

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN ĐỘNG LỰC HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP TẠI ĐẠI HỌC KINH TẾ THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH - PHÂN HIỆU VĨNH LONG

Nguyễn Vũ Trâm Anh⁺,
Võ Thanh Trúc,
Đặng Thị Thúy An

Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh - Phân hiệu Vĩnh Long
+ Tác giả liên hệ • Email: anhnvt@ueh.edu.vn

Article history

Received: 06/3/2024

Accepted: 10/5/2024

Published: 20/6/2024

Keywords

Learning motivation, goal orientation, teaching methods, lecturers' behavior, academic outcomes

ABSTRACT

Motivation and its relationship with learners' academic outcomes are topics of particular interest to many researchers seeking appropriate educational approaches while fulfilling the needs of society. To clarify the essence of "motivation", this article focuses on the factors influencing learners' learning motivation. By using convenience sampling, the research team surveyed 200 students from the 47th and 48th cohorts studying at the University of Economics Ho Chi Minh City-Vinh Long Campus (UEHCV) through a questionnaire. The factors affecting students' learning motivation were identified and measured through Cronbach's alpha reliability test results, exploratory factor analysis, and linear regression calculated with SPSS software. The analysis results show that there are five main factors affecting students' learning motivation, including lecturers' behavior, goal orientation, classroom learning environment, teaching methods, and the application of practical research in teaching. Based on these results, some recommendations are proposed to lecturers, educational institutions, and learners to elevate learners' motivation. This study serves as the basis for future research to provide recommendations to lecturers, educational institutions as well as learners to help learners have better learning motivation.

1. Mở đầu

Sự hài lòng của sinh viên (SV) đối với trường học là mục tiêu hàng đầu của mỗi cơ sở giáo dục. Trên thực tế, các cơ sở giáo dục đại học ngày nay phụ thuộc nhiều vào SV nên cần hiểu rõ nhu cầu hiện tại và mong đợi trong tương lai của SV để đáp ứng tốt hơn mong đợi của họ (Banjecvic & Nastasic, 2010). Sự hài lòng của SV là một trong những chỉ số giúp các trường đại học đo lường mức độ đáp ứng nhu cầu của SV. Ngoài ra, sự hài lòng của SV còn được xem xét trong việc đánh giá hiệu quả đào tạo, cũng như xem xét sự thành công hay tồn tại của người lãnh đạo. Điều này mang lại cho các trường cơ hội thực hiện những điều chỉnh để tạo ra mức độ hài lòng cao hơn đối với những người mà họ phục vụ. Như vậy, việc thỏa mãn nhu cầu của người học tạo ra thái độ tích cực, động lực học tập (ĐLHT) và môi trường cạnh tranh lành mạnh trong học tập, nghiên cứu và phát triển (Lê Thị Linh Giang, 2014).

Tuy nhiên, ĐLHT không được hình thành một cách tự nhiên mà từ nhiều khía cạnh khác nhau. Động lực có thể xuất phát từ bên trong nhà trường, bên ngoài xã hội và chính bản thân HS. Để nâng cao hiệu quả, chất lượng đào tạo trong giáo dục, việc phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến động lực nâng cao kết quả học tập là rất quan trọng. Việc nâng cao mức độ hài lòng của SV đối với trường đại học và kết quả học tập của người học có ảnh hưởng đến hiệu quả và chất lượng của cơ sở đào tạo. Vậy, để có thể nâng cao kết quả học tập của SV, chất lượng đào tạo của giáo dục thì cần phải tìm ra được "những yếu tố nào tác động đến ĐLHT của SV?" (1) và "Giải pháp nào để nâng cao ĐLHT của SV?" (2).

Để phần nào trả lời cho 2 câu hỏi trên, bài báo này được thực hiện nhằm tìm ra và đánh giá mức độ tác động của các yếu tố đến ĐLHT của SV tại Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh - Phân hiệu Vĩnh Long.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Khái niệm "động lực học tập"

Bomia và cộng sự (1997) cho rằng, ĐLHT là sự khao khát, mong muốn, hào hứng, cảm thấy có trách nhiệm và đầy nhiệt huyết trong quá trình học tập, là nguyên nhân giúp định hướng hành động của một cá nhân (Merriam-Webster, 1997), là sự nỗ lực cố gắng để hoàn thành có kết quả một công việc nào đó (DuBrin, 2008). ĐLHT giúp người học trở nên nhiệt tình, thích thú, tích cực và thoải mái tham gia các hoạt động học tập (Spratt et al., 2002).

ĐLHT là cam kết để học và đạt điểm cao trong học tập và đặc biệt là nhận được những kiến thức có giá trị để có thể hỗ trợ cho nghề nghiệp trong tương lai của SV (Ullah et al., 2013).

Như vậy, ĐLHT đề cập đến những nhân tố kích thích, tác động đến sự hứng thú, nhiệt tình trong quá trình học tập của người học, từ đó thúc đẩy họ nỗ lực học tập nhiều hơn để đạt được mục tiêu học tập hoặc những thành tích học tập mà họ đề ra.

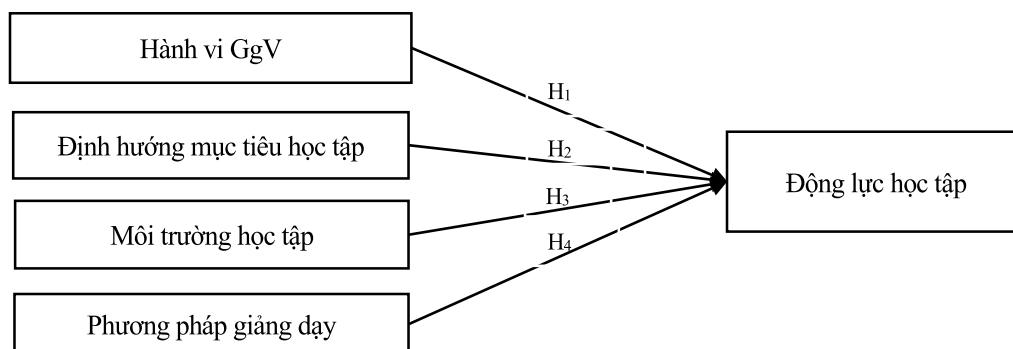
2.2. Một số nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập

D'Souza và Maheshwari (2010) cho rằng, giảng viên (GgV) phải được đào tạo tốt, phải theo sát quá trình giáo dục, hỗ trợ và đáp ứng được những yêu cầu phù hợp của SV, và đặc biệt họ phải là người có khả năng truyền cảm hứng tốt. Nội dung truyền đạt phải chính xác, mang tính kịp thời và thích hợp cho cả nhu cầu tương lai và hiện tại của SV. Các phương pháp hay quy trình giảng dạy phải mang tính sáng tạo, thú vị, bổ ích và cung cấp các công cụ có thể giúp SV áp dụng vào cuộc sống thực tế. Động lực đóng một vai trò quan trọng trong phương pháp sư phạm của GgV. GgV cần suy nghĩ về những cách có thể thúc đẩy ĐLHT cho SV. Người dạy có thể trao quyền và cung cấp các sự hỗ trợ cho SV của mình, song song đó cùng với môi trường học tập chất lượng, nơi họ có được đầy đủ sự hỗ trợ từ nhà trường, người dạy sẽ tạo điều kiện cho người học phát triển được bản thân, thích thú hơn với các môn học (Valerio, 2012). Ngoài ra, GgV cần được đào tạo kịp thời để nắm bắt nhiều xu hướng giảng dạy mới (Williams & Williams, 2011). Bên cạnh đó, đội ngũ GgV cũng có ảnh hưởng đến ĐLHT của SV (Lê Thị Mỹ Trang và cộng sự, 2021).

Đặc điểm người học có ảnh hưởng đến ĐLHT (Kinman & Kinman, 2001). Khi nhắc đến đặc điểm người học, định hướng mục tiêu học tập là yếu tố được quan tâm, bởi vì nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng định hướng mục tiêu học tập là yếu tố tác động mạnh mẽ và việc học tập và việc phân bổ các nỗ lực trong học tập (Fisher & Ford, 1998).

Theo Đỗ Hữu Tài và cộng sự (2016), “môi trường học tập” có tác động quan trọng đến sự hình thành động lực bên ngoài của SV. Điều đó có nghĩa rằng, các cơ sở giáo dục hoàn toàn có thể tác động để SV có ĐLHT tốt hơn bằng cách tạo môi trường học tập tốt hơn cho SV. Đồng quan điểm này, Williams & Williams (2011) cho rằng môi trường là thành phần quan trọng nhằm gia tăng ĐLHT của SV. Đặng Vũ Hoạt và Hà Thị Đức (2013) cho rằng, phương pháp giảng dạy được quy định bởi nội dung giảng dạy, nói cách khác, nội dung dạy học chi phối việc lựa chọn phương pháp dạy học ở đại học.

2.3. Mô hình nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên



Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất

Dựa trên các nghiên cứu của Phan Thị Thùy (2022), Williams và Williams (2011), Valerio (2012), Ullah và cộng sự (2013); nhóm nghiên cứu đề xuất mô hình gồm 4 nhóm nhân tố với 27 biến quan sát được kỳ vọng ảnh hưởng đến ĐLHT của SV Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh - Phân hiệu Vĩnh Long, cụ thể là: Hành vi GgV (GV), định hướng mục tiêu học tập của SV (ĐHHT), môi trường học tập (MTHT) và phương pháp giảng dạy (PPGD).

Các giả thuyết nghiên cứu được đặt ra như sau: H1: Hành vi của GgV có tác động dương đến ĐLHT của SV; H2: Định hướng mục tiêu học tập của SV có tác động dương đến ĐLHT của SV; H3: Môi trường học tập trong lớp có tác động dương đến ĐLHT của SV; H4: Phương pháp giảng dạy có tác động dương đến ĐLHT của SV.

2.4. Khảo sát các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh - Phân hiệu Vĩnh Long

2.4.1. Phương pháp khảo sát

- Quy trình xác định thang đo và xây dựng phiếu khảo sát: Chúng tôi xây dựng thang đo cho các biến trong mô hình được thể hiện trong bảng 1. Nghiên cứu này sử dụng thang đo Likert 5 mức độ (1: Hoàn toàn không đồng ý;

2: Không đồng ý; 3: Trung dung; 4: Đồng ý; 5: Hoàn toàn đồng ý) để đánh giá mức độ đồng ý của SV với các phát biểu được nêu trong bảng hỏi. Sau đó, nhóm tác giả xây dựng phiếu khảo sát và tiếp cận 15 SV để phỏng vấn trực tiếp nhằm mục đích điều chỉnh bảng câu hỏi. Sau khi hoàn chỉnh bảng hỏi, việc khảo sát được tiến hành nhân rộng trong SV khóa 47 và 48 tại Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh - Phân hiệu Vĩnh Long.

Bảng 1. Thang đo và nguồn trích của biến trong mô hình

STT	Kí hiệu	Thang đo	Nguồn
1	GV	Hành vi GgV (được đo bằng 7 biến quan sát)	Gorham & Christophel (1992)
2	ĐHHT	Định hướng mục tiêu học tập của SV (được đo bằng 6 biến quan sát)	Vandewalle (1997)
3	MTHT	Môi trường học tập (được đo bằng 3 biến quan sát)	Ullah và cộng sự (2013)
4	PPGD	Phương pháp giảng dạy (được đo bằng 7 biến quan sát)	Tootoonchi và cộng sự (2002)
5	ĐLHT	ĐLHT (được đo bằng 4 biến quan sát)	Cole và cộng sự (2004)

- *Cỡ mẫu*: Dữ liệu sử dụng trong nghiên cứu được thu thập bằng phương pháp chọn mẫu thuận tiện. Kích thước mẫu theo công thức: $n \geq 8m + 50$, trong đó m: số nhóm nhân tố (Tabachnick & Fidell, 1996). Mô hình nghiên cứu có 4 biến độc lập đo lường, nhóm nghiên cứu tiến hành khảo sát phỏng vấn trực tiếp với 200 SV đang học tập tại Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh - Phân hiệu Vĩnh Long. Thời gian tiến hành thu thập dữ liệu là từ tháng 02-03/2023. Nghiên cứu sử dụng các phương pháp kiểm định độ tin cậy thang đo Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá EFA và hồi quy tuyến tính để kiểm định các giả thuyết trên.

2.4.2. Kết quả khảo sát

- *Kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha*: Các thang đo được trình bày trong nghiên cứu sẽ tiến hành kiểm định độ tin cậy bằng phương pháp Cronbach's Alpha. Kết quả sau khi chạy phân tích, các thang đo ban đầu đều đạt được độ tin cậy (Hệ số Cronbach's Alpha đạt từ 0,6 trở lên). Cả 5 thang đo đều có giá trị độ tin cậy cao và biến thiên trong khoảng (0,7-0,9), được trình bày trong bảng 2 như sau:

Bảng 2. Tổng hợp hệ số Cronbach's Alpha cho 5 thang đo

STT	Thang đo	Số biến quan sát bị loại	Hệ số Cronbach's Alpha	Kết luận
1	GV	GV3, GV4	0,799	Chất lượng
2	ĐHHT	không	0,823	Chất lượng tốt
3	MTHT	không	0,792	Chất lượng tốt
4	PPGD	không	0,851	Chất lượng tốt
5	ĐLHT	không	0,872	Chất lượng tốt

- *Phân tích nhân tố khám phá EFA*: Sau khi phân tích Cronbach's Alpha, 4 biến độc lập của mô hình nghiên cứu và 1 biến phụ thuộc với 25 biến quan sát được sử dụng để tiến hành phân tích nhân tố khám phá EFA. Các biến độc lập được phân tích cùng một lúc, riêng biến phụ thuộc "ĐLHT" sẽ được phân tích riêng. Trong phân tích nhân tố, chúng ta sử dụng phương pháp rút trích principal component với phép quay vuông góc và điểm dừng khi trích các yếu tố có eigenvalue lớn hơn 1.

+ *Phân tích EFA các biến độc lập*: Các biến độc lập bao gồm: hành vi GgV có 5 biến quan sát, định hướng mục tiêu học tập của SV có 6 biến quan sát, môi trường học tập có 3 biến quan sát và phương pháp giảng dạy có 7 biến quan sát, được đưa vào phân tích EFA. Phương pháp trích "Principal Axis Factoring" với phép quay "Varimax" được sử dụng trong phân tích nhân tố thang đo các thành phần độc lập. Kết quả phân tích được trình bày ở bảng 3, cụ thể:

Bảng 3. Tổng hợp kết quả phân tích EFA các biến độc lập của SV

Biến quan sát	Nhân tố				
	1	2	3	4	5
ĐHHT6	0,747				
ĐHHT5	0,733				
ĐHHT2	0,731				
ĐHHT4	0,692				
ĐHHT3	0,514				
ĐHHT1	0,513				
PPGD2		0,884			
PPGD1		0,800			
PPGD3		0,758			
PPGD4		0,589			

GV1			0,803		
GV2			0,760		
GV7			0,646		
GV6			0,557		
GV5			0,548		
PPGD6				0,869	
PPGD5				0,798	
PPGD7				0,791	
MTHT2					0,840
MTHT1					0,822
KMO	0,845				
Sig.	0,000				
Cumulative %	68,058				
Eigenvalues	1,242				

+ *Phân tích EFA biến phụ thuộc “ĐLHT”*: Biến phụ thuộc “ĐLHT” được đo lường bởi 4 biến quan sát ĐLHT1, ĐLHT2, ĐLHT3, ĐLHT4. Kết quả chạy phân tích EFA cho biến này được tổng hợp lại thành bảng 4. Kết quả phân tích cụ thể như sau:

Bảng 4. Tổng hợp kết quả phân tích EFA biến phụ thuộc

Biến quan sát	Nhân tố
	1
ĐLHT4	0,862
ĐLHT3	0,859
ĐLHT2	0,849
ĐLHT1	0,838
KMO=0,834	
Sig.=0,000	
Cumulative %=72,595	
Eigenvalues=2,904	

Sau khi phân tích nhân tố EFA, biến quan sát PPGD được hội tụ thành 2 nhóm. Như vậy, thang đo phương pháp giảng dạy có sự thay đổi về biến đo lường, được đổi thành 2 thang đo, thang đo phương pháp giảng dạy bao gồm 4 biến quan sát PPGD1, PPGD2, PPGD3, PPGD4 và thang đo phương pháp giảng dạy có ứng dụng nghiên cứu thực tế gồm 3 biến quan sát PPGD5, PPGD6, PPGD7. Ba thang đo còn lại bao gồm “định hướng mục tiêu học tập của SV”, “môi trường học tập”, “ĐLHT” được giữ nguyên để tiến hành thực hiện phân tích hồi quy. Các biến đo lường được điều chỉnh như bảng 5.

Kết quả phân tích nhân tố cho biến độc lập cho thấy, có 5 nhân tố được rút trích, có sự thay đổi so với cơ sở lý thuyết và nghiên cứu đề xuất ban đầu. Vì vậy mô hình nghiên cứu và giả thuyết nghiên cứu hiệu chỉnh sau kiểm định được xây dựng lại, được thể hiện ở bảng 5.

Bảng 5. Tổng hợp các thang đo bị thay đổi sau phân tích nhân tố EFA

STT	Nội dung biến quan sát	Kí hiệu	Nhân tố
1	Thường xuyên sử dụng phương pháp thảo luận trong lớp học	PPGD1	Phương pháp giảng dạy (PPGD)
2	Thường xuyên sử dụng phương pháp giảng dạy hiện đại (lấy người học làm trung tâm)	PPGD2	
3	Thường xuyên cung cấp tài liệu học tập cho SV	PPGD3	
4	Sử dụng các tình huống nghiên cứu thực tế vào trong bài giảng	PPGD4	
5	Kết hợp những chuyến đi tham quan thực tế trong khóa học	PPGD5	Phương pháp giảng dạy có ứng dụng nghiên cứu thực tế (PPGDUDNCTT)
6	Sử dụng những phim tài liệu có liên quan đến môn học	PPGD6	
7	Sử dụng các bài báo nghiên cứu khoa học có liên quan đến môn học	PPGD7	

Giả thuyết nghiên cứu được điều chỉnh so với ban đầu như sau: H1: Hành vi của GgV có tác động dương đến ĐLHT của SV; H2: Định hướng mục tiêu học tập của SV có tác động dương đến ĐLHT của SV; H3: Môi trường học tập trong lớp có tác động dương đến ĐLHT của SV; H4: Phương pháp giảng dạy có tác động dương đến ĐLHT của SV; H5: Phương pháp giảng dạy có ứng dụng nghiên cứu thực tế có tác động đến ĐLHT của SV.

+ *Phân tích hồi quy*: Các biến độc lập (GV, ĐHHT, MTHT, PPGD, PPGDUDNCTT) và biến phụ thuộc (ĐLHT) được đưa vào mô hình để kiểm định giả thuyết bằng phương pháp Enter (đồng thời), vì giả thuyết đưa ra là các yếu tố hành vi GgV, định hướng mục tiêu học tập của SV, môi trường học tập, phương pháp giảng dạy và phương pháp giảng dạy ứng dụng nghiên cứu thực tế tác động cùng chiều vào ĐLHT của SV. Kết quả chạy hồi quy được trình bày trong bảng 6 như sau:

Bảng 6. Kết quả phân tích mô hình hồi quy đa biến

Nhân tố	Giả thuyết	Hệ số chưa chuẩn hóa		Hệ số chuẩn hóa	Hệ số kiểm định t	Hệ số Sig.	Thống kê đa cộng tuyến	
		Hệ số Beta	Sai số chưa chuẩn hóa	Hệ số Beta			Độ chấp nhận	Hệ số (VIF)
Hằng số		-4,291	0,043		1,000	0,045		
GV	H1: Chấp nhận	0,304	0,043	0,304	7,114	0,000	1,000	1,000
ĐHHT	H2: Chấp nhận	0,464	0,043	0,464	10,856	0,000	1,000	1,000
MTHT	H3: Chấp nhận	0,275	0,043	0,275	6,447	0,000	1,000	1,000
PPGD	H4: Chấp nhận	0,417	0,043	0,417	9,757	0,000	1,000	1,000
PPGDUDNCTT	H5: Chấp nhận	0,299	0,043	0,299	6,999	0,000	1,000	1,000
Hệ số R ² điều chỉnh=63,7%								
Hệ số Durbin-Watson=2,213								
Hệ số F=70,843								

Bảng 6 cho thấy, hệ số xác định R²=63,7% cho thấy 5 nhân tố trong mô hình giải thích được 63,7% sự biến thiên của ĐLHT, còn lại 36,3% là do yếu tố bên ngoài tác động. Hệ số Durbin-Watson là 2,213 (1,5<2,213<2,5) nên mô hình không xảy ra sự tương quan. Giá trị VIF<5 nên các biến không xảy hiện tượng đa cộng tuyến.

Giá trị Sig của các mối quan hệ đều nhỏ hơn 0,05 cho thấy 5 giả thuyết đều được chấp nhận ở mức ý nghĩa 5%. Điều đó có nghĩa là 5 nhân tố (GV, ĐHHT, MTHT, PPGD, PPGDUDNCTT) đều tác động tích cực đến ĐLHT. Trong đó nhóm nhân tố 2 là định hướng mục tiêu học tập của SV tác động mạnh nhất đến ĐLHT với hệ số Beta là 0,464 (trong điều kiện không đổi thì khi nhóm nhân tố này tăng lên 1 đơn vị thì ĐLHT sẽ tăng lên 0,464 đơn vị). Nhóm nhân tố tác động mạnh lên ĐLHT tiếp theo là nhóm phương pháp giảng dạy và hành vi GgV với hệ số Beta lần lượt là 0,417 và 0,304. Điều đó có nghĩa là trong điều kiện không đổi, nhóm nhân tố phương pháp giảng dạy và hành vi GgV tăng lên 1 đơn vị thì ĐLHT sẽ tăng lên lần lượt 0,417 và 0,304 đơn vị. Còn lại 2 nhân tố tác động yếu hơn lên ĐLHT là nhóm nhân tố môi trường học tập và phương pháp giảng dạy có ứng dụng nghiên cứu thực tế, lần lượt với hệ số Beta là 0,299 và 0,275. Điều đó có nghĩa là trong điều kiện không đổi, nhóm nhân tố môi trường học tập và phương pháp giảng dạy có ứng dụng nghiên cứu thực tế tăng lên 1 đơn vị thì ĐLHT sẽ tăng lên lần lượt 0,299 và 0,275 đơn vị.

Với kết quả của nghiên cứu này, chúng tôi tiến hành so sánh với nghiên cứu của Nguyễn Đình Thọ (2013) qua việc xem xét sự tác động của năng lực GgV vào ĐLHT của SV khối ngành kinh tế. Nhóm tác giả sử dụng thang đo để đo lường khái niệm “năng lực của GgV” khác với nghiên cứu này. Tuy nhiên, khi xem xét các thành phần của năng lực GgV như “năng lực giảng dạy”, “tổ chức môn học” hay “tương tác lớp học” lại tương đối trùng khớp với thang đo về “hành vi GgV” và “phương pháp giảng dạy trong nghiên cứu này”. Kết quả biến “năng lực giảng dạy” cũng có hệ số Beta âm và không có ý nghĩa thống kê. Qua đó cho thấy, việc sử dụng GgV có năng lực chuyên môn tốt, kiến thức rộng, và khả năng diễn đạt tốt không hẳn sẽ làm gia tăng ĐLHT của SV. Có thể nói, việc gia tăng ĐLHT cho SV là không dễ dàng bởi nó phụ thuộc vào nhiều yếu tố. Năm biến độc lập được cho là có ảnh hưởng đến ĐLHT chỉ giải thích được gần 63,7% phương sai của biến phụ thuộc này, trong khi đó 36,3% còn lại là những yếu tố khác chưa được xem xét trong nghiên cứu này.

3. Kết luận

Với mục tiêu nghiên cứu ban đầu là xác định các yếu tố tác động đến ĐLHT và đánh giá mức độ tác động của từng yếu tố, nghiên cứu này đã đưa ra 5 yếu tố tác động đến ĐLHT sau khi hiệu chỉnh phân tích nhân tố. Năm yếu tố đó bao gồm: hành vi của GgV, định hướng mục tiêu học tập của SV, môi trường học tập trong lớp học, phương pháp giảng dạy và phương pháp giảng dạy có ứng dụng nghiên cứu thực tế. Kết quả nghiên cứu trên giúp Nhà trường thấy được những yếu tố tác động đến ĐLHT của SV, thông qua đó nhà trường sẽ có những biện pháp nhằm nâng cao kết quả học tập của SV và chất lượng đào tạo của nhà trường.

Tuy nhiên, bài báo cũng có một số hạn chế, cụ thể: Phạm vi và đối tượng nghiên cứu trong đề tài này chỉ dừng lại là các bạn SV Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh - Phân hiệu Vĩnh Long. Về mặt cơ sở lý thuyết rõ ràng chúng ta có

thể áp dụng nghiên cứu này cho bất kì đối tượng nghiên cứu là SV trường nào, hay là khu vực địa lí nào. Tuy nhiên, chúng ta có thể tiến hành nghiên cứu nhằm xem xét “có sự khác biệt hay không về ĐLHT của hai trường khác nhau”, chẳng hạn như xem xét sự khác biệt về ĐLHT của SV Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh - Phân hiệu Vĩnh Long và SV tại các trường đại học khác trong tỉnh và ngoài tỉnh. Ngoài ra, trong nghiên cứu này sử dụng phương pháp chọn mẫu thuận tiện, để thu được 200 bảng khảo sát, nhóm tác giả đã khảo sát các lớp ở 2 khóa K47, K48; tuy nhiên, kích thước mẫu tương đối nhỏ và phân bố không đồng đều giữa các ngành và lớp học, vì vậy các nghiên cứu khác có thể chọn phương pháp phân tầng để chọn mẫu, tăng kích thước mẫu hoặc mở rộng phạm vi trong nghiên cứu.

Tài liệu tham khảo

- Banjecvic, K., & Nastasic, A. (2010). *Approach: Students' assessment of academic institutions is the basis for successfully achieving their satisfaction*. Quality Center, Faculty of Mechanical Engineering, University of Kragujevac.
- Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M., & Sheldon, B. (1997). *The Impact of Teaching Strategies on Intrinsic Motivation*. ERIC.
- Cole, M. S., Harris, S. G., & Feild, H. S. (2004). Stages of learning motivation: Development and validation of metrics. *Applied Social Psychology, 34*(7), 1421-1456. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02013.x>
- Đặng Vũ Hoạt, Hà Thị Đức (2013). *Lý luận giảng dạy đại học*. NXB Đại học Sư phạm.
- 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, Trường Đại học Lạc Hồng, 5*, 1-6.
- D'Souza, K. A., & Maheshwari, S. K. (2010). Factors affecting the learning outcomes of students in the introductory course in management science. *Journal of the Academy of Educational Leadership, 14*(3), 99-120.
- DuBrin, A. (2008). *Relaciones humanas*. Pearson Educación.
- Fisher, S. L., & Ford, J. K. (1998). Different effects of learner effort and goal orientation on two learner outcomes. *Personnel Psychology, 51*(2), 397-419. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1998.tb00731.x>
- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behavior as motivators and de-motivators in college classrooms. *Communication Quarterly, 40*(3), 239-252. <https://doi.org/10.1080/01463379209369839>
- Kinman, G., & Kinman, R. (2001). The role of learning motivation in educational management. *Journal of Learning at Work, 13*(4), 132-144. <https://doi.org/10.1108/13665620110391088>
- Lê Thị Linh Giang (2014). Cơ cấu sự hài lòng của sinh viên với hoạt động đào tạo đại học. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, 3*(2), 93-99.
- Lê Thị Mỹ Trang, Nguyễn Hoàng Giang, Võ Văn Sĩ (2021). Nhân tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên Khoa Kỹ thuật - Công nghệ tại Trường Đại học Tây Đô. *Tạp chí Nghiên cứu Khoa học và Phát triển Kinh tế, Trường Đại học Tây Đô, 12*, 181-192.
- Merriam-Webster (1997). *Merriam-Webster University Dictionary* (Tenth edition). Houghton-Mifflin.
- Nguyễn Đình Thọ (2013). *Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh*. NXB Lao động - Xã hội.
- Phan Thị Thuỳ (2022). Một số nhân tố tác động đến động lực học tập của sinh viên Trường Đại học Đại Nam. *Tạp chí Công thương, 8*, 211-215.
- Spratt, M., Humphreys, G., & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: Which comes first?. *Language Teaching Research, 6*(3), 245-266.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using Multivariate Statistics* (3rd ed). New York: Harper Collins.
- Tootoonchi, A., Lyons, P., & Hagen, A. (2002). MBA students' perception of effective teaching methods and faculty characteristics. *Journal of International Trade and Management, 12*(1), 79-93. <https://doi.org/10.1108/eb047438>
- Ullah, M., Sagheer, A., Sattar, T., & Khan, S. (2013). Factors influencing students motivation to learn in Bahauddin Zakariya University, Multan (Pakistan). Ullah, MI, 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), 90.
- Valerio, K. M. (2012). Intrinsic Motivation in the Classroom. *Journal of Student Engagement: Educational Issues, 2*(1), 30-35.
- Vandewalle, D. (1997). Development and validation of a goal-oriented tool in the work domain. *Psychological Measurement and Education, 57*(6), 995-1015. <https://doi.org/10.1177/00131644970570060>
- Williams, K. C., & Williams, C. C. (2011). Five Key Factors to Improve Student Motivation. *Research in the Journal of Higher Education, 12*, 104-122.