

TRÌ HOÃN TRONG CÁC NHIỆM VỤ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN: NGHIÊN CỨU CẮT NGANG TẠI MỘT TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ

Tạ Nhật Ánh^{1*}, Tạ Minh Hà², Nguyễn Thị Thu Uyên²,
Nguyễn Giang Thủy², Trần Ngọc Diệp²

¹Bộ môn Tâm lý - Giáo dục học, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

²Sinh viên Khoa Sư phạm tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN,
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 30 tháng 8 năm 2022

Chỉnh sửa ngày 21 tháng 10 năm 2022; Chấp nhận đăng ngày 11 tháng 12 năm 2022

Tóm tắt: Nghiên cứu tìm hiểu thực trạng trì hoãn và các lý do dẫn đến trì hoãn của sinh viên năm thứ ba Khoa Sư phạm tiếng Anh (SPTA), Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN-ĐHQGHN). Số liệu được thu thập qua bảng khảo sát PASS (Procrastination Assessment Scale for Student) qua hình thức trực tuyến với 157 phiếu trả lời hợp lệ. Kết quả cho thấy sinh viên có trì hoãn với mức độ khác nhau ở các nhiệm vụ học tập khác nhau. Trong đó, sinh viên trì hoãn nhiều nhất ở nhiệm vụ đọc tài liệu, giáo trình theo yêu cầu của giảng viên và trì hoãn ít nhất ở nhiệm vụ làm việc nhóm. Các lý do dẫn đến trì hoãn của sinh viên tập trung nhiều ở các lý do chủ quan, bao gồm nỗi sợ bị đánh giá, gặp khó khăn khi đưa ra quyết định, chán ghét nhiệm vụ và thiếu kỹ năng quản lý thời gian. Từ các phát hiện về trì hoãn trong học tập của sinh viên, nghiên cứu đưa ra một số khuyến nghị dành cho nhà trường, giảng viên và người học để hạn chế sự trì hoãn và tăng hiệu quả học tập.

Từ khóa: trì hoãn, trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập, sinh viên

1. Bối cảnh

Trì hoãn là một vấn đề nhiều sinh viên mắc phải, 30% đến 60% sinh viên Mỹ trì hoãn trong học tập (Rabin và cộng sự, 2011). Kết quả nghiên cứu của Klassen và cộng sự (2008) báo cáo có tới 89% sinh viên trì hoãn hơn một tiếng 1 ngày và 25% sinh viên có kết quả học tập kém do việc trì hoãn. Bên cạnh đó, Steel (2016) đã chỉ ra rằng trì hoãn thường gây ra những tác động tiêu cực lên kết quả công việc và chất lượng sống của sinh viên.

Tại Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, nhà trường khuyến khích sinh viên tham gia thực tập ngay từ những năm

đầu của giai đoạn học tập, vì vậy nhiều bạn sinh viên phải học cách đảm bảo việc học trên trường và dành thời gian cho công việc ngoài giờ để chuẩn bị cho quá trình thực hành và thích ứng với thị trường lao động sau khi ra trường. Điều này khiến cho các bạn sinh viên nói chung và các bạn sinh viên Khoa Sư phạm tiếng Anh nói riêng có khá nhiều áp lực với việc hoàn thành các nhiệm vụ học tập, nhiệm vụ thực hành, thực tập và các nhiệm vụ khác. Vào năm thứ ba, sinh viên phải gia tăng thời gian cho việc tích lũy các kiến thức chuyên ngành và việc thực hành, thực tập vào thời điểm này cũng đòi hỏi tính chất chuyên nghiệp hơn, có sự cam

* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: tanhatanh1978@gmail.com

kết về mặt thời gian dài hơn, tại các cộng đồng nghề nghiệp mà sinh viên tham gia thực tập. Trong chính giai đoạn này, trì hoãn trong hoàn thành các nhiệm vụ học tập của sinh viên có xu hướng xuất hiện nhiều hơn, gây nhiều trở ngại cho việc hoàn thành các nhiệm vụ một cách đúng thời hạn và đúng các yêu cầu về chất lượng. Thêm vào đó, trong bối cảnh dịch Covid và giãn cách xã hội, sinh viên càng gặp nhiều khó khăn hơn trong việc thích nghi với cách thức học tập mới (trực tuyến kết hợp trực tiếp).

Vì vậy, nghiên cứu này tìm hiểu về thực trạng trì hoãn với các nhiệm vụ học tập trên sinh viên năm thứ 3, trong bối cảnh sinh viên học tập online do đại dịch Covid 19, từ đó có thể đề ra biện pháp giúp sinh viên năm thứ ba Khoa Sư phạm tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội hạn chế trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập.

2. Một số khái niệm liên quan

2.1. Trì hoãn

Có nhiều cách tiếp cận khác nhau về trì hoãn, trong nghiên cứu này chúng tôi kết hợp 2 định nghĩa của Seldon (1995) và Steel (2007) và quan niệm về trì hoãn như sau: “*sự trì hoãn là việc một người chủ đích đẩy thời gian thực hiện sau khoảng thời gian tối ưu bắt đầu nhiệm vụ dù nhận thức được những hệ lụy tiêu cực đi kèm.*” Chúng tôi cho rằng cách hiểu này về trì hoãn đã bao hàm được những đặc điểm cơ bản của trì hoãn gồm các mốc thời gian để xác định sự trì hoãn và tính phi logic của chủ thể trong mục đích cá nhân.

2.2. Trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập

Sự trì hoãn trong bối cảnh học đường và các nhiệm vụ học tập trong nhà trường được coi là sự trì hoãn học tập. Steel và Klingsieck (2016) định nghĩa thuật ngữ này là “*hành động tự nguyện trì hoãn hoạt động học tập dù dự đoán trước kết quả không mong muốn.*”

Nghiên cứu của Tuckman (2005) cho thấy những người trì hoãn thường gặp khó

khăn trong việc thúc đẩy bản thân, và lý do đó khiến họ có xu hướng sử dụng nhiều cách hợp lý để trì hoãn các nhiệm vụ học tập hơn là tự điều chỉnh việc học của mình một cách hiệu quả hơn.

Theo kết quả nghiên cứu của Ahmad, Malik và Jumani (2018), 67% sinh viên tham gia khảo sát có trì hoãn ở mức độ trung bình, trì hoãn của sinh viên trong học tập thể hiện ở các nhiệm vụ học tập khác nhau. Cụ thể, 62.82% sinh viên tại đại học trì hoãn những nhiệm vụ nghiên cứu (research oriented tasks), 82.05% trì hoãn việc chuẩn bị cho bài kiểm tra (preparation for exams), 74.36% sinh viên không nộp bài đúng hạn, 65.38% không hứng thú với việc hoàn thành các nhiệm vụ hành chính học thuật theo đúng thời gian quy định.

Theo Ackerman và Gross (2005) trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập có liên quan đến ý thức của người học đến các hoạt động học tập, “*nhưng vì các lý do khác nhau, đã không thúc đẩy bản thân hoàn thành công việc trong khung thời gian dự kiến.*”

Trong nghiên cứu này, chúng tôi lựa chọn khái niệm trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập của (Ackerman & Gross, 2005) làm cơ sở cho việc triển khai nghiên cứu của mình vì chúng tôi cho rằng trì hoãn có liên quan nhiều đến thái độ của một cá nhân đối với các tình huống và vấn đề. Cụ thể, trì hoãn với các nhiệm vụ học tập chính là thái độ “*không thúc đẩy bản thân để hoàn thành các nhiệm vụ học tập của bản thân theo thời gian dự kiến.*”

2.3. Một số nguyên nhân dẫn đến trì hoãn trong học tập

Steel (2007) phân loại nguyên nhân của sự trì hoãn theo 4 nhóm chính: đặc điểm nhiệm vụ, sự khác biệt cá nhân, hiệu suất công việc và nhân khẩu học. Theo đó, đặc điểm nhiệm vụ là tính chất của công việc, hoạt động cần hoàn thành. Sự khác biệt cá nhân bao gồm yếu tố như tính trạng, năng khiếu, độ tận tâm. Hiệu suất công việc được

xem xét dựa trên tâm trạng và hiệu suất, từ đó đánh giá trì hoãn có ảnh hưởng đến tâm trạng và hiệu quả học tập của họ hay không. Các yếu tố nhân khẩu học liên quan đến sự trì hoãn là giới tính, tuổi tác và năm/ thời gian hoàn thành nhiệm vụ. Càng lớn tuổi, mọi người càng ít trì hoãn, nam giới có xu hướng trì hoãn nhiều hơn nữ giới.

Trong thang PASS của Solomon và Rothblum (1984) đã chia các nguyên nhân của trì hoãn trong học tập thành 3 nhóm: nhóm đầu tiên là nỗi sợ thất bại gồm sự lo lắng về việc bị đánh giá, chủ nghĩa hoàn hảo và sự thiếu tự tin. Nhóm thứ 2 là sự phản đối đối với nhiệm vụ, gồm sự lười biếng, sự phản đối nhiệm vụ, nỗi sợ thành công, khả năng chịu đựng sự thất vọng kém, ảnh hưởng từ bạn bè và quản lý thời gian. Nhóm thứ ba là nhóm những yếu tố khác như sự phụ thuộc, sự chấp nhận rủi ro, thiếu quyết đoán, nỗi loạn chống lại sự kiểm soát và sự khó khăn trong việc đưa ra quyết định.

2.3.1. Nỗi sợ thất bại

Mohsenzadeh và cộng sự (2016) cho thấy đặc điểm tính cách và nỗi sợ thất bại của học sinh trung học phổ thông có mối tương quan đáng kể với sự trì hoãn trong học tập, và 37% sự trì hoãn trong học tập được giải thích là do sợ thất bại và quá cầu toàn

Một số nghiên cứu coi nỗi sợ thất bại là lý do của sự trì hoãn. Theo Balkis và Duru (2012), các tác giả cho rằng những người trì hoãn áp dụng nỗi sợ thất bại như một cách để bảo vệ giá trị của họ khỏi bị tổn hại. Cũng theo hai tác giả, nỗi sợ thất bại và sự trì hoãn liên quan đến sự tự tôn (self-esteem). Những người có lòng tự tôn thấp, khi thất bại, họ coi như mình bị đánh bại toàn bộ, vì vậy họ không muốn làm gì cả vì sợ thất bại.

Nghiên cứu của Haghbin và cộng sự (2012) đã chỉ ra rằng nỗi sợ thất bại được cho là một cấu trúc có thứ bậc và đa chiều để đo lường nỗi sợ hãi về những hậu quả bất lợi của việc không đạt được mục tiêu của một người, bao gồm nỗi sợ tự đánh giá thấp bản

thân, nỗi sợ xã hội đánh giá thấp và sự trừng phạt phi bản ngã (ví dụ, mất phần thưởng).

2.3.2. Phản đối nhiệm vụ

Milgram (1995) cho rằng sự trì hoãn có thể tăng lên khi học sinh cảm thấy nhiệm vụ họ đang làm nhàm chán.

Solomon và Rothblum (1984) kết luận rằng sự trì hoãn trong học tập có thể phụ thuộc vào nhiệm vụ. Theo khảo sát của họ với các sinh viên đại học đang theo học khóa tâm lý học nhập môn, nỗi chán ghét bài tập chính là một trong hai nguyên nhân chính dẫn đến trì hoãn học tập. Hơn thế nữa, yếu tố chán ghét nhiệm vụ bao gồm sự không thích tham gia vào các hoạt động học tập và thiếu năng lượng tham gia.

Milgram (1995) cho rằng sự trì hoãn có thể tăng lên khi học sinh cảm thấy nhiệm vụ họ đang làm nhàm chán. Cách giải thích này được củng cố bởi nghiên cứu của Hermon, Grossman-Baklash và Sela (1991) (dẫn theo Milgram, 1995), họ đã chứng minh rằng trong số các nhiệm vụ có tính chất thú vị, dễ dàng, khó khăn và nhàm chán, nhiệm vụ nhàm chán có liên quan cao nhất đến mức độ trì hoãn.

2.3.3. Sự tin tưởng và tự điều chỉnh bản thân

Các nghiên cứu của Chu và Choi (2005); Haycock, McCarthy và Skay (1998); Howell và cộng sự (2006); Wolters (2003) và Ferrari (2001) tập trung vào những yếu tố như sự tự điều chỉnh bản thân (self-regulatory), sự tin tưởng vào năng lực bản thân (self-efficacy). Những yếu tố này đều được tin là những yếu tố quan trọng trong việc tìm hiểu về trì hoãn trong học tập.

Nguyên nhân này được nghiên cứu bởi Klassen, Krawchuk và Rajani (2008). Trong nghiên cứu trên 261 sinh viên, các tác giả cho rằng sự tự điều chỉnh bản thân (self-regulation) có liên quan mật thiết tới sự trì hoãn và sự tin tưởng vào bản thân để tự điều chỉnh hành vi (self-efficacy for self-regulation) là một yếu tố quan trọng quyết

định việc gia tăng hoặc giảm bớt các hành vi trì hoãn trong học tập.

Theo Klassen, Krawchuk và Rajani (2008) sự tự điều chỉnh bản thân và sự tin tưởng vào bản thân (self-efficacy) để lên kế hoạch và sắp xếp các nhiệm vụ, kiên trì đối mặt với sự phân tâm thì sinh viên mới có thể hoàn thành các nhiệm vụ đúng hạn và đạt được kết quả học tập mong muốn. Kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra rằng, chỉ số tin tưởng vào bản thân để điều chỉnh hành vi càng cao thì sinh viên càng ít bị xao nhãng trong việc hoàn thành nhiệm vụ.

Như vậy, các nghiên cứu được nhắc tới trong nghiên cứu này về trì hoãn trong học tập chỉ ra rằng có rất nhiều yếu tố liên quan đến trì hoãn trong học tập từ các yếu tố về nhân cách của người học (tính cách, thái độ, kỹ năng, sự tự tin vào bản thân, sự điều chỉnh bản thân...) đến những yếu tố về tính chất của nhiệm vụ học tập và thái độ của mỗi cá nhân với các nhiệm vụ học tập đó. Từ những yếu tố này, nhóm nghiên cứu đã có những câu hỏi cho vấn đề nghiên cứu và thiết kế của mình như sau.

3. Câu hỏi và phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu của mình, chúng tôi tiếp cận theo hướng hỗn hợp. Trong đó phương pháp nghiên cứu chính là bảng hỏi để thu thập thông tin định lượng; kết hợp với các thông tin định tính được bổ sung từ phỏng vấn sâu.

3.1. Câu hỏi nghiên cứu

- Mức độ trì hoãn của sinh viên như thế nào với các nhiệm vụ học tập khác nhau trong bối cảnh học tập online?

- Các lý do chính khiến sinh viên trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập trong bối cảnh học tập online là gì?

3.2. Phương pháp nghiên cứu

3.2.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu

Chúng tôi tập hợp, khái quát, phân

tích các quan điểm, các khái niệm, các nghiên cứu của nhiều tác giả, nhiều nghiên cứu về vấn đề trì hoãn trong học tập của sinh viên và nguyên nhân của sự trì hoãn để xây dựng và lựa chọn các căn cứ lý thuyết cho nghiên cứu của mình.

3.2.2. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi

Nghiên cứu sử dụng thang Procrastination Assessment Scale for Student (PASS) phát triển năm 1984. Đây là một thang đo gồm 44 câu hỏi được chia thành 3 phần.

Phần 1 nhằm tìm hiểu thực trạng trì hoãn của sinh viên năm trong 6 lĩnh vực học tập bao gồm (1) làm bài tập về nhà, (2) ôn tập cho các bài kiểm tra, (3) đọc tài liệu, giáo trình theo yêu cầu của giảng viên, (4) các công việc hành chính, (5) làm việc nhóm (làm bài tập lớn theo nhóm, thảo luận trong nhóm và (6) những hoạt động ở trường nói chung với 5 mức độ thể hiện sự trì hoãn (từ không bao giờ = 1 điểm đến luôn luôn = 5 điểm).

Phần 2 nhằm tìm hiểu lý do sinh viên trì hoãn trong học tập, gồm 26 câu hỏi với 5 đáp án thể hiện mức độ đồng tình từ hoàn toàn không đồng ý, không đồng ý, trung lập, đồng ý đến hoàn toàn đồng ý. Các lý do trì hoãn được phân loại thành 3 nhóm: nhóm 1 - nỗi sợ thất bại (bao gồm nỗi lo bị đánh giá, sự thiếu tự tin, tính cầu toàn), nhóm 2 - sự phản đối nhiệm vụ (bao gồm sự lười biếng, sự chán ghét nhiệm vụ, quản lý thời gian, ảnh hưởng từ bạn bè), và nhóm 3 - những yếu tố khác (bao gồm sự phụ thuộc, chấp nhận rủi ro, nỗi sợ thành công, nỗi lo sợ chống lại sự kiểm soát, khó khăn khi đưa ra quyết định).

Phần 3 thể hiện sự tự đánh giá về mức độ nghiêm trọng với các đáp án (từ không nghiêm trọng = 1 điểm đến đặc biệt nghiêm trọng = 5 điểm) trong việc trì hoãn các nhiệm vụ học tập của sinh viên.

Thang PASS của Solomon và Rothblum (1984) được nhóm tác giả Việt

hoá, bảng hỏi được thiết kế trên nền tảng của Google Form đã được đăng lên nhóm chung trên Facebook của sinh viên khoá học. Kết quả thu được 168 phiếu trả lời, trong đó có 11 phiếu trả lời không hợp lệ và bị loại bỏ.

Lý do loại bỏ: 6 phiếu của sinh viên năm thứ nhất và 5 phiếu của sinh viên khoa khác. Thang PASS sau khi Việt hoá, được tính toán hệ số tin cậy cho cả 2 phần nội dung của thang. Cụ thể như sau:

Bảng 1

Hệ số Cronbach's Alpha Thực trạng trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập

Biến quan sát	Hệ số tương quan biến-tổng nhỏ nhất	Cronbach's Alpha nếu như biến quan sát bị loại bỏ
Làm bài tập về nhà	0.408	0.598
Ôn tập bài kiểm tra	0.527	0.551
Đọc tài liệu, giáo trình	0.483	0.574
Hoạt động chung ở trường	0.293	0.633
Công việc hành chính	0.433	0.579
Làm việc nhóm	0.234	0.680

Bảng 2

Hệ số Cronbach's Alpha Lý do sinh viên trì hoãn trong học tập

Số lượng biến	Cronbach's Alpha
26	0.895

Hệ số tin cậy Cronbach's Alpha cho các nội dung của thang PASS sau Việt hoá cho thấy độ đáp ứng ở mức được chấp nhận, trong đó thấp nhất là (0.551) và cao nhất là (0.680) với phần Thực trạng trì hoãn đạt hệ số tin cậy tốt với hệ số Cronbach's Alpha đạt (0.895). Qua số liệu có thể thấy, khi hai biến "Hoạt động chung ở trường" và "Làm việc nhóm" bị loại bỏ, hệ số Cronbach's Alpha đạt trên 0.6. Vì vậy, 2 biến này sẽ bị loại bỏ trong nghiên cứu.

3.2.3. Phương pháp phỏng vấn sâu

Qua kết quả thu được từ phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, nhóm nghiên cứu chọn ra và phỏng vấn 10 người có các câu trả lời như 'không bao giờ trì hoãn/hầu như luôn trì hoãn/luôn luôn trì hoãn' hoặc 'đồng ý/hoàn toàn (không) đồng ý' ở các công việc và lý do khác nhau. Dựa vào bảng khảo sát, một danh sách gồm 13 câu hỏi đã được thiết kế nhằm tìm hiểu sâu hơn về 10 trường hợp đã được chọn. Phỏng vấn bán cấu

trúc diễn ra theo hình thức 1-1 qua phần mềm Zoom Meeting.

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

Dữ liệu thu thập từ khảo sát bằng bảng hỏi được nhập vào phần mềm SPSS version 20.0, mã hóa và làm sạch dữ liệu. Sau đó, nhóm tiến hành phân tích dữ liệu với các nội dung như sau:

- Thống kê mô tả: mẫu thu thập được sẽ được tiến hành thống kê phân loại theo các biến phân loại được mã hóa từ phiếu điều tra khảo sát. Đồng thời, tính điểm trung bình và độ lệch chuẩn của các câu trả lời trong bảng hỏi thu thập được.

- Kiểm định độ tin cậy qua hệ số Cronbach's Alpha: để đánh giá độ tin cậy của bảng hỏi dành cho sinh viên, nhóm sử dụng hệ số Cronbach's Alpha - phép kiểm định thống kê về mức độ chặt chẽ mà các mục hỏi (biến quan sát) trong thang đo tương

quan với nhau. Đây là phương pháp cho phép người phân tích loại bỏ các biến không phù hợp, hạn chế các biến rác trong quá trình nghiên cứu và đánh giá độ tin cậy của thang đo với các tiêu chí đánh giá.

3.3. Cách thu thập số liệu

Khảo sát được thực hiện tại Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN trong tháng 12/2021, trong bối cảnh sinh viên học tập online do giãn cách xã hội vì dịch Covid 19. Do vậy, thang đo PASS (1984) được chuyển đổi thành dạng bảng khảo sát trực tuyến. Các sinh viên tham gia nghiên cứu một cách tự nguyện, việc tiếp cận mẫu nghiên cứu theo hình thức thuận tiện, trong đó bảng khảo sát được đăng lên group Facebook của sinh viên khóa học.

3.4. Đặc điểm của mẫu nghiên cứu

Kết quả thu được 157 phiếu khảo sát hợp lệ cho thấy nhóm sinh viên năm thứ ba chiếm tỷ lệ cao nhất (64,1%) so với các nhóm đối tượng khác như nhóm sinh viên năm thứ hai (25%) và sinh viên năm thứ tư (18%). Số người tham gia khảo sát cũng cho thấy số sinh viên nữ chiếm đa số với tỷ trọng là 93,2%, còn lại là sinh viên nam chiếm 6,8%. Sự chênh lệch này có tính chất khách quan vì số lượng sinh viên nữ trong một trường đại học nghiên cứu về ngoại ngữ, ngôn ngữ thường nhiều hơn các sinh viên nam.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Thực trạng trì hoãn của sinh viên với các nhiệm vụ học tập

Bảng 3

Trì hoãn của sinh viên với các nhiệm vụ học tập

Các nhiệm vụ học tập	Điểm trung bình /ĐTB	Độ lệch chuẩn /ĐLC
<i>Làm bài tập về nhà</i>	3.11	0.798

<i>Ôn tập cho các bài kiểm tra</i>	3.13	0.931
<i>Đọc tài liệu, giáo trình</i>	3.54	0.827
<i>Công việc hành chính</i>	2.61	1.139

Số liệu thu được từ phiếu khảo sát cho thấy sinh viên năm thứ 3 Khoa Sư phạm tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN có trì hoãn trong học tập và tần suất trì hoãn là khác nhau ở những nhiệm vụ học tập khác nhau.

Kết quả cho thấy sinh viên có trì hoãn các công việc được nêu ở mức trung bình. Trong đó sinh viên trì hoãn nhiều nhất ở việc đọc tài liệu giáo trình theo yêu cầu của giảng viên (ĐTB:3.54; ĐLC: 0.827) và công việc sinh viên ít trì hoãn nhất chính là các công việc hành chính, với (ĐTB: 2.61; ĐLC: 1.139).

4.2. Tự đánh giá mức độ nghiêm trọng của trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập của sinh viên

Số liệu cho thấy sinh viên trì hoãn nhiều nhất với nhiệm vụ đọc giáo trình theo yêu cầu của giảng viên và trì hoãn ít nhất khi tham gia các hoạt động hành chính của nhà trường. Vậy với từng nhiệm vụ học tập, sinh viên đánh giá mức độ trì hoãn của mình nghiêm trọng đến mức nào. Kết quả cụ thể trong bảng 4.

Bảng 4

Tự đánh giá mức độ nghiêm trọng của trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập của sinh viên

Các nhiệm vụ học tập	Điểm trung bình /ĐTB	Độ lệch chuẩn /ĐLC
<i>Làm bài tập về nhà</i>	2.78	0.905

<i>Ôn tập cho các bài kiểm tra</i>	3.32	1.053
<i>Đọc tài liệu, giáo trình</i>	2.78	0.864
<i>Công việc hành chính</i>	2.60	1.117

Sinh viên tự báo cáo mức độ nghiêm trọng của ôn tập cho các bài kiểm tra ở mức cao nhất (ĐTB: 3.32; DLC: 1.053) và việc trì hoãn trong đọc tài liệu giáo trình được sinh

viên tự đánh giá ở mức thấp (ĐTB: 2.78; DLC: 0.864). Điều này thể hiện sự mâu thuẫn giữa hành động thực tế và tự cảm nhận của sinh viên về trì hoãn. Trong đó thực tế sinh viên trì hoãn cao hơn so với cảm nhận của bản thân.

4.3. Nguyên nhân trì hoãn các nhiệm vụ học tập của sinh viên

Qua khảo sát, kết quả về mức độ đồng tình của sinh viên với những lý do trì hoãn đưa ra trong thang PASS được thể hiện trong Bảng 5.

Bảng 5

Các lý do trì hoãn với các nhiệm vụ học tập của sinh viên

Lý do (LD)	Tỷ lệ đồng ý (%)	Lý do (LD)	Tỷ lệ đồng ý (%)
LD1	64.1	LD14	12.82
LD2	64.1	D15	24.36
LD3	57.05	LD16	41.02
LD4	71.16	LD17	42.95
LD5	55.76	LD18	19.23
LD6	28.56	LD19	37.83
LD7	32.69	LD20	10.89
LD8	17.95	LD21	49.36
LD9	33.34	LD22	16.67
LD10	32.05	LD23	21.15
LD11	28.85	LD24	43.59
LD12	36.53	LD25	46.79
LD13	41.03	LD26	18.23

Chú thích:

LD1: Nỗi lo bị điểm kém;	LD12: Thích làm bài vào phút chót;	LD21: Lo không đạt kết quả như mong đợi;
LD2: Choáng ngợp với bài tập;	LD13: Không thể lựa chọn đề tài;	LD22: Điểm cao thì lo mọi người kỳ vọng;
LD3: Quá nhiều công việc cần làm;	LD14: Lo bị phán xét nếu làm tốt;	LD23: Đợi giảng viên cung cấp thêm thông tin;
LD4: Khó khăn đưa thông tin vào bài;	LD15: Không tin mình có thể làm tốt;	LD24: Lo không đạt tiêu chuẩn cao mình đặt ra;
LD5: Giáo viên không hài lòng;	LD16: Không có năng lượng làm bài;	LD25: Lười làm bài tập lớn;
LD6: Đợi bạn để tham khảo bài;	LD17: Thấy bài tập lớn tốn thời gian;	LD26: Bạn bè lôi kéo làm việc khác.
LD7: Không dám hỏi giảng viên;	LD18: Chinh phục thử thách chờ đến hạn chót;	
LD8: Bực bội khi bị giao việc;	LD19: Biết bạn ở lớp cũng chưa làm;	
LD9: Nghĩ rằng không đủ kiến thức;	LD20: Không thích ai giao hạn nộp bài;	
LD10: Ghét làm bài tập lớn;		
LD11: Khó khăn khi hỏi thông tin;		

Kết quả cho thấy, nhóm sinh viên tham gia khảo sát lựa chọn các nguyên nhân khiến mình trì hoãn nhiều nhất là LD4 "khó khăn khi đưa thông tin vào bài" với 71.16%. Theo sau đó là LD1 "Nỗi lo bị điểm kém" và LD2 "Choáng ngợp với bài tập" đều ghi nhận tỷ trọng 64.1%. Bên cạnh đó, LD3 "Quá nhiều công việc cần làm" và LD5 "Giáo viên không hài lòng" cũng được sinh viên lựa chọn với mức khá cao, 57.05% và 55.76%.

5. Bàn luận

Trong nghiên cứu của mình, chúng tôi cũng có những phát hiện tương đồng với nghiên cứu của Mohsenzadeh và cộng sự (2016) và Milgram (1995) trong đó các số liệu cho thấy các lý do khiến sinh viên gia tăng trì hoãn với các nhiệm vụ học tập có liên quan tới các lý do chủ quan như: sợ bị đánh giá (nỗi sợ thất bại), khó khăn khi đưa ra quyết định, chán nản với nhiệm vụ và gặp những vấn đề về việc quản lý thời gian. Sinh viên lo sợ bị người khác đánh giá và càng sợ hãi như thế thì dẫn tới việc họ né tránh các tác nhân gây ra nỗi sợ. Họ trì hoãn công việc gây cho họ cảm giác sợ hãi và lo lắng, ở đây chính là việc ôn tập cho các bài kiểm tra.

Thông qua phỏng vấn sâu, nhóm tác giả thu được một số thông tin lý giải cho sự trì hoãn như:

Mình biết nếu mình không làm thì điểm sẽ rất là tệ. Mình biết nó là sai

nhưng mà mình không thể cải thiện được nó. Càng trì hoãn thì mình càng stress vì mình không làm được nó nhưng vòng tuần hoàn nó cứ tiếp diễn. Mình không thể bắt đầu được vì bắt đầu thì mình sẽ thấy chán và lại muốn dừng. Lúc cuối thì mình bị áp lực vì nếu không ôn thì sẽ không kịp nữa và lúc đấy dù có ghét vẫn phải làm thôi. (trích phỏng vấn sâu sinh viên, nam, khóa QH2019)

Mình đã từng ngủ trong lo sợ. Mình biết rằng mình có bài kiểm tra, mình vẫn lo nhưng mà mình chọn cách ngủ cho đỡ sợ. Có những lần mình làm nhóm xong bạn mình nhắc tên mình trong nhóm để làm nhưng mà mình còn vào xem sau đó thoát ra và đánh dấu chưa đọc. Cuối cùng thì 12 giờ là hạn nộp thì 10 giờ mình mới làm. (trích phỏng vấn sâu sinh viên, nữ, khóa QH2019)

Ví dụ như bài tập thuyết trình, dạng bài tập này yêu cầu mình phải đọc rất nhiều tài liệu và vì quá nhiều thông tin nên cái gì mình cũng muốn đưa vào. Mình đọc và mình ghi chú những ý quan trọng rồi nhưng cứ phân vân mãi không biết nên đưa cái gì vào trong bài vì thời gian thuyết trình và lượng từ có hạn. (trích phỏng vấn sâu sinh viên, nữ, QH2019)

Sinh viên cứ lo sợ, sau đó lại buông xuôi, mặc kệ công việc, để gần đến hạn (khi không thể trì hoãn được nữa) mới bắt đầu làm. Có lẽ họ cần nhiều động lực tích cực hơn tác động vào cũng như những biện pháp để củng cố lại tinh thần thay vì làm bài vì sự thúc ép của hạn nộp.

Nỗi sợ bị điểm kém còn có thể bắt nguồn từ nỗi sợ chính nhiệm vụ học tập mà sinh viên phải làm, con người có khuynh hướng làm những công việc khác để quên đi hoặc là xoa dịu đi cảm giác sợ hãi, lo lắng. Trong việc học tập, điều này cũng không ngoại lệ khi sinh viên lựa chọn làm những việc khác như đi chơi với bạn bè hay ngủ để phân tán tư tưởng.

Bên cạnh đó, khó khăn khi đưa ra quyết định ở đây còn là những khó khăn trong việc tìm nguồn theo như yêu cầu của thầy cô hoặc của bài tập. Không phải thông tin nào sinh viên tìm được cũng thuộc nguồn tin chính thống và thường thì những nghiên cứu hay bài báo chất lượng đều đòi hỏi trả phí hoặc giới hạn về số lượng truy cập, khiến việc tiếp cận thông tin của sinh viên lại càng khó khăn hơn và sinh ra việc kéo dài thời gian làm bài. Sinh viên cảm thấy choáng ngợp với các bài tập cho thấy sự chán chường và có phần mỏi mệt của sinh viên khi đối diện với những nhiệm vụ học tập được giao, hay nói cách khác, là “sự chán ghét/ choáng ngợp” với các nhiệm vụ học tập.

6. Kết luận và khuyến nghị

6.1. Kết luận

Xét về thực trạng trì hoãn trong học tập, sinh viên năm thứ ba Khoa Sư phạm tiếng Anh trì hoãn khi thực hiện cả 6 lĩnh vực học tập được đề cập trong khảo sát bao gồm: (1) làm bài tập về nhà, (2) ôn tập cho các bài kiểm tra, (3) đọc tài liệu, giáo trình theo yêu cầu của giảng viên, (4) các công việc hành chính, (5) làm việc nhóm (làm bài tập lớn theo nhóm, thảo luận trong nhóm,...), và (6) những hoạt động ở trường nói chung. Sinh viên trì hoãn nhiều nhất với nhiệm vụ

đọc tài liệu, giáo trình theo yêu cầu của giảng viên và ôn tập cho các bài kiểm tra. Sinh viên ít trì hoãn nhất khi thực hiện các công việc hành chính.

Sinh viên trì hoãn chủ yếu do những lý do chủ quan, có mối tương quan mật thiết đến nỗi sợ thất bại, khó khăn khi đưa ra các quyết định, chán ghét và phản đối với các nhiệm vụ học tập. Kết quả nghiên cứu là cơ sở để nhà trường, giảng viên có những giải pháp tối ưu để thay đổi, làm mới chương trình, giáo trình và bản thân sinh viên cũng nhận thức ra vấn đề, từ đó giảm mức độ trì hoãn và tăng hiệu quả tối ưu trong việc học.

6.2. Hạn chế

- Cỡ mẫu điều tra tương đối nhỏ (≈ 150 sinh viên), thu hẹp ở phạm vi Khoa Sư phạm tiếng Anh và số lượng sinh viên nữ tham gia khảo sát chiếm đa số. Thêm vào đó, chỉ số lượng ít sinh viên được phỏng vấn chuyên sâu. Vì vậy, kết quả khảo sát có thể không mang tính đại diện cao cho tổng thể.

- Nghiên cứu chưa đo lường được tính tương quan giữa các lý do trì hoãn với sự trì hoãn.

6.3. Khuyến nghị

Về phía nhà trường:

- Tài liệu đọc cần mang tính trực quan, sinh động hơn để gây hứng thú đọc và nghiên cứu tài liệu cho sinh viên.

- Thời gian nộp bài tập lớn: hạn nộp các bài tập lớn hạn chế bị trùng nhau để sinh viên không “cảm thấy bị choáng ngợp” như lý do đã nêu trước đó.

Về phía giảng viên:

- Giảng viên cần kiểm tra kỹ phần đọc tài liệu về nhà của sinh viên và tránh tóm tắt sẵn phần tài liệu đã giao về nhà để sinh viên gia tăng tính tự chủ trong hoàn thành các nhiệm vụ học tập của mình.

- Giảng viên cần sát sao trong việc kiểm tra bài làm về nhà của sinh viên, cung cấp những hướng dẫn và ví dụ rõ ràng cho bài làm (cách lựa chọn tài liệu, những mục cần

có trong bài làm, bài làm tham khảo) để sinh viên có thêm những chỉ dẫn cho việc hoàn thành các nhiệm vụ học tập.

- Giảng viên nên thường xuyên động viên sinh viên để giảm bớt nỗi sợ thất bại của sinh viên khi hoàn thành các nhiệm vụ học tập.

Về phía sinh viên:

- Sinh viên cần áp dụng ma trận Eisenhower để sắp xếp nhiệm vụ học tập theo 4 cấp độ, lần lượt là “khẩn cấp và quan trọng”, “quan trọng nhưng không khẩn cấp”, “khẩn cấp nhưng không quan trọng” và “không khẩn cấp cũng không quan trọng”.

- Sinh viên cần dành thời gian nghỉ ngơi có thời hạn giữa các nhiệm vụ học tập để tránh cảm giác chán ghét nhiệm vụ, ví dụ như sử dụng phương pháp Pomodoro – 1 phương pháp phân chia thời gian giữa nghỉ và học để tăng tính hiệu quả khi học hoặc làm việc.

- Sinh viên Khoa Sư phạm tiếng Anh cần thực hành giảng dạy (demo-teaching) càng nhiều càng tốt để tăng sự tự tin và thu thêm kinh nghiệm đứng lớp cũng như áp dụng kiến thức khô khan vào thực tế.

Tài liệu tham khảo

- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5-13. <https://doi.org/10.1177/0273475304273842>
- Ahmad, S. I., Malik, S., & Jumani, N. B. (2018). Academic procrastination: An exploration for the cause at university level. *International Journal of Innovation in Teaching and Learning (IJITL)*, 4(1), Article 309. <https://doi.org/10.35993/ijitl.v4i1.309>
- Balkis, M., & Duru, E. (2012). The direct and indirect role of self esteem and procrastination in the relation to fear of failure and self worth. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 1075-1093.
- Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 153-167. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00091-4)
- Chun Chu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317-324. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1519-1530. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.023>
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness and task capability. *The Journal of Psychology*, 129(2), 145-155. <https://doi.org/10.1080/00223980.1995.9914954>
- Mohsenzadeh, F., Jahanbakhshi, Z., Keshavarzafshar, H., Eftari, Sh., & Goudarzi, R. (2016). The role of fear of failure and personality characteristics in anticipating academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 5(2), 183-192.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 103-109.
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357. <https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>

- Roberts, M. S. (1995). *Living without procrastination: How to stop postponing your life*. New Harbinger.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 531-543. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.3.531>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Tuckman, B. W. (2005). Relations of academic procrastination, rationalizations, and performance in a web course with deadlines. *Psychological Reports*, 96(3_suppl), 1015-1021. <https://doi.org/10.2466/pr0.96.3c.1015-1021>
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>

ACADEMIC PROCRASTINATION IN JUNIOR STUDENTS: A CROSS-SECTIONAL STUDY IN A LANGUAGE UNIVERSITY

Ta Nhat Anh¹, Ta Minh Ha², Nguyen Thi Thu Uyen²,
Nguyen Giang Thuy², Tran Ngoc Diep²

¹ Department of Educational Psychology, VNU University of Languages and International Studies,
Pham Van Dong, Cau Giay, Ha Noi, Vietnam

² Students of Faculty of English Language Teacher Education,
VNU University of Languages and International Studies, Pham Van Dong, Cau Giay, Ha Noi, Vietnam

Abstract: This article contains research findings on the current situation, the level of procrastination, and some of the primary reasons why juniors at the Faculty of English Language Teacher Education, VNU University of Languages & International Studies procrastinate academic activities. To collect these data, a Google Form with 44 questions adapted from the Procrastination Assessment Scale for Students (PASS) (Solomon & Rothblum, 1984) was administered to 157 respondents from the Faculty of English Language Teacher Education. The results of descriptive statistics and in-depth interviews indicated that students procrastinate to varying degrees with respect to various academic assignments. Surveyed students procrastinated the most on the task of “keeping up with reading assignments” and delayed the least on the task of “group work”. Students' reasons for procrastination are mostly subjective, including evaluation anxiety, difficulty in making decisions, task aversiveness, and lack of time management skills. Based on its findings regarding student procrastination, this study also presents recommendations for schools, teachers, and students to reduce procrastination and improve learning efficiency.

Keywords: procrastinate, academic procrastination, students