



Bài báo nghiên cứu

NHỮNG YẾU TỐ TÂM LÝ ẢNH HƯỞNG ĐẾN SỰ TRÌ HOÃN TRONG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC KINH TẾ THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Nguyễn Thị Trường Hân^{1*}, Nguyễn Tú Đình², Chu Nguyên Bình²,
Nguyễn Minh Thu², Lê Thị Phước Nhân², Nguyễn Trung Nguyễn²

¹Trường Đại học Tài chính Marketing, Việt Nam

²Trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

*Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Trường Hân – Email: truonghan.ufm@gmail.com

Ngày nhận bài: 23-6-2020; ngày nhận bài sửa: 23-8-2020; ngày duyệt đăng: 29-11-2020

TÓM TẮT

Nghiên cứu này nhằm xác định các yếu tố tác động đến sự trì hoãn trong học tập của sinh viên (SV). Dựa trên phân tích tổng hợp của Steel (2007) từ 250 bài báo đã được bình duyệt về sự trì hoãn (phần lớn trong tâm lý học hoặc một trong những phân ngành của nó), chúng tôi xây dựng mô hình nghiên cứu gồm 8 nhân tố và tiến hành khảo sát trên 237 SV thuộc Trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh (UEH). Mô hình gồm biến phụ thuộc là sự trì hoãn và 7 biến độc lập là: ít tận tâm, lòng tự trọng thấp, thiếu tự tin vào năng lực bản thân, lo âu, bốc đồng, stress và niềm tin phi lý. Kết quả đánh giá công cụ Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá EFA cho thấy ba yếu tố tác động mạnh nhất đến sự trì hoãn trong học tập của SV UEH là ít tận tâm, stress và bốc đồng. Kết quả nghiên cứu của đề tài không chỉ giúp các nhà quản lý giáo dục, giảng viên Trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh (TPHCM) thấu hiểu một số vấn đề tâm lý SV đang gặp phải, mà còn góp phần giúp các nhà nghiên cứu, đặc biệt trong lĩnh vực tâm lý học tại Việt Nam, nhận diện một số yếu tố tâm lý ảnh hưởng đến sự trì hoãn trong học tập của SV.

Từ khóa: trì hoãn trong học tập; trì hoãn; tâm lý; sinh viên

1. Giới thiệu

Trong học tập, cuộc sống cũng như công việc, có những kế hoạch được đề ra nhằm thực hiện những mục tiêu trong ngày, trong tuần, trong tháng... nhưng cuối cùng lại không thể hoàn thành. Điều này rất dễ nhìn thấy ở các bạn trẻ, đặc biệt là SV. Giữa rất nhiều cơ hội học tập, phát triển khác nhau, không ít SV chần chừ vì suy nghĩ “để mai tính”, “để mai làm” hiện diện trong tâm trí. Và lúc đó, chính sự trì hoãn trở thành rào cản phát triển bản thân của các bạn.

Cite this article as: Nguyen Thi Truong Han, Nguyen Tu Dinh, Chu Nguyen Binh, Nguyen Minh Thu, Le Thi Phuoc Nhan, & Nguyen Trung Nguyen (2021). Psychological factors affecting academic procrastination of UEH students. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 18(1), 1-12.

Shlomo Zacks và Meirav Hen (2018) cho rằng sự trì hoãn là một hiện tượng phổ biến trong môi trường học tập. Vấn đề này đã được nghiên cứu từ nhiều góc độ lý thuyết khác nhau. Các nghiên cứu cũng chỉ ra nhiều nguyên nhân cũng như hậu quả của sự trì hoãn.

Theo Andrew J. Dubrin, kể cả những người làm việc hiệu quả cũng không tránh khỏi sự trì hoãn. Nếu những người này không trì hoãn, họ còn làm việc hiệu quả hơn nữa. Nhiều người coi sự trì hoãn là một điểm yếu nực cười, đặc biệt là chính những người hay trì hoãn cũng coi thường vấn đề của mình. Tuy nhiên, sự trì hoãn được đánh giá là một vấn đề gây suy yếu và có ảnh hưởng lớn. Khi đã trở thành thói quen, sự trì hoãn có thể tác động rất lớn đến việc đạt được các mục tiêu quan trọng trong học tập, công việc và cuộc sống của mỗi cá nhân.

Tuy nhiên, ở Việt Nam, số lượng các nghiên cứu về sự trì hoãn trong học tập của SV hầu như rất hạn chế. Trong khi đó, theo Timothy Pynchyl (2016), sự trì hoãn lại là vấn đề thuộc về khả năng kiểm soát cảm xúc bản thân ở mỗi cá nhân, chứ không nằm ở khả năng quản lý thời gian của họ. Việc nhận diện các yếu tố tâm lý ảnh hưởng đến sự trì hoãn trong học tập giúp các nhà nghiên cứu, đặc biệt trong lĩnh vực tâm lý học, và các nhà giáo dục tìm ra những biện pháp phù hợp để hỗ trợ SV khắc phục sự trì hoãn, từ đó nâng cao hiệu quả của việc học tập.

2. Nội dung

2.1. Trì hoãn và trì hoãn trong học tập

2.1.1. Khái niệm trì hoãn và một số nghiên cứu về sự trì hoãn

Trì hoãn (procrastination) có nguồn gốc từ động từ “procrastinare” trong tiếng Latinh, trong đó, “pro” (mang nghĩa “ủng hộ” – “in favor of”) và “crastinus” (mang nghĩa “ngày mai” – “tomorrow”). Do đó, nguồn gốc của thuật ngữ này cho thấy trì hoãn mang ý nghĩa “ủng hộ ngày mai”.

Từ điển tiếng Anh Oxford (2012) định nghĩa, trì hoãn là hành động hoặc thói quen hoãn lại một việc gì đó; sự trễ nãi. Thường xu hướng hoãn lại này là do thiếu quyết đoán, trong khi việc hành động sớm lẽ ra sẽ thích hợp hơn.

Lay (1986), cho rằng trì hoãn là xu hướng hoãn lại điều cần thiết để đạt được mục tiêu nào đó.

Sonia Rahimi, Nathan C. Hall, Timothy A. Pynchyl (2016) trích dẫn định nghĩa phổ biến của Steel (2007), rằng: trì hoãn là sự tự nguyện hoãn lại một quá trình hành động có chủ đích, mặc cho việc trì hoãn này có khả năng sẽ tồi tệ hơn.

Cũng theo tổng kết của ba tác giả Sonia Rahimi, Nathan C. Hall, Timothy A. Pynchyl từ nhiều nghiên cứu, sự trì hoãn cũng liên quan đến việc đáp ứng nhu cầu tức thời của một người bất chấp những hậu quả tiêu cực có thể xảy ra (Sirois, & Pynchyl, 2013), có thể xuất phát từ những lý do thuộc về cảm xúc hoặc động lực (Baumeister, & Heatherton, 1996; Tice, & Bratslavsky, 2000). Một số nghiên cứu cũng cho thấy các cá nhân có nhiều khả năng trì hoãn những nhiệm vụ khó chịu (Milgram et al., 1988; Blunt, & Pynchyl, 2000) hoặc khi phần thưởng/thành quả đạt được cho nhiệm vụ chưa được họ nhận thức rõ ràng (Steel, 2007). Do

đó, sự trì hoãn thường xảy ra khi các cá nhân tập trung nhận thức vào bản thân họ ở hiện tại chứ không phải họ trong tương lai, và như vậy, nó dễ hủy hoại thành công và cảm xúc tốt đẹp về dài hạn của họ qua việc chuyển gánh nặng hành vi và tâm lí (hiện tại) sang tương lai (Tice, & Bratslavsky, 2000; Sirois, & Pychyl, 2013; Krause, & Freund, 2014). Thêm vào đó, sự trì hoãn được đánh giá tiêu biểu trong mối liên hệ với các yếu tố cảm xúc (affect-related factors), ở những người có nhiều khả năng thực hiện các hành vi né tránh deadline để giảm thiểu những cảm xúc tiêu cực như xấu hổ, tội lỗi và hối tiếc (Higgins et al., 1994; Tangney, 2000; Blunt, & Pychyl, 2005).

Theo Frode Svartdal, Sjur Granmo, và Fredrik S. Færevaaag (2018), sự trì hoãn được quan sát theo ít nhất hai cách. Thứ nhất, trong quá trình thực hiện hành động, người này có thể chuyển hướng sang một hành động thay thế hấp dẫn hơn (Tice et al., 2001), gián tiếp trì hoãn kế hoạch ban đầu. Thứ hai, trong một viễn cảnh dài hơn, hậu quả tiêu cực của việc chuyển hướng như vậy trở nên rõ ràng (Worthley et al., 2006; Byrne et al., 2006).

Trong một phân tích tổng hợp của Steel (2007) từ 250 bài báo đã được bình duyệt về sự trì hoãn, phần lớn là từ tâm lí học, cho thấy sự trì hoãn tương quan với một số đặc điểm nhân cách, bao gồm:

(i) Ít tận tâm (Low conscientiousness) (Johnson, & Bloom, 1995; Milgram, MeyTal, & Levison, 1998).

(ii) Thiếu tự tin vào năng lực bản thân và lòng tự trọng thấp (Low self-efficacy and self-esteem) (Milgram et al., 1998).

(iii) Niềm tin phi lí (Irrational beliefs) (Brownlow, & Reasinger, 2000; Soloman, & Rothblum, 1984).

(iv) Tự làm bản thân mất lợi thế (Self-handicapping) (Ferrari, & Tice, 2000; Milgram et al., 1998).

(v) Tính bốc đồng (Impulsiveness) (Blatt, & Quinlan, 1967; Schouwenburg, & Lay, 1995).

(vi) Các cảm giác:

- Lo âu (Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986; van Eerde, 2003);
- Trầm cảm (van Eerde, 2003);
- Thất vọng (Blunt, & Pychyl, 2000);
- Căng thẳng (Stress) (Tice, & Baumeister, 1997);
- Cảm giác tội lỗi (Fee, & Tangney, 2000; Pychyl, Lee, Thibodeau, & Blunt, 2000).

Nghiên cứu trong tâm lí học cũng xác định các đặc điểm của nhiệm vụ liên quan đến sự trì hoãn như:

(vii) Sự ác cảm với nhiệm vụ (Task aversiveness) (Kachgal, Hansen & Nutter, 2001; Peterson, 1987).

(viii) Thời gian (Timing) (trong đó sự trì hoãn có nhiều khả năng xảy ra khi phần thưởng/thành quả đạt được chưa được cá nhân nhận thức rõ ràng và/hoặc sự ác cảm đã gần

kề) (OD' onoghue, & Rabin, 1999; Schouwenburg, & Groenewoud, 2001; Strongman, & Burt, 2000).

(ix) Chấn nản (Vodanovich, & Rupp, 1999).

2.1.2. Khái niệm trì hoãn trong học tập và một số nghiên cứu

Theo Simpson, Pychyl (2009) và Steel (2007), sự trì hoãn trong học tập thường được định nghĩa là xu hướng hoãn lại các nhiệm vụ học tập đã dự định, mặc dù điều này có thể dẫn đến hậu quả tiêu cực về dài hạn.

Một số nghiên cứu thực nghiệm trong tâm lý học cho thấy có tới 70% SV trì hoãn một cách thường xuyên (Ferrari, O'Callaghan, & Newbegin, 2005; Rabin, Fogel, & Nutter-Upham, 2011). Trong khi đó, theo Steel, và Ferrari (2013), sự phổ biến rộng rãi của trì hoãn trong SV đại học lên tới 80% theo ước tính gần đây.

Sự trì hoãn trong học tập diễn ra khá phổ biến ở cả SV đại học và sau đại học, trên các chủng tộc và giới tính (Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008; Klassen, 2010; Ozer, & Ferrari, 2011). Nghiên cứu cũng cho thấy SV những năm đầu có xu hướng trì hoãn thường xuyên hơn so với SV lớn tuổi hơn (Kim, & Seo, 2015).

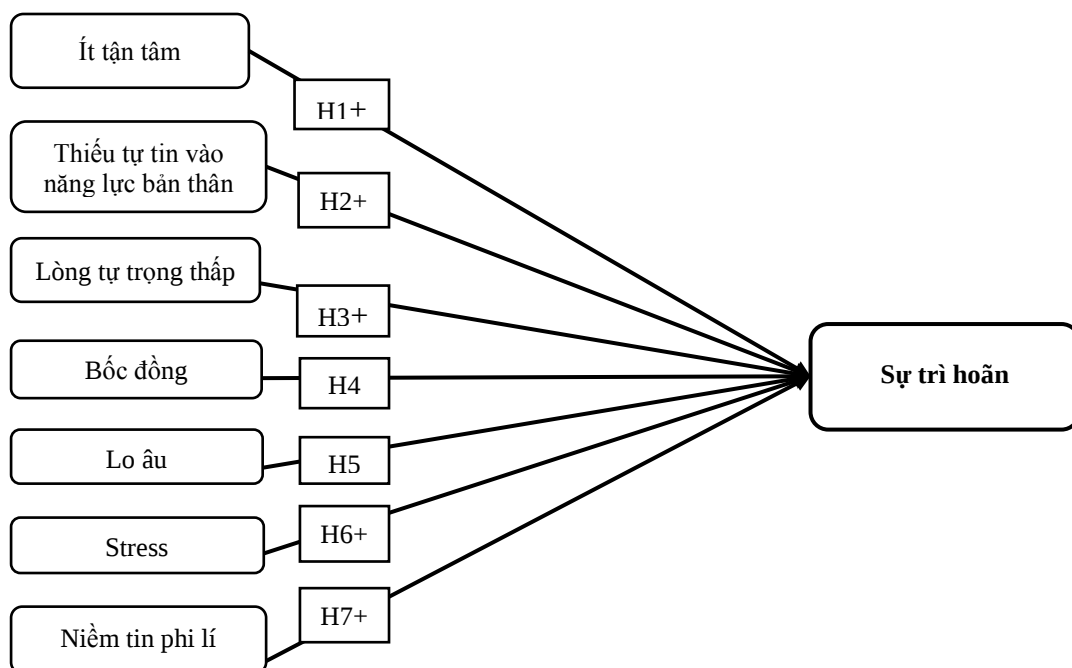
Nghiên cứu gần đây của Klingsieck đã hệ thống hóa các nghiên cứu về sự trì hoãn trong học tập thành bốn quan điểm (Klingsieck, 2013a). Thứ nhất, quan điểm tâm lý học khác biệt hiểu sự trì hoãn như một đặc điểm nhân cách. Thứ hai, quan điểm tâm lý học động lực và ý chí (motivational and volitional psychology) xem sự trì hoãn là một thất bại trong động lực và/hoặc ý chí. Thứ ba, quan điểm tâm lý học lâm sàng tập trung vào mức độ trì hoãn liên quan đến lâm sàng, liên kết sự trì hoãn với lo lắng, trầm cảm, căng thẳng và rối loạn nhân cách. Cuối cùng, theo quan điểm tình huống, một quan điểm đang ngày càng phổ biến hiện nay, tập trung nghiên cứu các khía cạnh về bối cảnh và tình huống của sự trì hoãn được thể hiện thông qua đặc tính của công việc và đặc điểm của giáo viên (Steel, & Klingsieck, 2016).

3. Mô hình nghiên cứu và kết quả nghiên cứu

3.1. Mô hình nghiên cứu và thang đo

3.1.1. Mô hình nghiên cứu

Dựa trên phân tích tổng hợp của Steel (2007) được nêu ở trên, chúng tôi xây dựng mô hình nghiên cứu gồm 8 nhân tố, trong đó: biến phụ thuộc là sự trì hoãn và 7 biến độc lập là: ít tận tâm, lòng tự trọng thấp, thiếu tự tin vào năng lực bản thân, lo âu, bốc đồng, stress và niềm tin phi lý (Hình 1). Giả thuyết được đưa ra là: mối quan hệ giữa các biến độc lập này với sự trì hoãn trong học tập của SV là mối quan hệ thuận.

**Hình 1.** Mô hình nghiên cứu đề xuất

Đề tài sử dụng thang đo Likert 5 mức độ (từ 1 đến 5), với 1 là hoàn toàn không đồng ý và 5 là hoàn toàn đồng ý. Các phát biểu cho từng biến được thể hiện tại Bảng 1 sau đây:

Bảng 1. Các thành phần của thang đo

Biến độc lập	Mã hóa	Phát biểu
Ít tận tâm	VT	
01	VT1	Tôi không để tâm đến kết quả học tập
02	VT2	Tôi không quan tâm cảm nhận của người khác
03	VT3	Tôi thường quên những việc mình phải làm
Thiếu tự tin vào năng lực bản thân	NL	
04	NL1	Tôi cảm thấy khó khăn khi hoàn thành bài tập trên lớp
05	NL2	Tôi chưa tìm được phương pháp học tập hiệu quả cho bản thân
06	NL3	Tôi khó bắt kịp với bạn bè trong việc học
07	NL4	Tôi cảm thấy mình không đủ khả năng kiểm soát những điều quan trọng trong học tập
Lòng tự trọng thấp	LT	
08	LT1	Tôi không cảm thấy tội lỗi khi không hoàn thành nhiệm vụ được giao đúng hạn
09	LT2	Tôi thường trễ hẹn và không đúng giờ khi làm việc nhóm
10	LT3	Tôi thường hay bị thầy cô, bạn bè nhắc nhở trong học tập
11	LT4	Tôi sẽ phớt lờ những lời chỉ trích của người khác
Bốc đồng	BD	
12	BD1	Tôi thích làm việc ngẫu hứng thay vì có kế hoạch

13	BD2	Tôi luôn đưa ra quyết định một cách nhanh chóng mà không cần phải suy nghĩ quá nhiều
14	BD3	Tôi không thể kiên nhẫn khi chờ đợi
15	BD4	Tôi thường không suy nghĩ kĩ trước khi nói
16	BD5	Tôi dễ bị mất tập trung trong khi học
Lo âu	LA	
17	LA1	Tôi sợ mình lạc lõng và cô đơn
18	LA2	Tôi thường sợ thất bại khi nghĩ đến việc bắt đầu làm một việc gì đó
19	LA3	Tôi cảm thấy mình không đủ khả năng khi đảm nhận công việc được giao
20	LA4	Tôi nghĩ về những điều tồi tệ trước kì thi
Stress	ST	
21	ST1	Tôi dễ bị tổn thương bởi những việc không mong đợi trong việc học
22	ST2	Tôi dễ kích động và căng thẳng
23	ST3	Tôi gặp khó khăn trong việc tập trung và phán đoán
24	ST4	Tôi dễ nổi nóng với mọi người
Niềm tin phi lí	NT	
25	NT1	Tôi phải làm tốt tất cả quá trình học tập và được sự công nhận của giáo viên, bạn bè, nếu không tôi sẽ là một người vô dụng
26	NT2	Tôi phải là người có thành tích thật cao trong học tập, nếu không tôi sẽ là một người vô dụng
27	NT3	Tôi có thể tránh trách nhiệm của mình, đối phó với những khó khăn trong việc học và vẫn hoàn thành được
Sự trì hoãn trong học tập	TH	
28	TH1	Tôi luôn cảm thấy bận rộn trong việc học
29	TH2	Tôi thường bị chậm tiến độ so với người khác trong việc học.
30	TH3	Nếu không bắt buộc, tôi sẽ không bắt tay vào làm
31	TH4	Việc học của tôi thường bị gián đoạn bởi những sở thích cá nhân

3.2. Kết quả nghiên cứu

3.2.1. Thông tin chung về mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu khảo sát trên mẫu gồm 255 SV từ khóa 43 đến khóa 45 tại Trường Đại học Kinh tế TPHCM được tiến hành trong tháng 04/2020. Sau khi thu thập mẫu, nhóm nghiên cứu tiến hành loại bỏ những trường hợp không hợp lệ do có nhiều ô bị bỏ trống, kết quả thu được 237 trả lời hợp lệ (xem Bảng 2).

Bảng 2. Thông tin mẫu nghiên cứu

Đặc điểm của mẫu (cỡ mẫu n = 237)	Số lượng (người)	Tỉ lệ (%)
Khóa	K43	55
	K44	24
	K45	21
Giới tính	Nam	37
	Nữ	63

Nguồn: Dữ liệu điều tra và phân tích

3.2.2. Kiểm định độ tin cậy của thang đo

Dựa vào hệ số Cronbach's Alpha, chúng tôi loại 2 nhóm nhân tố LT (lòng tự trọng thấp) và NL (thiếu tự tin vào năng lực bản thân) do chỉ số bé hơn 0.6, còn lại các nhóm nhân tố khác có thang đo đáng tin cậy.

Hệ số tương quan biến-tổng (Corrected Item-Total Correlation) trong Bảng 3 cho thấy tất cả các biến trong các nhóm còn lại đều có chỉ số Corrected Item-Total Correlation lớn hơn 0,3. Có nghĩa rằng tất cả các biến đều đủ tiêu chuẩn giữ lại để phân tích nhân tố khám phá EFA ở phần tiếp theo.

Bảng 3. Hệ số Cronbach's Alpha

Biến quan sát	Số biến quan sát	Cronbach's Alpha	Hệ số tương quan biến-tổng nhỏ nhất
Ít tận tâm (VT)	3	0.828	0.646
Thiếu tự tin vào năng lực bản thân (NL)	4	0.426	0.066
Lòng tự trọng thấp (LT)	4	0.598	0.276
Bốc đồng (BD)	5	0.779	0.455
Lo âu (LA)	3	0.749	0.501
Stress (ST)	4	0.790	0.521
Niềm tin phi lý (NT)	3	0.662	0.374
Sự trì hoãn trong học tập (TH)	3	0.732	0.506

Nguồn: Tổng hợp từ nghiên cứu của nhóm tác giả

3.2.3. Phân tích nhân tố khám phá EFA

Sau khi kiểm định độ tin cậy của thang đo Cronbach Alpha, nhóm nghiên cứu tiếp tục chạy SPSS để phân tích các nhân tố khám phá EFA. Phần phân tích này đã dùng phương pháp trích Principle Components cùng phép xoay Varimax. 19 biến quan sát trong thang đo đã được chia ra thành 5 nhóm nhân tố. Dựa vào chỉ số Factor Loading để loại các biến không phù hợp. Các biến (có hệ số nhân tố <0.5 hoặc chênh lệch giữa trị tuyệt đối của hệ số tải nhân tố lớn nhất và trị tuyệt đối của hệ số tải nhân tố thứ nhì của mỗi biến quan sát < 0.3) lần lượt bị loại ra khỏi EFA là: BD5, STR1. (xem Bảng 4, Bảng 5)

Bảng 4. Ma trận xoay nhân tố

	1	2	3	4	5
BD2	.785				
BD1	.750				
BD3	.741				
BD4	.683				
VT3		.813			
VT2		.780			
VT1		.779			
LA2			.861		
LA3			.760		
LA1			.628		
ST2				.790	
ST4				.773	
ST3				.772	
NT2					.770
NT3					.746
NT1					.684

Nguồn: Kết quả xử lý số liệu khảo sát thực tế

Bảng 5. Kiểm định KMO và Bartlett's

	Hệ số KMO	.837
Kiểm định Bartlett	Chi bình phương	1331.541
	Bậc tự do	120
	Mức ý nghĩa	.000

Nguồn: Kết quả xử lý số liệu khảo sát thực tế

Các kết quả phân tích thành phần chính dùng để kiểm định Bartlett đối với giả thuyết H_0 về sự phù hợp của phương pháp phân tích thành phần chính cho tổng thể được thể hiện trong Bảng 5. Hệ số KMO = 0.837 > 0.5 nên EFA phù hợp với dữ liệu, thống kê Chi - square của kiểm định Bartlett bằng 1331.541 và tương ứng có Sig. bằng 0.000, chúng ta bác bỏ H_0 .

3.2.4. Kiểm tra ma trận tương quan (xem Bảng 6)

Bảng 6. Ma trận hệ số tương quan Pearson

		BD	LA	STR	VT	NT
BD	Hệ số	1	.462**	.328**	.403**	.302**
	Mức ý nghĩa		.000	.000	.000	.000
LA	Hệ số		1	.351**	.493**	.334**
	Mức ý nghĩa			.000	.000	.000
STR	Hệ số			1	.360**	.333**
	Mức ý nghĩa				.000	.000

VT	Hệ số	1					.408**
	Mức ý nghĩa						.000
NT	Hệ số	1					
	Mức ý nghĩa						
TH	Hệ số	.366**	.346**	.358**	.423**	.321**	
	Mức ý nghĩa	.000	.000	.000	.000	.000	

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu nghiên cứu

Các mức ý nghĩa (sig.) được quan sát trong Bảng 6 đều nhỏ hơn 0.05 và hệ số tương quan Pearson (r) đều nằm trong khoảng 0.30 đến 0.49, điều này cho thấy: tương quan giữa 5 biến độc lập với biến phụ thuộc ở mức trung bình.

3.3. Thảo luận

Bảng 7. Kết quả hồi quy

Mô hình		Hệ số chưa chuẩn hoá		Hệ số đã chuẩn hoá	Giá trị t	Sig. (Ý nghĩa)
		B	Sai số chuẩn	Beta		
1	Hằng số	.418	.358		1.167	.244
	BD	.208	.087	.158	2.390	.018
	LA	.081	.081	.070	1.003	.317
	STR	.170	.065	.167	2.640	.009
	VT	.248	.078	.222	3.187	.002
	NT	.109	.067	.104	1.624	.106

a. Biến phụ thuộc: TH

Từ giá trị Sig. và hệ số hồi quy chuẩn hoá Beta ở Bảng 7 cho thấy: ba biến độc lập có ý nghĩa trong mô hình nghiên cứu của nhóm tác giả là ít tận tâm (VT), stress (STR) và bốc đồng (BD) (sig. nhỏ hơn 0.05), trong đó yếu tố ít tận tâm ảnh hưởng nhiều nhất đến sự thay đổi của hành vi trì hoãn (0.222), tiếp đến stress (0.167) và sau cùng là bốc đồng (0.158).

So sánh với một số nghiên cứu trước đây (dựa trên phân tích tổng hợp của Steel (2007)), nhóm nghiên cứu nhận thấy một số điểm tương đồng và một số điểm khác biệt. Bảng 8 dưới đây trình bày cụ thể những điểm này.

Bảng 8. So sánh với một số nghiên cứu trước (Dựa trên phân tích tổng hợp của Steel (2007))

Nghiên cứu trước	Điểm giống nhau giữa nghiên cứu của nhóm tác giả với nghiên cứu trước	Điểm khác nhau giữa nghiên cứu của nhóm tác giả với nghiên cứu trước
Johnson & Bloom, 1995; Milgram, MeyTal & Levison, 1998: Ít tận tâm (Low conscientiousness)	Ít tận tâm (Low conscientiousness): đây cũng là yếu tố có ảnh hưởng nhiều nhất đến sự trì hoãn trong học tập của SV theo nghiên cứu của nhóm tác giả	

Milgram et al., 1998: Thiếu tự tin vào năng lực bản thân và lòng tự trọng thấp (Low self-efficacy and self-esteem)	Trong nghiên cứu của nhóm tác giả, hai yếu tố: Thiếu tự tin vào năng lực bản thân và Lòng tự trọng thấp không có ý nghĩa thống kê trong việc tác động đến hành vi trì hoãn của SV
Tice & Baumeister, 1997: Căng thẳng (Stress)	Stress và Bức động cũng là hai yếu tố tác động đến hành vi trì hoãn trong học tập của SV theo nghiên cứu của nhóm tác giả
Blatt & Quinlan, 1967; Schouwenburg & Lay, 1995: Tính bốc đồng (Impulsiveness)	
Brownlow & Reasinger, 2000; Soloman & Rothblum, 1984: Niềm tin phi lí (Irrational beliefs)	2 yếu tố Niềm tin phi lí và Lo âu không có ý nghĩa trong mô hình nghiên cứu của nhóm tác giả
Rothblum, Solomon & Murakami, 1986; van Eerde, 2003: Lo âu	

Ít tận tâm là đặc điểm tính cách trái với kiểu tận tâm. Một SV thể hiện sự tận tâm trong việc học thường là người có trách nhiệm, cẩn thận, có tổ chức, có mục tiêu rõ ràng và ý chí mạnh mẽ để đạt được các mục tiêu đề ra. Vì vậy, họ thường rất quan tâm đến các thời hạn cuối cùng trong từng nhiệm vụ. Trong khi đó, những SV ít tận tâm thường có chiều hướng dễ dãi và thiếu tổ chức, ít để tâm đến việc học, thường quên những việc mình phải làm. Chính vì vậy, những SV này thường trì hoãn những nhiệm vụ học tập mà lẽ ra cần phải được thực hiện để không để lại những hậu quả tiêu cực về sau. Về lâu dài, ít tận tâm dẫn đến sự vô tâm, sự thờ ơ, lạnh nhạt, không quan tâm đến sự việc đang diễn ra bên cạnh mình. Thiết nghĩ, ở môi trường đại học, làm việc nhóm là hoạt động thường xuyên đối với SV, mỗi cá nhân trong nhóm cần nhận thức được thành viên nào ít tận tâm với công việc của nhóm, đề ra những biện pháp khắc phục, giúp bạn cải thiện và tránh để cả nhóm vào tình trạng trì hoãn. Ngoài ra, SV nên tránh nuông chiều bản thân quá đà, cần coi trọng sự tham gia đầy đủ và đúng giờ trong các hoạt động học tập.

Stress là trạng thái thể chất và tâm thần xuất phát từ nguy cơ hoặc nhu cầu mà cơ thể tri giác được nhưng chưa sẵn sàng giải quyết. Stress cũng thường được hiểu là phản ứng của cơ thể trước những áp lực, những yêu cầu đe dọa đến sự tồn tại lành mạnh của con người. Stress hay những thay đổi xấu về tâm trạng thường cản trở SV thực hiện các mục tiêu, kế hoạch học tập. Nói cách khác, đây là một trong những yếu tố ảnh hưởng đến sự trì hoãn trong học tập của SV. Để khắc phục, SV cần phân bổ thời gian hợp lý giữa học tập, nghỉ ngơi, thư giãn với các hoạt động khác, chia nhỏ nhiệm vụ vì việc này giúp SV bớt nản chí

và có động lực hơn, xây dựng một môi trường làm việc thoải mái bằng việc coi trọng thói quen sạch sẽ, ngăn nắp...

Bốc đồng thường được hiểu là xu hướng hành động dựa trên một ý tưởng vừa mới nảy sinh, không suy tính trước và thường không cân nhắc đến kết quả. Các hành vi bốc đồng thường nông nổi, thiếu chín chắn, mang lại nhiều rủi ro và gây ra những hậu quả không mong muốn. Sự hấp tấp, làm việc không có kế hoạch thể hiện qua các phát biểu như “Tôi thích làm việc ngẫu hứng thay vì có kế hoạch”, “Tôi luôn đưa ra quyết định một cách nhanh chóng mà không cần phải suy nghĩ quá nhiều”, “Tôi không thể kiên nhẫn khi chờ đợi”, “Tôi thường không suy nghĩ kỹ trước khi nói”, “Tôi dễ bị mất tập trung trong khi học”... sẽ dẫn đến những khó khăn trong việc hoàn thành đúng hạn. Để khắc phục điều này, SV cần xác định mục tiêu hành động, quyết định nhiệm vụ nào quan trọng nhất và tập trung vào nhiệm vụ đó trước, cần nhận thức rõ bản thân cũng như chọn lựa và thực hành các hành động giúp bản thân trở nên bình tĩnh.

4. Kết luận

Hiện nay, các nghiên cứu về sự trì hoãn trong học tập của SV ở Việt Nam hầu như rất hạn chế. Với kết quả nghiên cứu này, chúng tôi cho rằng các trường đại học nói chung, Trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh nói riêng, nên giúp SV nhận thức rõ hậu quả tiêu cực của hành vi trì hoãn trong học tập, cũng như cần tạo điều kiện, môi trường để SV sẵn sàng chia sẻ những vấn đề tâm lý nào đã và đang khiến họ có hành vi trì hoãn, trong đó cần chú trọng giải quyết các yếu tố ảnh hưởng phổ biến như việc ít tận tâm trong học tập, sự bốc đồng của cá nhân và vấn đề stress trong đời sống của SV.

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

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Breem, N., & Basden, A. (2014). Understanding of computers and procrastination: A philosophical approach, *Computers in Human Behavior*, 31(2014), 211-223.
- DuBrin, A. J. (2013). *Applying Psychology: Individual & Organizational Effectiveness [Ứng dụng Tâm lý học: Nâng cao hiệu quả của cá nhân và tổ chức]*. FPT University.
- Jaffe, E. (2013). *Why Wait? The Science Behind Procrastination*. Retrieved from <https://www.psychologicalscience.org>
- Svartdal, F., Granmo, S., & Færevaa, F. S. (2018). *On the Behavioral Side of Procrastination: Exploring Behavioral Delay in Real-Life Settings*. *Frontiers in Psychology*, 9(746).
- Rahimi, S., Hall, N. C., & Pychyl, T. A. (2016). *Attributions of Responsibility and Blame for Procrastination Behavior*. *Front. Psychol.* 05 August 2016.
- Zacks, S. & Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 117-130.

**PSYCHOLOGICAL FACTORS AFFECTING
ACADEMIC PROCRASTINATION OF UEH STUDENTS**
Nguyen Thi Truong Han^{1}, Nguyen Tu Dinh², Chu Nguyen Binh²,
Nguyen Minh Thu², Le Thi Phuoc Nhan², Nguyen Trung Nguyen²*

¹University of Finance – Marketing, Vietnam

²University of Economics Ho Chi Minh City, Vietnam

*Corresponding author: Nguyen Thi Truong Han – Email: truonghan.ufm@gmail.com

Received: June 23, 2020; Revised: August 23, 2020; Accepted: November 29, 2020

ABSTRACT

The study aimed at identifying psychological factors affecting students' academic procrastination. Based on Steel's (2007) meta-analysis of 250 peer-reviewed articles on procrastination which are majorly from psychology or its sub-fields, an eight-factor theoretical model was built. A survey developed from the model was conducted with 237 students at University of Economics Ho Chi Minh City (UEH). The theoretical model consisted of a dependent variable (procrastination) and seven independent variables (low conscientiousness, low self-efficacy, low self-esteem, impulsiveness, anxiety, stress, and irrational beliefs). The analysis of the Cronbach's Alpha and EFA showed that there were three psychological factors affecting academic procrastination of UEH students: low conscientiousness, stress, and impulsiveness. The research not only helps educational managers and lecturers at the University of Economics Ho Chi Minh City to understand some psychological problems that their students are facing, but also contributes to helping researchers, especially in the field of psychology in Vietnam, to identify psychological factors affecting student's academic procrastination.

Keywords: academic procrastination; procrastination; psychology; students