15380	.19802	1.000	-.3218	.6294
	Thanh thị	Mien núi	.04107	.19455	1.000	-.4262	.5084
		Nong thon		-.15380	.19802	1.000	-.6294
ĐLBT để trải nghịệm	Mien núi	Nong thon	-.11872	.13425	1.000	-.4412	.2037
	Thanh thị		.16548	.19225	1.000	-.2963	.6272
	Nong thon	Mien núi	.11872	.13425	1.000	-.2037	.4412
	Thanh thị		.28420	.19568	.441	-.1858	.7542

	Thanh thị	Mien nui	-.16548	.19225	1.000	-.6272	.2963
		Nong thon	-.28420	.19568	.441	-.7542	.1858
ĐLHT bên ngoài	Mien nui	Nong thon	- .077450684380033	.122054933059513	1.000	- .370607342785001	.215705974024934
		Thanh thị	.098561507936508	.174790801949745	1.000	- .321258372629293	.518381388502309
	Nong thon	Mien nui	.077450684380033	.122054933059513	1.000	- .215705974024934	.370607342785001
		Thanh thị	.176012192316541	.177909058210614	.969	- .251297246946909	.603321631579992
	Thanh thị	Mien nui	- .098561507936508	.174790801949745	1.000	- .518381388502309	.321258372629293
		Nong thon	- .176012192316541	.177909058210614	.969	- .603321631579992	.251297246946909
ĐLBN tập nhiệm	Mien nui	Nong thon	.01567	.14193	1.000	-.3252	.3566
		Thanh thị	-.04732	.20325	1.000	-.5355	.4408
	Nong thon	Mien nui	-.01567	.14193	1.000	-.3566	.3252
		Thanh thị	-.06299	.20687	1.000	-.5599	.4339
	Thanh thị	Mien nui	.04732	.20325	1.000	-.4408	.5355
		Nong thon	.06299	.20687	1.000	-.4339	.5599
ĐLBN đồng nhất	Mien nui	Nong thon	-.03028	.12621	1.000	-.3334	.2729
		Thanh thị	.20208	.18074	.792	-.2320	.6362
	Nong thon	Mien nui	.03028	.12621	1.000	-.2729	.3334
		Thanh thị	.23237	.18396	.621	-.2095	.6742
Thanh thị	Mien nui	-.20208	.18074	.792	-.6362	.2320	

		Nong thon							-0.23237	.18396	.621			-0.6742	.2095
ĐLBN kiểm soát ngoài	Mien nui	Nong thon							-0.21774	.12870	.274			-0.5269	.0914
		Thanh thi							.14092	.18431	1.000			-0.3018	.5836
	Nong thon	Mien nui							.21774	.12870	.274			-0.0914	.5269
		Thanh thi							.35866	.18760	.169			-0.0919	.8092
	Thanh thi	Mien nui							-0.14092	.18431	1.000			-0.5836	.3018
		Nong thon							-0.35866	.18760	.169			-0.8092	.0919
Không động lực	Mien nui	Nong thon							.00124	.15656	1.000			-0.3748	.3773
		Thanh thi							.28304	.22420	.622			-0.2555	.8215
	Nong thon	Mien nui							-0.00124	.15656	1.000			-0.3773	.3748
		Thanh thi							.28180	.22820	.652			-0.2663	.8299
	Thanh thi	Mien nui							-0.28304	.22420	.622			-0.8215	.2555
		Nong thon							-0.28180	.22820	.652			-0.8299	.2663

d. Theo thứ tự sinh

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent Variable	(I) Thu tu sinh	(J) Thu tu sinh	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
ĐLHT bên trong	Con mot	Con ca	-	.24866875381827	1.00	-	.60122544180788
			.057381039308	1	0	.71598752042538	0
			.750			1	

	Con thu		-	.26508080136858	1.00	-	.50242560945028
			.199648660518	6	0	.90172293048673	5
			224			2	
	Con ut		-	.26384655601172	1.00	-	.56938614305513
			.129419191919	6	0	.82822452689351	3
			193			8	
	Con ca	Con mot	.057381039308	.24866875381827	1.00	-	.71598752042538
			750	1	0	.60122544180788	1
						0	
	Con thu		-	.15134058394743	1.00	-	.25856235004053
			.142267621209	1	0	.54309759245948	7
			474			4	
	Con ut		-	.14916818097230	1.00	-	.32303814570299
			.072038152610	5	0	.46711445092388	7
			443			2	
	Con thu	Con mot	.199648660518	.26508080136858	1.00	-	.90172293048673
			224	6	0	.50242560945028	3
						5	
	Con ca		.142267621209	.15134058394743	1.00	-	.54309759245948
			474	1	0	.25856235004053	5
						7	
	Con ut		.070229468599	.17516514591455	1.00	-	.53415949033941
			031	3	0	.39370055314135	6
						4	
	Con ut	Con mot	.129419191919	.26384655601172	1.00	-	.82822452689351
			193	6	0	.56938614305513	9
						3	
	Con ca		.072038152610	.14916818097230	1.00	-	.46711445092388
			443	5	0	.32303814570299	2
						7	
	Con thu		-	.17516514591455	1.00	-	.39370055314135
			.070229468599	3	0	.53415949033941	4
			031			6	
ĐLBT để hiểu	Con mot	Con ca	.01780	.25988	1.00	-	.7061
					0		
	Con thu		-.04183	.27703	1.00	-	.6919
					0		
	Con ut		.05455	.27574	1.00	-	.7848
					0		

	Con ca	Con mot	-.01780	.25988	1.00 0	-.7061	.6705
		Con thu	-.05963	.15816	1.00 0	-.4785	.3593
		Con ut	.03675	.15589	1.00 0	-.3761	.4496
	Con thu	Con mot	.04183	.27703	1.00 0	-.6919	.7755
		Con ca	.05963	.15816	1.00 0	-.3593	.4785
		Con ut	.09638	.18306	1.00 0	-.3885	.5812
	Con ut	Con mot	-.05455	.27574	1.00 0	-.7848	.6758
		Con ca	-.03675	.15589	1.00 0	-.4496	.3761
		Con thu	-.09638	.18306	1.00 0	-.5812	.3885
ĐLBT để đạt thành tích	Con mot	Con ca	-.26123	.26473	1.00 0	-.9624	.4399
		Con thu	-.47813	.28220	.545	-1.2256	.2693
		Con ut	-.51364	.28089	.408	-1.2576	.2303
	Con ca	Con mot	.26123	.26473	1.00 0	-.4399	.9624
		Con thu	-.21690	.16112	1.00 0	-.6436	.2098
		Con ut	-.25241	.15880	.675	-.6730	.1682
	Con thu	Con mot	.47813	.28220	.545	-.2693	1.2256
		Con ca	.21690	.16112	1.00 0	-.2098	.6436
		Con ut	-.03551	.18648	1.00 0	-.5294	.4584
	Con ut	Con mot	.51364	.28089	.408	-.2303	1.2576
		Con ca	.25241	.15880	.675	-.1682	.6730
		Con thu	.03551	.18648	1.00 0	-.4584	.5294

ĐLBT để trải nghiệm	Con mot	Con ca	.07129	.26276	1.00	-0.6246	.7672
		Con thu	-.07899	.28010	1.00	-.8208	.6629
		Con ut	.07083	.27879	1.00	-.6676	.8092
	Con ca	Con mot	-.07129	.26276	1.00	-.7672	.6246
		Con thu	-.15027	.15991	1.00	-.5738	.2733
		Con ut	-.00045	.15762	1.00	-.4179	.4170
	Con thu	Con mot	.07899	.28010	1.00	-.6629	.8208
		Con ca	.15027	.15991	1.00	-.2733	.5738
		Con ut	.14982	.18509	1.00	-.3404	.6400
	Con ut	Con mot	-.07083	.27879	1.00	-.8092	.6676
		Con ca	.00045	.15762	1.00	-.4170	.4179
		Con thu	-.14982	.18509	1.00	-.6400	.3404
ĐLHT bên ngoài	Con mot	Con ca	.211543142266 034	.23795202060315 2	1.00 0	- .41867975690272 9	.84176604143479 8
		Con thu	- .058959156785 242	.25365676764864 0	1.00 0	- .73077653869313 8	.61285822512265 3
		Con ut	.070328282828 284	.25247571384885 5	1.00 0	- .59836104348299 0	.73901760913955 8
	Con ca	Con mot	- .211543142266 034	.23795202060315 2	1.00 0	- .84176604143479 8	.41867975690272 9
		Con thu	- .270502299051 277	.14481834648140 0	.374	- .65405793325430 5	.11305333515175 2

	Con ut	-	.14273956629869	1.00	-	.23683506453781
		.141214859437	4	0	.51926478341331	9
		750			9	
	Con Con	.058959156785	.25365676764864	1.00	-	.73077653869313
	thu mot	242	0	0	.61285822512265	8
					3	
	Con ca	.270502299051	.14481834648140	.374	-	.65405793325430
		277	0		.11305333515175	5
					2	
	Con ut	.129287439613	.16761615510437	1.00	-	.57322373798845
		527	1	0	.31464885876139	3
					9	
	Con Con	-	.25247571384885	1.00	-	.59836104348299
	ut mot	.070328282828	5	0	.73901760913955	0
		284			8	
	Con ca	.141214859437	.14273956629869	1.00	-	.51926478341331
		750	4	0	.23683506453781	9
					9	
	Con thu	-	.16761615510437	1.00	-	.31464885876140
		.129287439613	1	0	.57322373798845	0
		527			3	
ĐLBN tập nhiệm	Con Con ca	-.02455	.27552	1.00	-.7543	.7052
	mot			0		
	Con thu	-.40184	.29371	1.00	-1.1797	.3760
				0		
	Con ut	-.34867	.29234	1.00	-1.1229	.4256
				0		
	Con Con	.02455	.27552	1.00	-.7052	.7543
	ca mot			0		
	Con thu	-.37729	.16768	.149	-.8214	.0668
	Con ut	-.32412	.16528	.302	-.7619	.1136
	Con Con	.40184	.29371	1.00	-.3760	1.1797
	thu mot			0		
	Con ca	.37729	.16768	.149	-.0668	.8214
	Con ut	.05317	.19408	1.00	-.4609	.5672
				0		
	Con Con	.34867	.29234	1.00	-.4256	1.1229
	ut mot			0		
	Con ca	.32412	.16528	.302	-.1136	.7619

	Con thu		-0.05317	.19408	1.00 0	-0.5672	.4609
ĐLBN đồng nhất	Con mot	Con ca	.30349	.24664	1.00 0	-0.3497	.9567
		Con thu	.16357	.26291	1.00 0	-0.5328	.8599
	Con ca	Con ut	.25587	.26169	1.00 0	-0.4372	.9490
		Con mot	-0.30349	.24664	1.00 0	-0.9567	.3497
	Con ca	Con thu	-0.13992	.15010	1.00 0	-0.5375	.2576
		Con ut	-0.04762	.14795	1.00 0	-0.4395	.3442
	Con thu	Con mot	-0.16357	.26291	1.00 0	-0.8599	.5328
		Con ca	.13992	.15010	1.00 0	-0.2576	.5375
	Con ut	Con ut	.09230	.17373	1.00 0	-0.3678	.5524
		Con mot	-0.25587	.26169	1.00 0	-0.9490	.4372
	Con ca	Con ca	.04762	.14795	1.00 0	-0.3442	.4395
		Con thu	-0.09230	.17373	1.00 0	-0.5524	.3678
ĐLBN kiểm soát ngoài	Con mot	Con ca	.35570	.25154	.948	-0.3105	1.0219
		Con thu	.06140	.26814	1.00 0	-0.6488	.7716
	Con ca	Con ut	.30379	.26690	1.00 0	-0.4031	1.0107
		Con mot	-0.35570	.25154	.948	-1.0219	.3105
	Con ca	Con thu	-0.29430	.15309	.331	-0.6998	.1112
		Con ut	-0.05191	.15089	1.00 0	-0.4515	.3477
Con thu	Con mot	-0.06140	.26814	1.00 0	-0.7716	.6488	
	Con ca	.29430	.15309	.331	-0.1112	.6998	

	Con ut		.24239	.17719	1.000	-.2269	.7117
	Con ut	Con mot	-.30379	.26690	1.000	-1.0107	.4031
		Con ca	.05191	.15089	1.000	-.3477	.4515
		Con thu	-.24239	.17719	1.000	-.7117	.2269
Không động lực	Con mot	Con ca	.09374	.30633	1.000	-.7176	.9051
		Con thu	-.07563	.32655	1.000	-.9405	.7892
		Con ut	.04602	.32503	1.000	-.8148	.9069
	Con ca	Con mot	-.09374	.30633	1.000	-.9051	.7176
		Con thu	-.16936	.18643	1.000	-.6631	.3244
		Con ut	-.04772	.18376	1.000	-.5344	.4390
	Con thu	Con mot	.07563	.32655	1.000	-.7892	.9405
		Con ca	.16936	.18643	1.000	-.3244	.6631
		Con ut	.12165	.21578	1.000	-.4499	.6932
	Con ut	Con mot	-.04602	.32503	1.000	-.9069	.8148
		Con ca	.04772	.18376	1.000	-.4390	.5344
		Con thu	-.12165	.21578	1.000	-.6932	.4499

e. Theo điều kiện kinh tế

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent	(I)	(J)	Mean Difference	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval
-----------	-----	-----	-----------------	------------	------	-------------------------

Variable	Dieu kien kinh te	Dieu kien kinh te	(I-J)			Lower Bound	Upper Bound
ĐLHT bên trong	KK	TB	.107551085568327	.133192874912867	1.000	- .212357148814695	.427459319951349
		KG	.165939153439152	.164666084196340	.942	- .229562755296422	.561441062174726
	TB	KK	- .107551085568327	.133192874912867	1.000	- .427459319951349	.212357148814695
		KG	.058388067870825	.157720788111262	1.000	- .320432337373679	.437208473115330
	KG	KK	- .165939153439152	.164666084196340	.942	- .561441062174726	.229562755296422
		TB	- .058388067870825	.157720788111262	1.000	- .437208473115330	.320432337373679
ĐLBT để hiếu	KK	TB	.05491	.13911	1.000	-.2792	.3890
		KG	.16806	.17198	.987	-.2450	.5811
	TB	KK	-.05491	.13911	1.000	-.3890	.2792
		KG	.11315	.16473	1.000	-.2825	.5088
	KG	KK	-.16806	.17198	.987	-.5811	.2450
		TB	-.11315	.16473	1.000	-.5088	.2825
ĐLBT để đạt thành tích	KK	TB	.16853	.14235	.711	-.1734	.5104
		KG	.13929	.17598	1.000	-.2834	.5620
	TB	KK	-.16853	.14235	.711	-.5104	.1734
		KG	-.02925	.16856	1.000	-.4341	.3756
	KG	KK	-.13929	.17598	1.000	-.5620	.2834
		TB	.02925	.16856	1.000	-.3756	.4341
ĐLBT để trái nghịem	KK	TB	.09921	.14071	1.000	-.2388	.4372
		KG	.19048	.17396	.822	-.2273	.6083
	TB	KK	-.09921	.14071	1.000	-.4372	.2388
		KG	.09127	.16662	1.000	-.3089	.4915
	KG	KK	-.19048	.17396	.822	-.6083	.2273
		TB	-.09127	.16662	1.000	-.4915	.3089
ĐLHT bên ngoài	KK	TB	.047884738186459	.127854883167367	1.000	- .259202483694421	.354971960067340
		KG	.131481481481480	.158066735704322	1.000	- .248169835204474	.511132798167435

	TB	KK	-	.127854883167367	1.000	-	.259202483694422
			.047884738186459			.354971960067340	
		KG	.083596743295021	.151399787340145	1.000	-	.447235103722602
						.280041617132560	
	KG	KK	-	.158066735704322	1.000	-	.248169835204474
			.131481481481480			.511132798167435	
		TB	-	.151399787340145	1.000	-	.280041617132560
			.083596743295021			.447235103722602	
ĐLBN tập nhiễm	KK	TB	.16705	.14845	.783	-.1895	.5236
		KG	.07817	.18352	1.000	-.3626	.5190
	TB	KK	-.16705	.14845	.783	-.5236	.1895
		KG	-.08888	.17578	1.000	-.5111	.3333
	KG	KK	-.07817	.18352	1.000	-.5190	.3626
		TB	.08888	.17578	1.000	-.3333	.5111
ĐLBN đồng nhất	KK	TB	-.00556	.13203	1.000	-.3227	.3116
		KG	.23433	.16323	.455	-.1577	.6264
	TB	KK	.00556	.13203	1.000	-.3116	.3227
		KG	.23988	.15634	.377	-.1356	.6154
	KG	KK	-.23433	.16323	.455	-.6264	.1577
		TB	-.23988	.15634	.377	-.6154	.1356
ĐLBN kiểm soát ngoài	KK	TB	-.01784	.13534	1.000	-.3429	.3072
		KG	.08194	.16732	1.000	-.3199	.4838
	TB	KK	.01784	.13534	1.000	-.3072	.3429
		KG	.09978	.16027	1.000	-.2852	.4847
	KG	KK	-.08194	.16732	1.000	-.4838	.3199
		TB	-.09978	.16027	1.000	-.4847	.2852
Không động lực	KK	TB	.03934	.16411	1.000	-.3548	.4335
		KG	-.11806	.20289	1.000	-.6054	.3693
	TB	KK	-.03934	.16411	1.000	-.4335	.3548
		KG	-.15740	.19434	1.000	-.6242	.3094
	KG	KK	.11806	.20289	1.000	-.3693	.6054
		TB	.15740	.19434	1.000	-.3094	.6242

f. Theo Khóa học

Multiple Comparisons

Bonferroni

Dependent	(I)	(J)	Mean Difference	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval
-----------	-----	-----	-----------------	------------	------	-------------------------

Variable	Khoa hoc	Khoa hoc	(I-J)			Lower Bound	Upper Bound	
ĐLHT bên trong	NT1	NT2	-	.151964994644769	1.000	-	.328921553846691	
			.073562187432048			.476045928710786		
		NT3	.012961878740568	.159762278808923	1.000	-	.436096955608387	
						.410173198127251		
	NT4		.046920928865376	.181682177798990	1.000	-	.528111500517355	
							.434269642786604	
		NT2	.073562187432048	.151964994644769	1.000	-	.476045928710786	
						.328921553846690		
	NT3	NT1	.073562187432048	.151964994644769	1.000	-	.476045928710786	
							.328921553846690	
		NT3	.086524066172616	.164748268023251	1.000	-	.522864681576789	
						.349816549231557		
NT4		.120483116297423	.186081755731788	1.000	-	.613326099023277		
						.372359866428430		
	NT1	.012961878740568	.159762278808923	1.000	-	.410173198127251		
					.436096955608387			
NT2		.086524066172616	.164748268023251	1.000	-	.522864681576789		
						.349816549231557		
	NT4	.033959050124808	.192502067389055	1.000	-	.543806416406444		
					.475888316156829			
NT4	NT1	.046920928865376	.181682177798990	1.000	-	.434269642786604		
						.528111500517355		
	NT2	.120483116297423	.186081755731788	1.000	-	.372359866428430		
					.613326099023277			
NT3		.033959050124808	.192502067389055	1.000	-	.543806416406444		
						.475888316156829		
	NT3	.033959050124808	.192502067389055	1.000	-	.543806416406444		
					.475888316156829			
ĐLBT đề hiểu	NT1	NT2	-.16247	.15860	1.000	-.5825	.2576	
		NT3	-.09431	.16673	1.000	-.5359	.3473	
		NT4	-.05368	.18961	1.000	-.5559	.4485	
	NT2	NT1	.16247	.15860	1.000	-.2576	.5825	
		NT3	.06816	.17194	1.000	-.3872	.5235	
		NT4	.10879	.19420	1.000	-.4056	.6231	
	NT3	NT1	.09431	.16673	1.000	-.3473	.5359	
		NT2	-.06816	.17194	1.000	-.5235	.3872	
		NT4	.04063	.20090	1.000	-.4915	.5727	
	NT4	NT1	.05368	.18961	1.000	-.4485	.5559	
		NT2	-.10879	.19420	1.000	-.6231	.4056	
		NT3	-.04063	.20090	1.000	-.5727	.4915	
ĐLBT đề đạt	NT1	NT2	.07175	.16238	1.000	-.3583	.5018	

thành tích	NT3		.12627	.17071	1.000		-.3259	.5784	
			.17659	.19413	1.000		-.3376	.6908	
	NT2	NT1	-.07175	.16238	1.000		-.5018	.3583	
		NT3	.05451	.17604	1.000		-.4117	.5208	
		NT4	.10483	.19883	1.000		-.4218	.6315	
	NT3	NT1	-.12627	.17071	1.000		-.5784	.3259	
		NT2	-.05451	.17604	1.000		-.5208	.4117	
		NT4	.05032	.20569	1.000		-.4945	.5951	
	NT4	NT1	-.17659	.19413	1.000		-.6908	.3376	
		NT2	-.10483	.19883	1.000		-.6315	.4218	
		NT3	-.05032	.20569	1.000		-.5951	.4945	
	ĐLBТ để trải nghiệm	NT1	NT2	-.12997	.16048	1.000		-.5550	.2951
NT3			.00693	.16872	1.000		-.4399	.4538	
NT4			.01786	.19187	1.000		-.4903	.5260	
NT2		NT1	.12997	.16048	1.000		-.2951	.5550	
		NT3	.13690	.17398	1.000		-.3239	.5977	
		NT4	.14783	.19651	1.000		-.3726	.6683	
NT3		NT1	-.00693	.16872	1.000		-.4538	.4399	
		NT2	-.13690	.17398	1.000		-.5977	.3239	
		NT4	.01093	.20329	1.000		-.5275	.5494	
NT4		NT1	-.01786	.19187	1.000		-.5260	.4903	
		NT2	-.14783	.19651	1.000		-.6683	.3726	
		NT3	-.01093	.20329	1.000		-.5494	.5275	
ĐLHT bên ngoài	NT1	NT2	-	.145777242313087	1.000		-	.373612964795450	
			.012482333115896				.398577631027242		
		NT3	-	.153257034522068	1.000		-	.359644687685394	
			.046261059068435				.452166805822264		
	NT4		.107014256319815	.174284393053044	1.000		-	.568611578298188	
							.354583065658558		
		NT2	NT1	.012482333115896	.145777242313087	1.000		-	.398577631027242
							.373612964795450		
	NT3			-	.158040002860050	1.000		-	.384794852597611
				.033778725952539				.452352304502689	
		NT4	.119496589435711	.178504827764894	1.000		-	.592271856417922	
							.353278677546501		
NT3	NT1	.046261059068435	.153257034522068	1.000		-	.452166805822264		
						.359644687685394			
	NT2	.033778725952539	.158040002860050	1.000		-	.452352304502689		
						.384794852597611			

		NT4	.153275315388250	.184663715411188	1.000	-	.642362576772794
						.335811945996295	
	NT4	NT1	-	.174284393053044	1.000	-	.354583065658558
			.107014256319815			.568611578298188	
		NT2	-	.178504827764894	1.000	-	.353278677546501
			.119496589435711			.592271856417922	
		NT3	-	.184663715411188	1.000	-	.335811945996295
			.153275315388250			.642362576772794	
ĐLBN tập nhiệm	NT1	NT2	.06943	.16928	1.000	-.3789	.5178
		NT3	.06494	.17796	1.000	-.4064	.5363
		NT4	.21881	.20238	1.000	-.3172	.7548
	NT2	NT1	-.06943	.16928	1.000	-.5178	.3789
		NT3	-.00449	.18352	1.000	-.4905	.4816
		NT4	.14937	.20728	1.000	-.3996	.6984
	NT3	NT1	-.06494	.17796	1.000	-.5363	.4064
		NT2	.00449	.18352	1.000	-.4816	.4905
		NT4	.15387	.21443	1.000	-.4141	.7218
	NT4	NT1	-.21881	.20238	1.000	-.7548	.3172
		NT2	-.14937	.20728	1.000	-.6984	.3996
		NT3	-.15387	.21443	1.000	-.7218	.4141
ĐLBN đồng nhất	NT1	NT2	.01309	.15085	1.000	-.3864	.4126
		NT3	-.02649	.15859	1.000	-.4465	.3935
		NT4	.11166	.18035	1.000	-.3660	.5893
	NT2	NT1	-.01309	.15085	1.000	-.4126	.3864
		NT3	-.03958	.16354	1.000	-.4727	.3936
		NT4	.09858	.18472	1.000	-.3906	.5878
	NT3	NT1	.02649	.15859	1.000	-.3935	.4465
		NT2	.03958	.16354	1.000	-.3936	.4727
		NT4	.13816	.19109	1.000	-.3679	.6443
	NT4	NT1	-.11166	.18035	1.000	-.5893	.3660
		NT2	-.09858	.18472	1.000	-.5878	.3906
		NT3	-.13816	.19109	1.000	-.6443	.3679
ĐLBN kiểm soát ngoài	NT1	NT2	-.11996	.15415	1.000	-.5282	.2883
		NT3	-.17723	.16206	1.000	-.6064	.2520
		NT4	-.00942	.18429	1.000	-.4975	.4787
	NT2	NT1	.11996	.15415	1.000	-.2883	.5282
		NT3	-.05726	.16712	1.000	-.4999	.3853
		NT4	.11054	.18876	1.000	-.3894	.6105

	NT3	NT1	.17723	.16206	1.000	-.2520	.6064
		NT2	.05726	.16712	1.000	-.3853	.4999
		NT4	.16781	.19527	1.000	-.3494	.6850
	NT4	NT1	.00942	.18429	1.000	-.4787	.4975
		NT2	-.11054	.18876	1.000	-.6105	.3894
		NT3	-.16781	.19527	1.000	-.6850	.3494
Không động lực	NT1	NT2	-.01969	.18674	1.000	-.5143	.4749
		NT3	.27766	.19632	.947	-.2423	.7976
		NT4	.14429	.22325	1.000	-.4470	.7356
	NT2	NT1	.01969	.18674	1.000	-.4749	.5143
		NT3	.29736	.20245	.855	-.2388	.8335
		NT4	.16398	.22866	1.000	-.4416	.7696
	NT3	NT1	-.27766	.19632	.947	-.7976	.2423
		NT2	-.29736	.20245	.855	-.8335	.2388
		NT4	-.13337	.23655	1.000	-.7599	.4931
	NT4	NT1	-.14429	.22325	1.000	-.7356	.4470
		NT2	-.16398	.22866	1.000	-.7696	.4416
		NT3	.13337	.23655	1.000	-.4931	.7599

g. Theo trường học

Multiple Comparisons

Bonferroni

Variable	nt	Depende hoc	(I) Trung hoc	(J) Trung hoc	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
								Lower Bound	Upper Bound
ĐLHT bên trong		CNGTVT	DHGD		-.3376544838808	.1711152006590	.294	-.7908581069384	.1155491391766
					.96	.90	.58	.66	
					.96	.90	.58	.66	
			DHSVH		.0154855930963	.1937574119110	1.000	-.4976865899364	.5286577761292
					.89	.09	.00	.17	
					.89	.09	.00	.17	
KHXH&N V		-.0034470246734	.1631238586333	1.000	.4354853442090	.4285912948622			
		.40	.42	.00	.18				
		DHGD	CNGTVT		.3376544838808	.1711152006590	.294	-.7908581069384	.1155491391766
					.96	.90		.58	.66

	DHVH	.3531400769772 85	.1821840555357 12	.319	- .1293797325667 00	.8356598865212 69
	KHXH&N V	.3342074592074 56	.1491927902963 73	.153	- .0609340176218 94	.7293489360368 06
	DHVH CNGTVT	- .0154855930963 89	.1937574119110 09	1.00 0	- .5286577761292 17	.4976865899364 39
	DHGD	- .3531400769772 85	.1821840555357 12	.319	- .8356598865212 69	.1293797325667 00
	KHXH&N V	- .0189326177698 29	.1746997751866 59	1.00 0	- .4816300915008 37	.4437648559611 80
	KHXH&N CNGTVT V	.0034470246734 40	.1631238586333 42	1.00 0	- .4285912948622 18	.4354853442090 98
	DHGD	- .3342074592074 56	.1491927902963 73	.153	- .7293489360368 06	.0609340176218 94
	DHVH	.0189326177698 29	.1746997751866 59	1.00 0	- .4437648559611 80	.4816300915008 37
ĐLBT để hiểu	CNGTVT DHGD	-.25297	.17932	.954	-.7279	.2220
	DHVH	.02435	.20305	1.00 0	-.5134	.5621
	KHXH&N V	-.13659	.17095	1.00 0	-.5893	.3162
	DHGD CNGTVT	.25297	.17932	.954	-.2220	.7279
	DHVH	.27732	.19092	.882	-.2283	.7830
	KHXH&N V	.11638	.15635	1.00 0	-.2977	.5305
	DHVH CNGTVT	-.02435	.20305	1.00 0	-.5621	.5134
	DHGD	-.27732	.19092	.882	-.7830	.2283
	KHXH&N V	-.16094	.18308	1.00 0	-.6458	.3239

V	KHXH&N	CNGTVT	.13659	.17095	1.00	-0.3162	.5893
					0		
	DHGD		-.11638	.15635	1.00	-.5305	.2977
					0		
	DHVH		.16094	.18308	1.00	-.3239	.6458
					0		
ĐLBT để trái nghiem	CNGTVT	DHGD	-.37518	.18085	.231	-.8542	.1038
		DHVH	-.03998	.20479	1.00	-.5824	.5024
					0		
		KHXH&N	-.03864	.17241	1.00	-.4953	.4180
		V			0		
	DHGD	CNGTVT	.37518	.18085	.231	-.1038	.8542
		DHVH	.33520	.19255	.494	-.1748	.8452
		KHXH&N	.33654	.15768	.200	-.0811	.7542
		V					
	DHVH	CNGTVT	.03998	.20479	1.00	-.5024	.5824
					0		
		DHGD	-.33520	.19255	.494	-.8452	.1748
	KHXH&N	.00134	.18464	1.00	-.4877	.4904	
	V			0			
	KHXH&N	CNGTVT	.03864	.17241	1.00	-.4180	.4953
	V			0			
	DHGD	-.33654	.15768	.200	-.7542	.0811	
	DHVH	-.00134	.18464	1.00	-.4904	.4877	
				0			
ĐLHT bên ngoài	CNGTVT	DHGD	-	.1650309257604	1.00	-	.3727337868388
			.0643554558648	55	0	.5014446985686	63
			87			37	
		DHVH	.1290770805909	.1868680569432	1.00	-	.6240026051160
			08	80	0	.3658484439342	29
						13	
		KHXH&N	-	.1573237286938	1.00	-	.3762970735433
		V	.0403794318888	13	0	.4570559373210	48
			62			72	
	DHGD	CNGTVT	.0643554558648	.1650309257604	1.00	-	.5014446985686
			87	55	0	.3727337868388	37
						63	

	DHVH	.1934325364557 95	.1757062097817 52	1.00 0	- .2719305087914 20	.6587955817030 10	
	KHXH&N V	.0239760239760 25	.1438880017938 84	1.00 0	- .3571155650606 45	.4050676130126 94	
DHVH	CNGTVT	- .1290770805909 08	.1868680569432 80	1.00 0	- .6240026051160 29	.3658484439342 13	
	DHGD	- .1934325364557 95	.1757062097817 52	1.00 0	- .6587955817030 10	.2719305087914 20	
	KHXH&N V	- .1694565124797 70	.1684880450021 33	1.00 0	- .6157020367975 18	.2767890118379 78	
KHXH&N V	CNGTVT	.0403794318888 62	.1573237286938 13	1.00 0	- .3762970735433 48	.4570559373210 72	
	DHGD	- .0239760239760 25	.1438880017938 84	1.00 0	- .4050676130126 94	.3571155650606 45	
	DHVH	.1694565124797 70	.1684880450021 33	1.00 0	- .2767890118379 78	.6157020367975 19	
ĐLBN tập nhiệm	CNGTVT	DHGD	-.22767	.19138	1.00 0	-.7345	.2792
		DHVH	.04860	.21670	1.00 0	-.5254	.6225
		KHXH&N V	.04131	.18244	1.00 0	-.4419	.5245
	DHGD	CNGTVT	.22767	.19138	1.00 0	-.2792	.7345
		DHVH	.27626	.20376	1.00 0	-.2634	.8159
		KHXH&N V	.26898	.16686	.645	-.1730	.7109
	DHVH	CNGTVT	-.04860	.21670	1.00 0	-.6225	.5254
		DHGD	-.27626	.20376	1.00 0	-.8159	.2634

		KHXH&N V	-.00728	.19539	1.00 0	-.5248	.5102
		KHXH&N V	-.04131	.18244	1.00 0	-.5245	.4419
		DHGD	-.26898	.16686	.645	-.7109	.1730
		DHVH	.00728	.19539	1.00 0	-.5102	.5248
ĐLBN đồng nhất		CNGTVT DHGD	-.06426	.17045	1.00 0	-.5157	.3872
		DHVH	.22691	.19300	1.00 0	-.2843	.7381
		KHXH&N V	-.05689	.16249	1.00 0	-.4872	.3735
		DHGD CNGTVT	.06426	.17045	1.00 0	-.3872	.5157
		DHVH	.29117	.18147	.655	-.1895	.7718
		KHXH&N V	.00737	.14861	1.00 0	-.3862	.4010
		DHVH CNGTVT	-.22691	.19300	1.00 0	-.7381	.2843
		DHGD	-.29117	.18147	.655	-.7718	.1895
		KHXH&N V	-.28380	.17402	.621	-.7447	.1771
		KHXH&N V	.05689	.16249	1.00 0	-.3735	.4872
		DHGD	-.00737	.14861	1.00 0	-.4010	.3862
		DHVH	.28380	.17402	.621	-.1771	.7447
ĐLBN kiểm soát ngoài		CNGTVT DHGD	.09886	.17447	1.00 0	-.3632	.5609
		DHVH	.11173	.19756	1.00 0	-.4115	.6350
		KHXH&N V	-.10556	.16632	1.00 0	-.5461	.3349
		DHGD CNGTVT	-.09886	.17447	1.00 0	-.5609	.3632
		DHVH	.01287	.18576	1.00 0	-.4791	.5049

	KHXH&N V	-.20442	.15212	1.00 0	-.6073	.1985
DHVH	CNGTVT	-.11173	.19756	1.00 0	-.6350	.4115
	DHGD	-.01287	.18576	1.00 0	-.5049	.4791
	KHXH&N V	-.21729	.17813	1.00 0	-.6891	.2545
KHXH&N V	CNGTVT	.10556	.16632	1.00 0	-.3349	.5461
	DHGD	.20442	.15212	1.00 0	-.1985	.6073
	DHVH	.21729	.17813	1.00 0	-.2545	.6891

3. Phân tích hồi quy

a. Mô hình các yếu tố ảnh hưởng đến ĐLHT bên trong

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.634 ^a	.401	.396	1.041647558593956	1.077

a. Predictors: (Constant), Năng lực số, Phân biệt đối xử, Môi trường học tập, Hỗ trợ xã hội nhận được, Hòa hợp văn hóa

b. Dependent Variable: ĐLHT bên trong

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	371.899	5	74.380	68.551	.000 ^b
	Residual	554.450	511	1.085		
	Total	926.349	516			

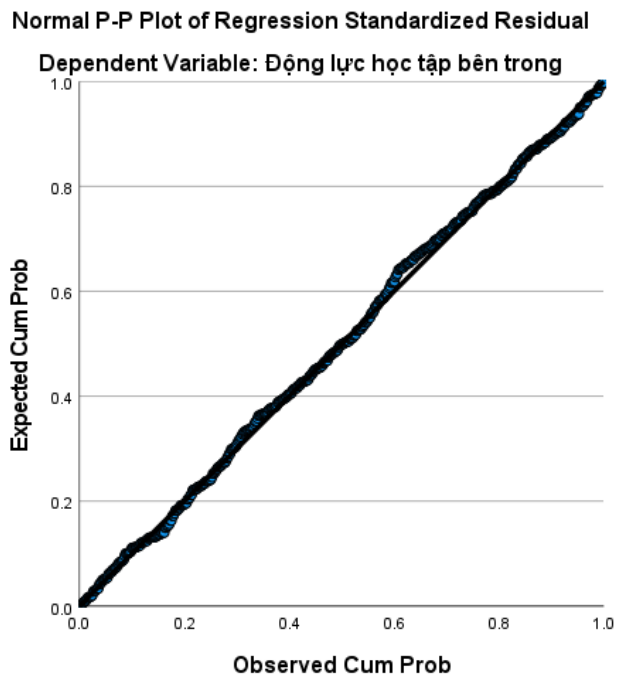
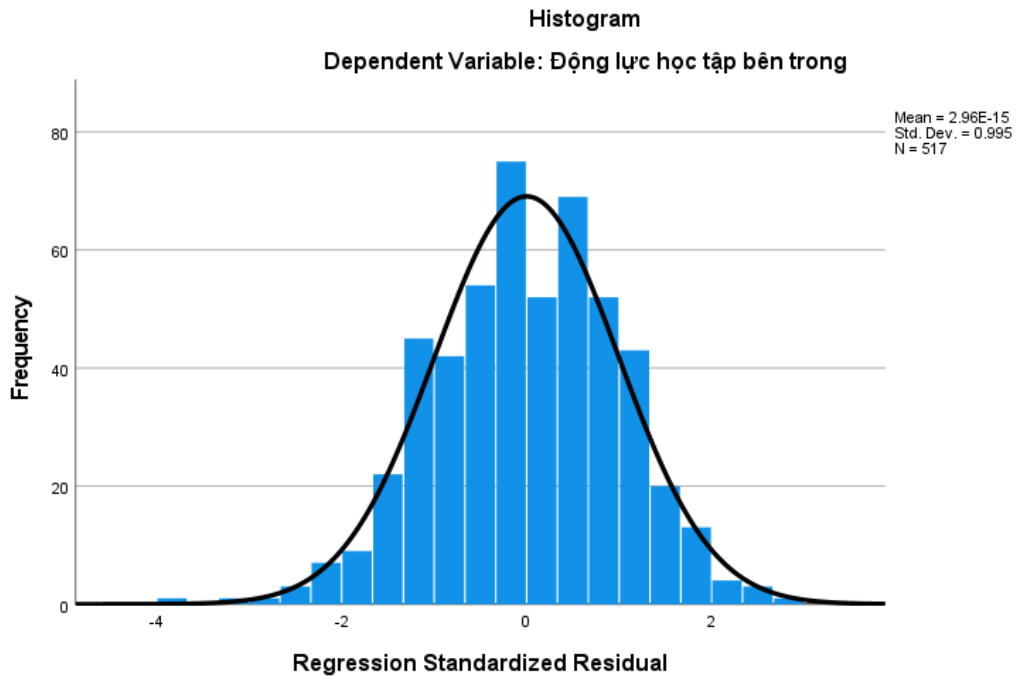
a. Dependent Variable: ĐLHT bên trong

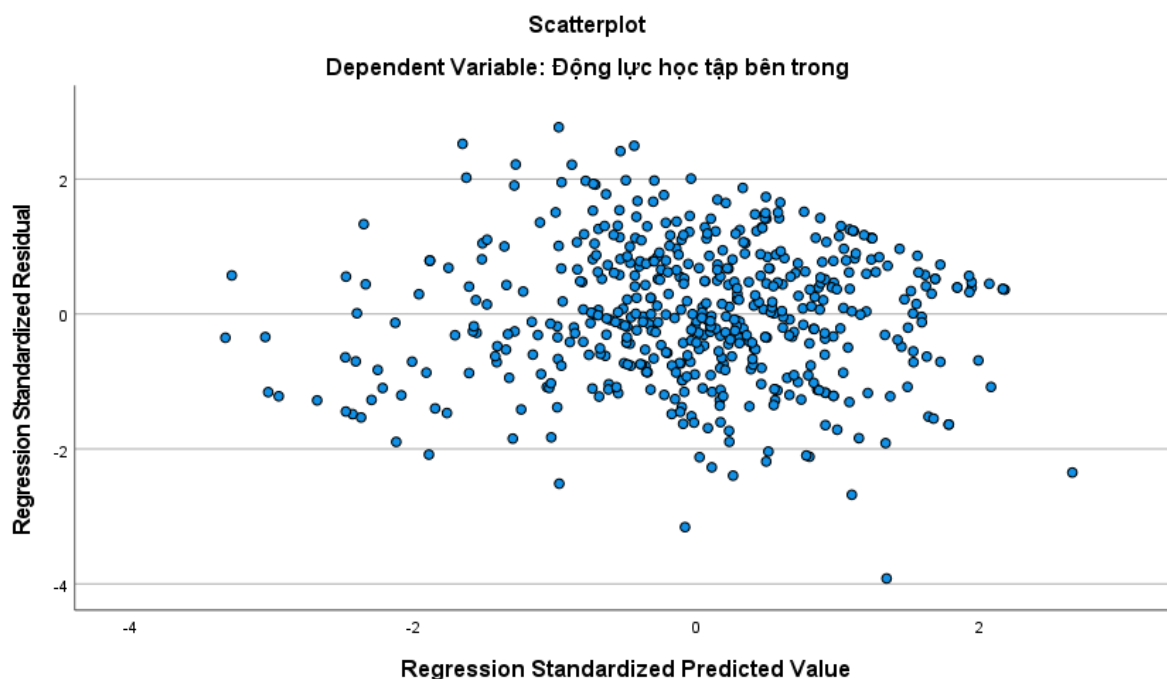
b. Predictors: (Constant), Năng lực số, Phân biệt đối xử, Môi trường học tập, Hỗ trợ xã hội nhận được, Hòa hợp văn hóa

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	.158	.359		.439	.661		
	Môi trường học tập	.660	.064	.479	10.392	.000	.552	1.813
	Hòa hợp văn hóa	-.123	.066	-.094	-1.870	.062	.465	2.152
	Hỗ trợ xã hội nhận được	.215	.040	.235	5.333	.000	.602	1.661
	Phân biệt đối xử	.093	.042	.092	2.195	.029	.669	1.495
	Năng lực số	.246	.063	.148	3.888	.000	.803	1.246

a. Dependent Variable: ĐLHT bên trong





b. Mô hình các yếu tố ảnh hưởng đến Động lực học tập bên ngoài

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted Square	R	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.648 ^a	.419	.414		.984386648769537	1.452

a. Predictors: (Constant), Năng lực số, Phân biệt đối xử, Môi trường học tập, Hỗ trợ xã hội nhận được, Hòa hợp văn hóa

b. Dependent Variable: ĐLHT bên ngoài

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	357.629	5	71.526	73.813	.000 ^b
	Residual	495.168	511	.969		
	Total	852.796	516			

a. Dependent Variable: ĐLHT bên ngoài

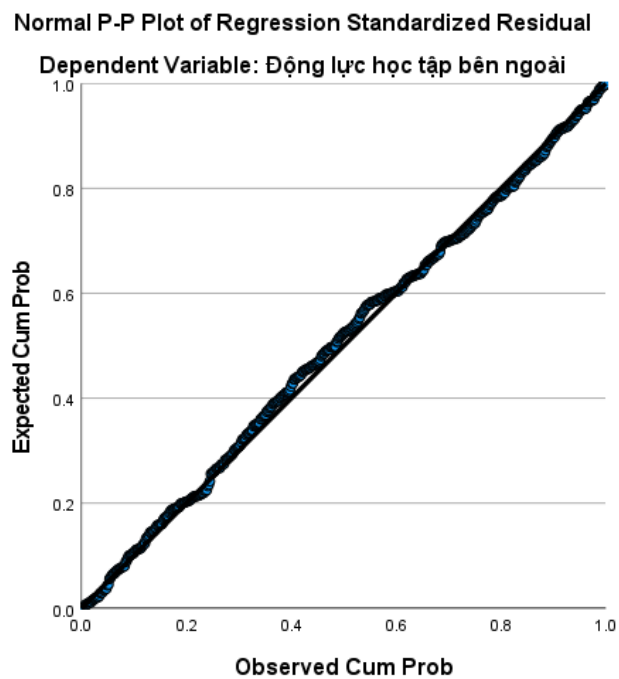
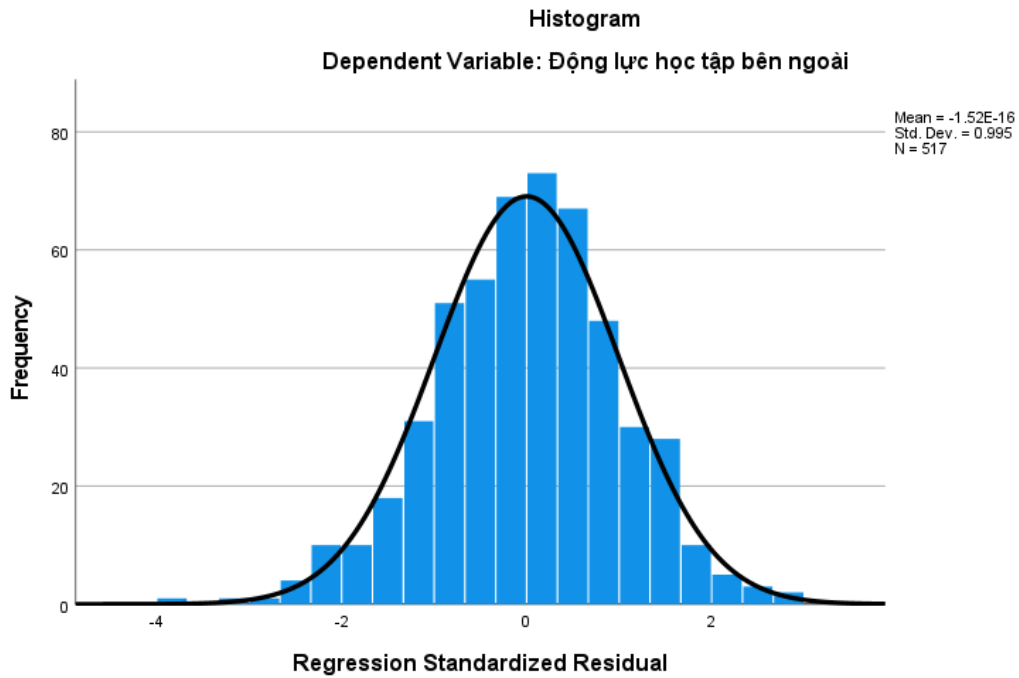
b. Predictors: (Constant), Năng lực số, Phân biệt đối xử, Môi trường học tập, Hỗ trợ xã hội nhận được, Hòa hợp văn hóa

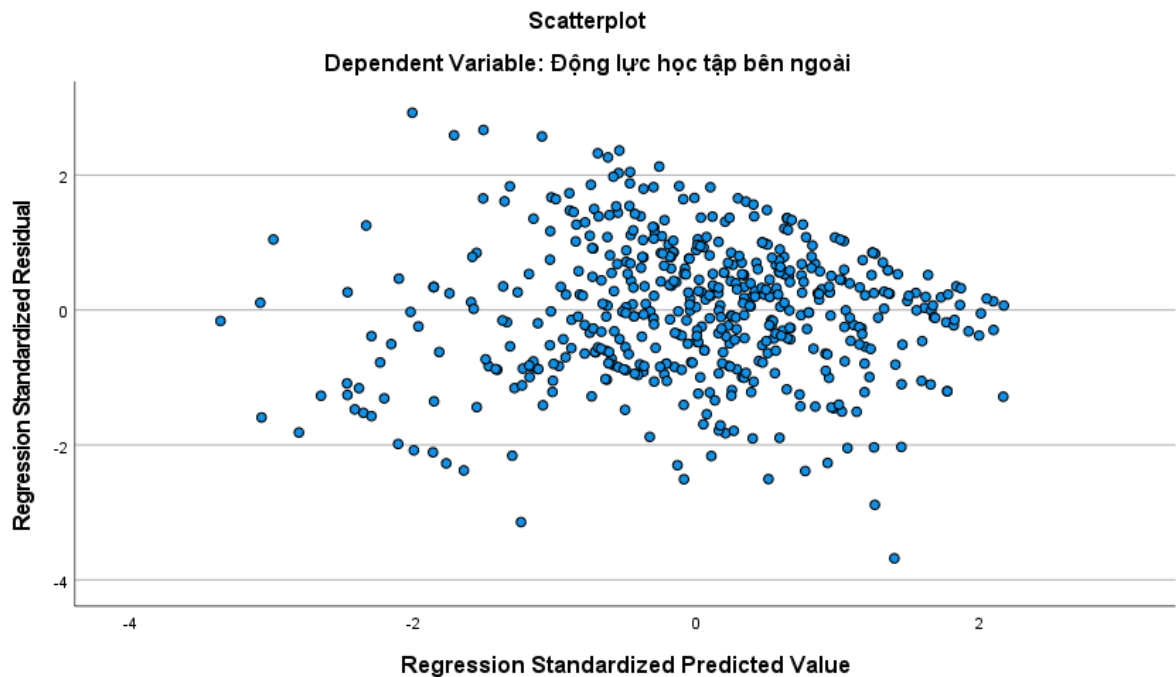
Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	.209	.339		.617	.537		
	Môi trường học tập	.619	.060	.468	10.307	.000	.552	1.813

Hòa hợp văn hóa	.034	.062	.027	.538	.591	.465	2.152
Hỗ trợ xã hội nhận được	.173	.038	.197	4.534	.000	.602	1.661
Phân biệt đối xử	.083	.040	.085	2.070	.039	.669	1.495
Năng lực số	.212	.060	.133	3.543	.000	.803	1.246

a. Dependent Variable: ĐLHT bên ngoài





c. Mô hình các yếu tố ảnh hưởng đến Không động lực

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted Square	R	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.545 ^a	.297	.290		1.39042	1.718

a. Predictors: (Constant), Năng lực số, Phân biệt đối xử, Môi trường học tập, Hỗ trợ xã hội nhận được, Hòa hợp văn hóa

b. Dependent Variable: Không động lực

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	417.096	5	83.419	43.149	.000 ^b
	Residual	987.899	511	1.933		
	Total	1404.995	516			

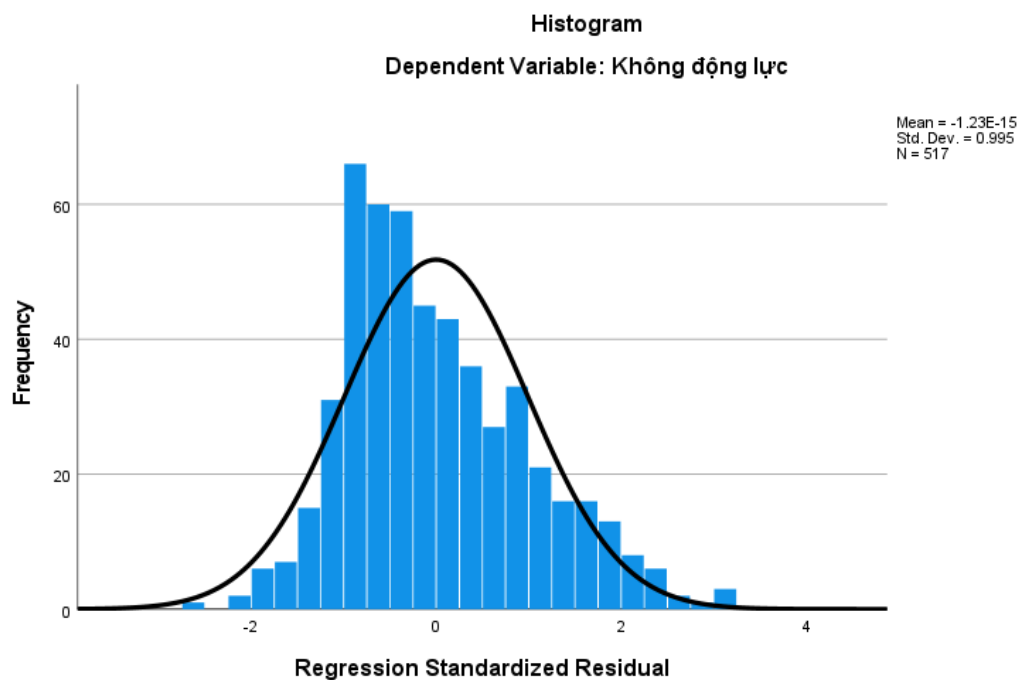
a. Dependent Variable: Không động lực

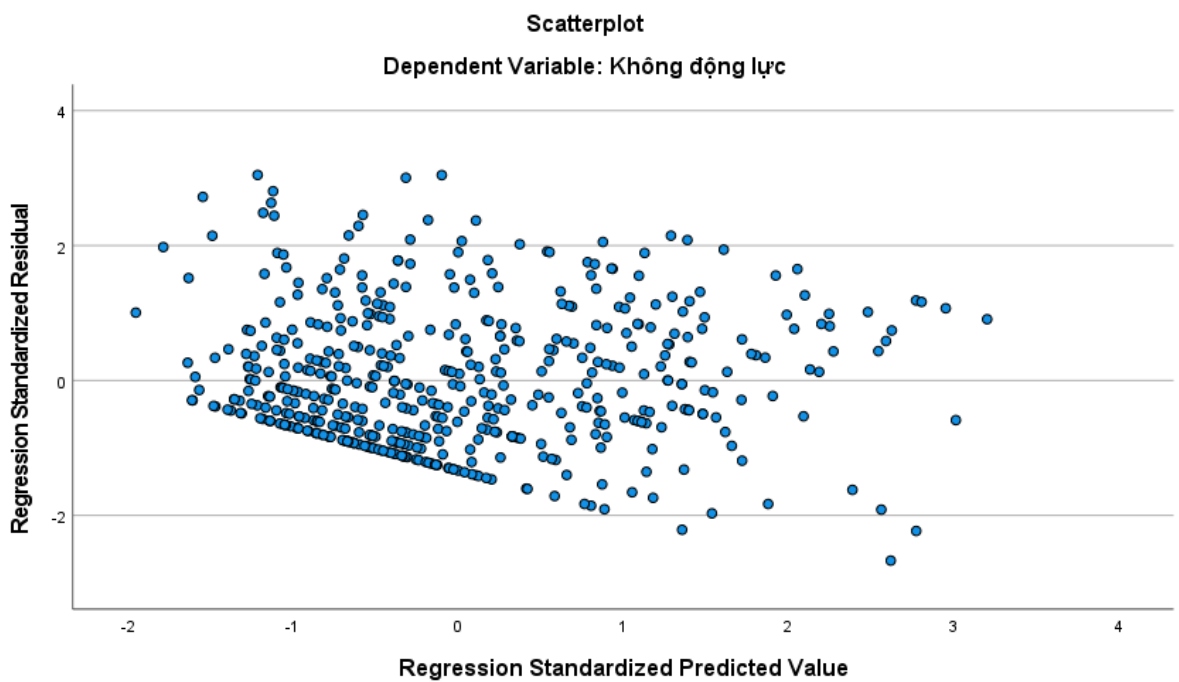
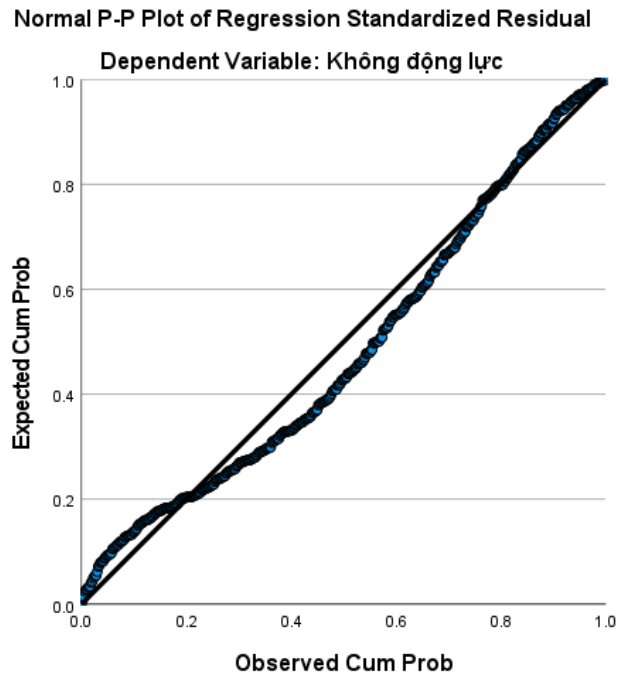
b. Predictors: (Constant), Năng lực số, Phân biệt đối xử, Môi trường học tập, Hỗ trợ xã hội nhận được, Hòa hợp văn hóa

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	5.739	.479		11.984	.000		
	Môi trường học tập	-.083	.085	-.049	-.978	.329	.552	1.813
	Hòa hợp văn hóa	-.704	.088	-.436	-8.007	.000	.465	2.152
	Hỗ trợ xã hội nhận được	.230	.054	.204	4.262	.000	.602	1.661
	Phân biệt đối xử	.246	.056	.198	4.363	.000	.669	1.495
	Năng lực số	-.015	.084	-.008	-.182	.855	.803	1.246

a. Dependent Variable: Không động lực





d. Mô hình ảnh hưởng của động lực học tập bên trong lên Kết quả học tập

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
--	------	----------------	---

Ket qua hoc tap	1.72	.937	517
Động lực học tập bên trong	4.7712765957	1.3398696069	517
	44679	12332	

Correlations

		Ket qua hoc tap	Động lực học tập bên trong
Pearson Correlation	Ket qua hoc tap	1.000	.324
	Động lực học tập bên trong	.324	1.000
Sig. (1-tailed)	Ket qua hoc tap	.	.000
	Động lực học tập bên trong	.000	.
N	Ket qua hoc tap	517	517
	Động lực học tập bên trong	517	517

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Động lực học tập bên trong ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: Ket qua hoc tap

b. All requested variables entered.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.324 ^a	.105	.103	.888

a. Predictors: (Constant), Động lực học tập bên trong

b. Dependent Variable: Ket qua hoc tap

ANOVA^a

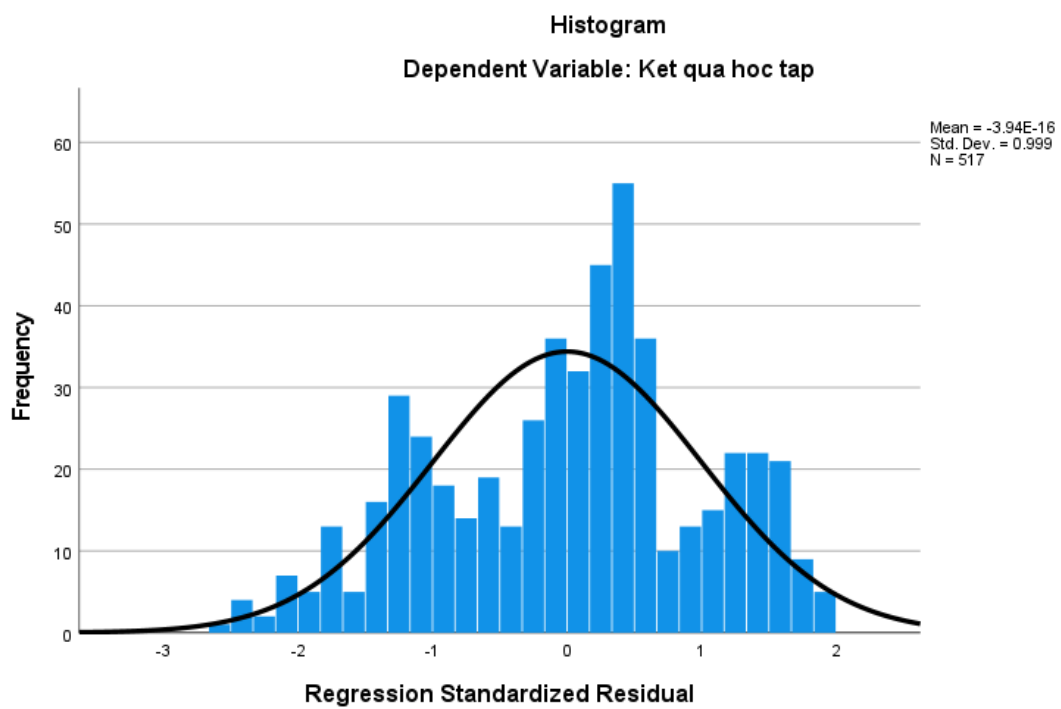
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	47.701	1	47.701	60.546	.000 ^b
	Residual	405.746	515	.788		
	Total	453.447	516			

a. Dependent Variable: Ket qua hoc tap

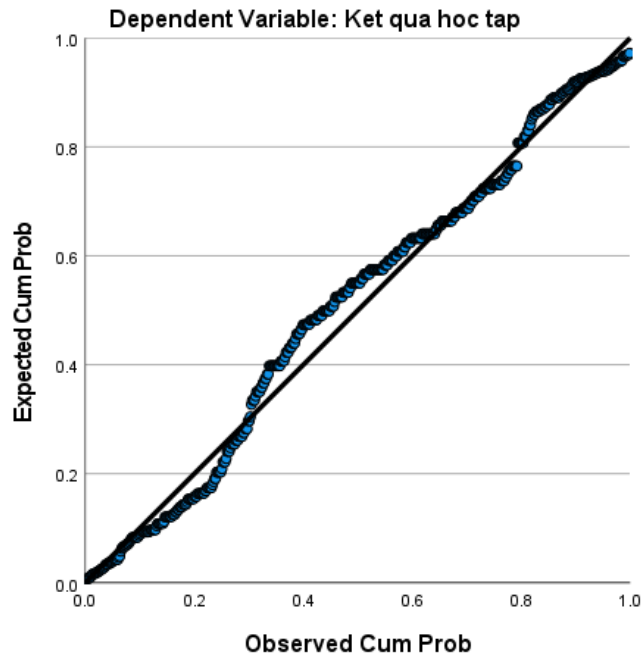
b. Predictors: (Constant), Động lực học tập bên trong

Coefficients ^a										
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients Beta	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics		
	B	Std. Error				Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF	
1	(Constant)	.641	.145		4.433	.000	.357	.925		
	Động lực học tập bên trong	.227	.029	.324	7.781	.000	.170	.284	1.000	1.000

a. Dependent Variable: Ket qua hoc tap

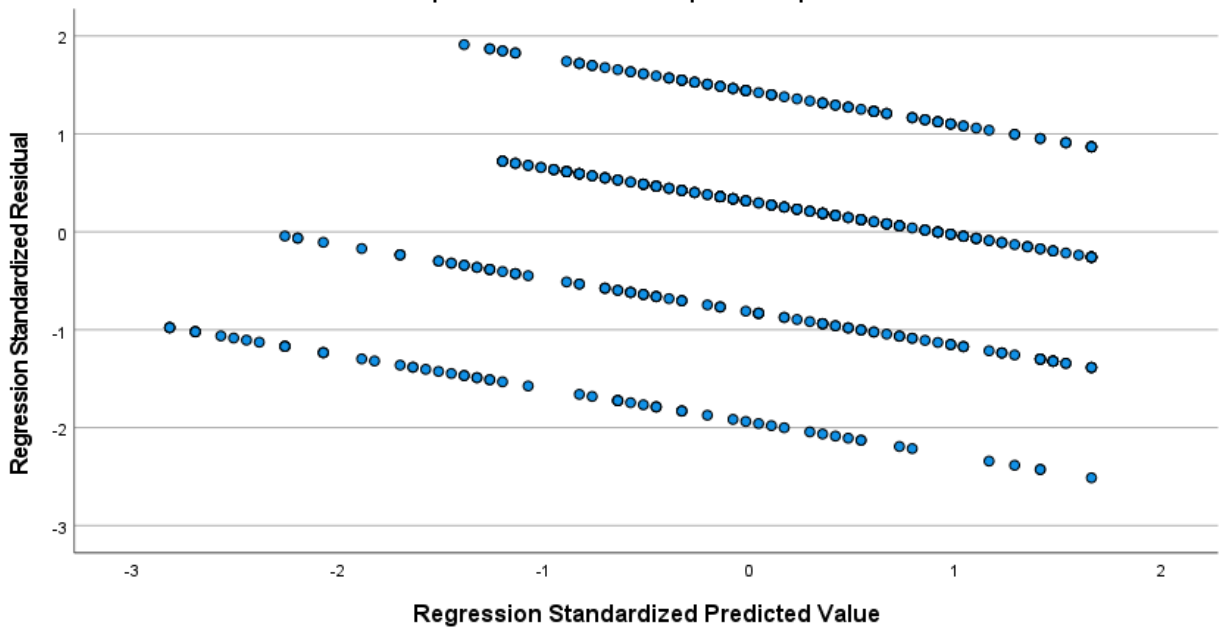


Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Scatterplot

Dependent Variable: Ket qua hoc tap



e. Mô hình ảnh hưởng của động lực học tập bên ngoài lên Kết quả học tập

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
--	------	----------------	---

Ket qua hoc tap	1.72	.937	517
Động lực học tập bên ngoài	5.1221792392	1.2855760884	517
	00517	11117	

Correlations

		Ket qua hoc tap	Động lực học tập bên ngoài
Pearson Correlation	Ket qua hoc tap	1.000	.314
	Động lực học tập bên ngoài	.314	1.000
Sig. (1-tailed)	Ket qua hoc tap	.	.000
	Động lực học tập bên ngoài	.000	.
N	Ket qua hoc tap	517	517
	Động lực học tập bên ngoài	517	517

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Động lực học tập bên ngoài ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: Ket qua hoc tap

b. All requested variables entered.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.314 ^a	.099	.097	.891

a. Predictors: (Constant), Động lực học tập bên ngoài

b. Dependent Variable: Ket qua hoc tap

ANOVA^a

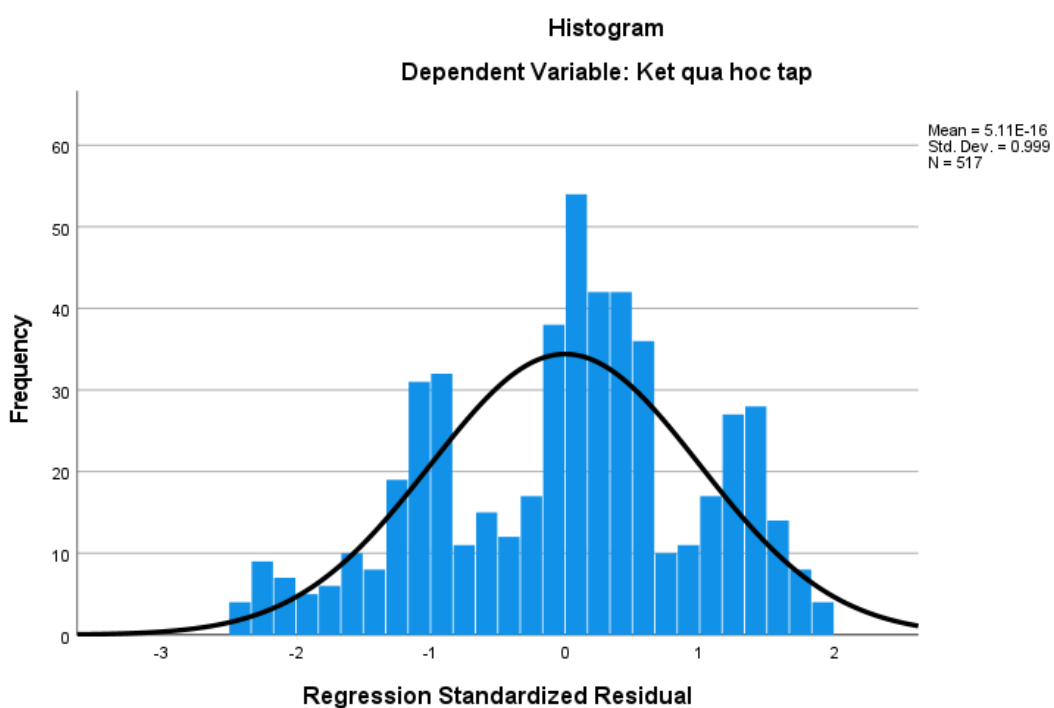
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	44.805	1	44.805	56.466	.000 ^b
	Residual	408.642	515	.793		
	Total	453.447	516			

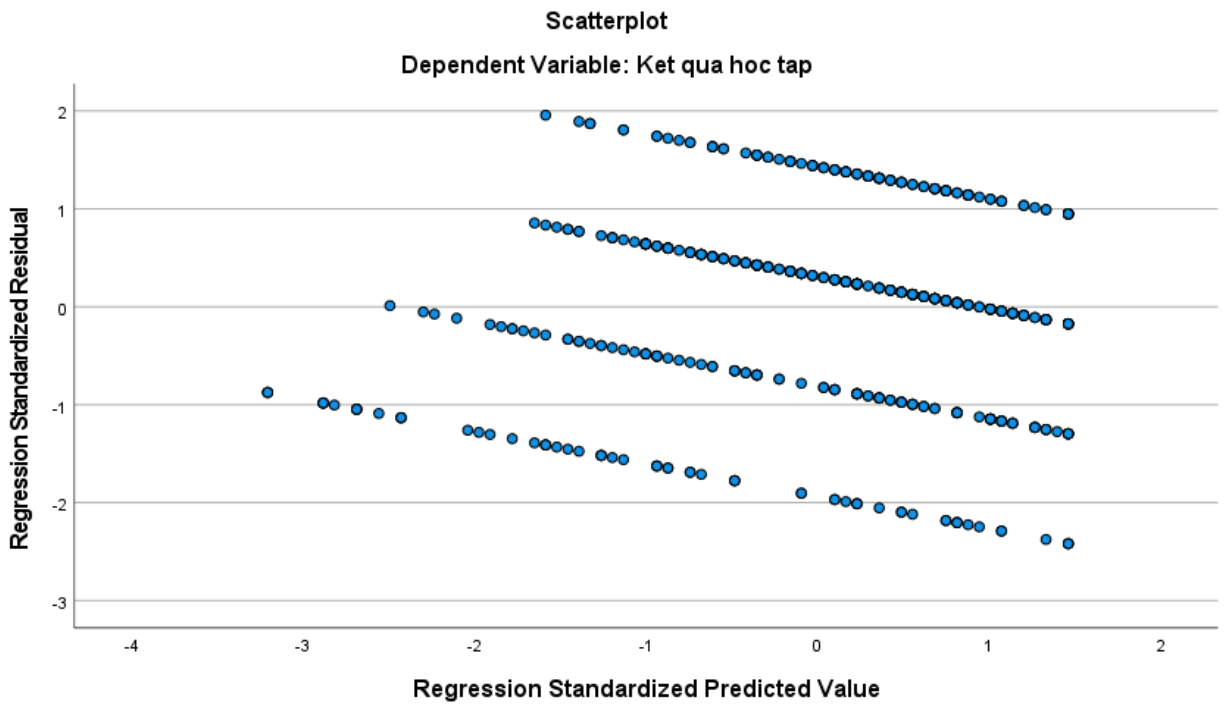
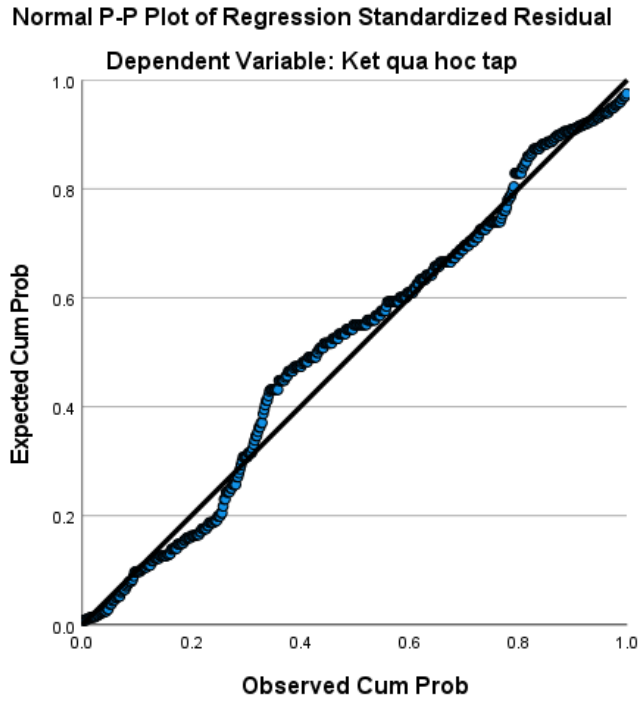
a. Dependent Variable: Ket qua hoc tap

b. Predictors: (Constant), Động lực học tập bên ngoài

Model	Coefficients ^a					95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
	B	Std. Error	Beta						
1 (Constant)	.549	.161		3.410	.001	.233	.866		
Động lực học tập bên ngoài	.229	.031	.314	7.514	.000	.169	.289	1.000	1.000

a. Dependent Variable: Ket qua hoc tap





f. e. Mô hình ảnh hưởng của không động lực lên Kết quả học tập

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
--	------	----------------	---

Ket qua hoc tap	1.72	.937	517
Không động lực	2.8549	1.65011	517

Correlations

		Ket qua hoc tap	Không động lực
Pearson Correlation	Ket qua hoc tap	1.000	-.044
	Không động lực	-.044	1.000
Sig. (1-tailed)	Ket qua hoc tap	.	.162
	Không động lực	.162	.
N	Ket qua hoc tap	517	517
	Không động lực	517	517

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Không động lực ^b	.	Enter

a. Dependent Variable: Ket qua hoc tap

b. All requested variables entered.

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.044 ^a	.002	.000	.937

a. Predictors: (Constant), Không động lực

b. Dependent Variable: Ket qua hoc tap

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	.859	1	.859	.978	.323 ^b
	Residual	452.588	515	.879		
	Total	453.447	516			

a. Dependent Variable: Ket qua hoc tap

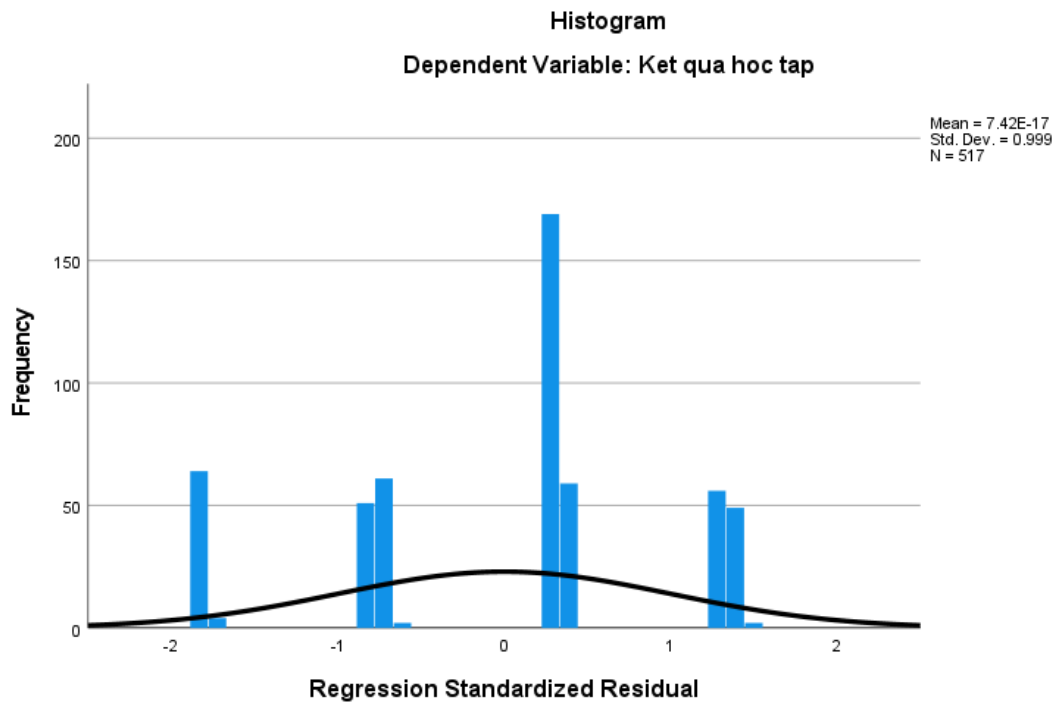
b. Predictors: (Constant), Không động lực

Coefficients^a

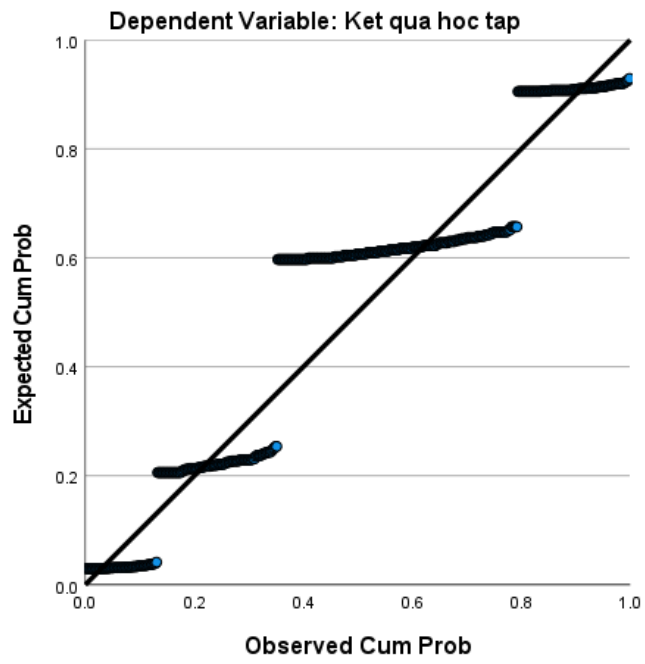
Model	Unstandardized Coefficients	Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B	Collinearity Statistics

		B	Std. Error	Beta		Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	1.794	.082		21.759	.000	1.632	1.956	
	Không động lực	-.025	.025	-.044	-.989	.323	-.074	.024	1.000

a. Dependent Variable: Ket qua hoc tap



Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Scatterplot

Dependent Variable: Ket qua hoc tap

