CÁC YẾU TỐ TÂM LÝ ẢNH HƯỞNG ĐẾN SỰ GẮN KẾT HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC: HÀM Ý ĐỐI VỚI QUẢN LÝ ĐÀO TẠO

Nguyễn Thị Hải
Phòng Quản lý Đào tạo - Trường Đại học Công nghiệp Việt – Hung

Tóm tắt: *Sự gắn kết học tập là chỉ báo quan trọng phản ánh mức độ sinh viên tham gia, đầu tư nỗ lực và kết nối về nhận thức, cảm xúc với hoạt động học tập; vấn đề này có ý nghĩa thời sự khi giáo dục đại học Việt Nam triển khai Nghị quyết số 57-NQ/TW và Nghị quyết số 71-NQ/TW của Bộ Chính trị. Bài viết là tổng quan khái niệm có cấu trúc, phân tích và đối chiếu tài liệu trong nước, quốc tế để làm rõ khái niệm gắn kết học tập, hệ thống hóa các nhóm yếu tố tâm lý và bối cảnh liên quan, và đề xuất hàm ý cho quản lý đào tạo. Tổng quan cho thấy động lực tự chủ, niềm tin vào năng lực bản thân, tự điều chỉnh học tập, cảm xúc và sức khỏe tâm lý, cảm nhận thuộc về cùng sự hỗ trợ từ giảng viên, bạn học và nhà trường là những nhóm yếu tố đáng chú ý, tương tác với thiết kế học phần, đánh giá, môi trường số và điều kiện kinh tế – xã hội của người học. Bài viết đề xuất khung phân tích ba tầng, sáu mệnh đề lý thuyết có thể kiểm chứng và năm định hướng quản lý đào tạo. Vì là tổng quan khái niệm, các quan hệ trình bày là luận điểm tổng hợp từ tài liệu, không phải kết quả kiểm định thực nghiệm mới.*

Từ khóa: *sự gắn kết học tập; sinh viên đại học; yếu tố tâm lý; động lực học tập; lý thuyết tự quyết; quản lý đào tạo*

PSYCHOLOGICAL FACTORS AFFECTING UNIVERSITY STUDENTS' ACADEMIC ENGAGEMENT: IMPLICATIONS FOR ACADEMIC MANAGEMENT

Abstract: *Student engagement reflects students' participation, effort, and cognitive and emotional connection with learning, and it is policy-relevant as Vietnamese higher education implements Politburo Resolutions No. 57-NQ/TW and No. 71-NQ/TW. This structured conceptual review synthesizes Vietnamese and international literature to clarify the concept of engagement, systematize related psychological and contextual factors, and derive implications for academic management. Autonomous motivation, self-efficacy, self-regulated learning, learning emotions and well-being, sense of belonging, and support from instructors, peers, and institutions emerge as salient factors, interacting with course design, assessment, digital environments, and students' socioeconomic circumstances. The paper proposes a three-layer framework, six testable propositions, and five management directions. As a conceptual review, the relationships presented are propositions synthesized from the literature, not newly tested empirical findings.*

Keywords: *student engagement; university students; psychological factors; academic motivation; self-determination theory; academic management*

Nhận bài: 14/09/2026 *Phản biện: 14/10/2026* *Duyệt đăng: 17/10/2026*

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chất lượng giáo dục đại học còn thể hiện ở mức độ sinh viên tham gia, đầu tư và phát triển trong học tập. Hiện diện, hoàn thành nhiệm vụ hay đạt điểm cao chưa phản ánh đầy đủ động lực, tư duy và trải nghiệm người học. Vì vậy, gắn kết học tập trở thành khái niệm kết nối trải nghiệm sinh viên với dạy học và quản trị đại học (Kahu, 2013; Fredricks et al., 2004; Kuh, 2009). Yêu cầu này phù hợp với định hướng phát triển khoa học, công nghệ, chuyển đổi số và giáo dục trong Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 và Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 (Bộ Chính trị, 2024, 2025). Gắn kết gồm hành vi, nhận thức, cảm xúc và chiều cạnh tác nhân (Fredricks et al., 2004; Reeve, 2012), chịu ảnh hưởng của cá nhân và bối cảnh (Kahu & Nelson, 2018), có liên hệ tích cực với thành tích (Lei et al., 2018). Các nghiên cứu nhấn mạnh yếu tố người học, môi trường (Li & Xue, 2023) và nhu cầu tự chủ, năng lực, gắn bó (Ryan & Deci, 2020). Tại Việt Nam, nghiên cứu ghi nhận vai trò của môi trường, giảng viên, gia đình, bạn học và nhận thức năng lực, đồng thời đặt ra nhu cầu tích hợp yếu tố cá nhân với bối cảnh (Trần Thị Lệ Thu và cộng sự, 2022; Dương Thị Ánh Tiên & Phạm Thị Mỹ Thuận, 2024; Nguyen Thanh Ly, 2025). Tuy nhiên, động lực, gắn kết, hài lòng và thành tích không đồng nhất; chỉ theo dõi điểm số, chuyên cần có thể bỏ qua cơ chế tâm lý. Trong phạm vi tài liệu trong nước được xem xét, ít công trình chuyển kết quả thành quyết định quản lý. Bài viết làm rõ: (1) khái niệm gắn kết và sự khác biệt với các khái niệm liên quan; (2) yếu tố tâm lý, bối cảnh và cơ chế liên hệ; (3) hàm ý quản lý ở cấp trường, khoa, chương trình và học phần. Đóng góp gồm khung ba tầng, sáu mệnh đề kiểm chứng và hướng nghiên cứu tiếp theo.

II. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Bài viết sử dụng tổng quan khái niệm có cấu trúc thuộc nhóm tổng quan tường thuật (Snyder, 2019), không đăng ký trước, tính độ lớn hiệu ứng hay bao quát toàn bộ tài liệu. Nguồn gồm công trình nền tảng, tổng quan và phân tích tổng hợp

về gắn kết, động lực, tự quyết, tự hiệu quả, tự điều chỉnh, cảm xúc và nghiên cứu sinh viên Việt Nam. Tài liệu được chọn theo mức liên quan đến đại học, chất lượng công bố, độ rõ khái niệm, đo lường và khả năng vận dụng quản lý; bằng chứng ngoài đại học chỉ dùng làm rõ cơ chế. Phân tích gồm bốn bước: phân biệt khái niệm; nhóm yếu tố cá nhân, xã hội, dạy học và tổ chức; đối chiếu lý thuyết; xây dựng khung, mệnh đề và hàm ý. Không có khảo sát mới, dữ liệu cá nhân, hành chính hay kiểm định thống kê, bài viết không xác lập hệ số, thứ hạng hoặc quan hệ nhân quả mới. Hạn chế được trình bày ở mục 3.10.

III. KẾT QUẢ TỔNG QUAN VÀ THẢO LUẬN

3.1. Khái niệm và cấu trúc gắn kết học tập

Gắn kết học tập thể hiện sự tham gia tích cực, đầu tư nhận thức, kết nối cảm xúc và tương tác có ý nghĩa của người học. Ba chiều cạnh gồm hành vi, cảm xúc, nhận thức (Fredricks et al., 2004); chiều cạnh tác nhân bổ sung khả năng chủ động đề xuất, điều chỉnh quá trình học (Reeve, 2012). Gắn kết hình thành qua tương tác giữa đặc điểm cá nhân và điều kiện giáo dục (Kahu, 2013; Kahu & Nelson, 2018), bao gồm nỗ lực sinh viên và cách nhà trường bố trí nguồn lực (Kuh, 2009). Vì vậy, ít phát biểu hay nộp bài muộn có thể phản ánh lo âu, thiếu tự tin hoặc khó khăn tài chính, không chỉ thiếu cố gắng. Động lực giải thích lý do hành động; gắn kết phản ánh mức đầu tư trong hoạt động; hài lòng là đánh giá trải nghiệm; thành tích là kết quả. Các yếu tố có thể không tương ứng, nên quản lý cần chỉ báo đa chiều.

3.2. Động lực tự chủ và nhu cầu tâm lý cơ bản

Lý thuyết tự quyết nhấn mạnh động lực xuất phát từ tự nguyện, hứng thú và giá trị cá nhân, được hỗ trợ bởi nhu cầu tự chủ, năng lực và gắn bó (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020). Phân tích tổng hợp trong giáo dục thể chất ghi nhận quan hệ giữa thỏa mãn nhu cầu và động lực tự chủ, nhưng chỉ được dùng làm rõ cơ chế do khác bối cảnh đại học (Vasconcellos et al., 2020). Hỗ trợ tự chủ cần đi cùng kỳ vọng, hướng dẫn và phản hồi rõ ràng (Jang et al., 2010). Nghiên cứu sinh viên Việt Nam học bằng tiếng Anh cũng ghi nhận vai trò của mục tiêu nội tại, năng lực, quan hệ và biến đổi động lực dưới áp lực (Nguyen et al., 2023). Chương trình cần giữ chuẩn đầu ra rõ, tạo lựa chọn phù hợp và giải thích yêu cầu đánh giá. Mệnh đề M1. Hỗ trợ đồng thời tự chủ, năng lực, gắn bó và cấu trúc học phần rõ ràng có liên hệ với động lực tự chủ và gắn kết hành vi – nhận thức cao hơn.

3.3. Niềm tin vào năng lực bản thân

Tự hiệu quả là niềm tin vào khả năng thực hiện nhiệm vụ, ảnh hưởng đến lựa chọn, nỗ lực và kiên trì (Bandura, 1997), có liên hệ tích cực với kết quả đại học (Honicke & Broadbent, 2016). Tuy nhiên, tự tin không đồng nhất năng lực: thiếu tự tin có thể gây né tránh, còn quá tự tin dẫn đến đánh giá sai nhiệm vụ. Cần chia nhiệm vụ thành mốc nhỏ, cung cấp ví dụ, rubric, phản hồi và cơ hội sửa bài. Nghiên cứu sinh viên năm nhất tại Việt Nam cũng gợi ý xem xét các yếu tố cá nhân trong điều kiện tổ chức (Le et al., 2020). Mệnh đề M2. Tự hiệu quả liên hệ tích cực với gắn kết nhận thức, hành vi; quan hệ mạnh hơn khi nhiệm vụ vừa sức và phản hồi cụ thể, kịp thời.

3.4. Tự điều chỉnh học tập và quản lý thời gian

Tự điều chỉnh gồm đặt mục tiêu, chọn chiến lược, giám sát và điều chỉnh theo phản hồi, kết hợp nhận thức, động lực và hành vi (Zimmerman, 2002; Pintrich, 2004). Sinh viên chưa biết chia nhiệm vụ, ước lượng thời gian không nhất thiết thiếu trách nhiệm. Nhà trường cần phối hợp lịch đánh giá, công bố sớm, thiết lập mốc tiến độ và khuyến khích tìm trợ giúp. Mệnh đề M3. Tự điều chỉnh giúp duy trì gắn kết khi khối lượng tăng, với điều kiện lịch đánh giá và yêu cầu học phần được phối hợp hợp lý.

3.5. Cảm xúc học tập, căng thẳng và sức khỏe tâm lý

Cảm xúc tác động đến chú ý, ghi nhớ và chiến lược học. Theo Pekrun (2006), cảm xúc thành tích gắn với giá trị nhiệm vụ và cảm nhận kiểm soát: nhiệm vụ quan trọng nhưng khó kiểm soát có thể gây lo âu; thiếu ý nghĩa dễ gây buồn chán. Áp lực phù hợp có thể thúc đẩy nỗ lực, nhưng yêu cầu vượt nguồn lực làm tăng nguy cơ kiệt sức, như mô hình Study Demands–Resources nhấn mạnh (Bakker & Mostert, 2024). Nhà trường cần cân bằng khối lượng, hỗ trợ, công khai kênh tư vấn và quy trình giới thiệu chuyên viên, bảo mật thông tin; tránh suy diễn vắng học hoặc điểm thấp thành vấn đề tâm lý. Mệnh đề M4. Yêu cầu vượt nguồn lực và thiếu hỗ trợ làm tăng nguy cơ cảm xúc tiêu cực, kiệt sức và giảm gắn kết; nguồn lực tương xứng có thể giảm tác động này.

3.6. Cảm nhận thuộc về và quan hệ xã hội

Cảm nhận thuộc về là được chấp nhận, tôn trọng trong cộng đồng học thuật (Strayhorn, 2019); hòa nhập học thuật, xã hội hỗ trợ duy trì học tập (Tinto, 1993). Nghiên cứu Việt Nam ghi nhận quan hệ giữa tương tác bạn học, giảng viên,

niềm tự hào thành viên và động lực (Nguyen Thanh Ly, 2025). Phản hồi tôn trọng, quy định nhất quán và cơ hội phát biểu an toàn giúp giảm cô lập, nhất là với sinh viên năm đầu, xa nhà hoặc khó khăn kinh tế. Mệnh đề M5. Cảm nhận thuộc về và hỗ trợ xã hội có liên hệ tích cực với gắn kết cảm xúc, duy trì học tập, đặc biệt ở nhóm ít nguồn lực và sinh viên năm đầu.

3.7. Thiết kế chương trình, dạy học và đánh giá

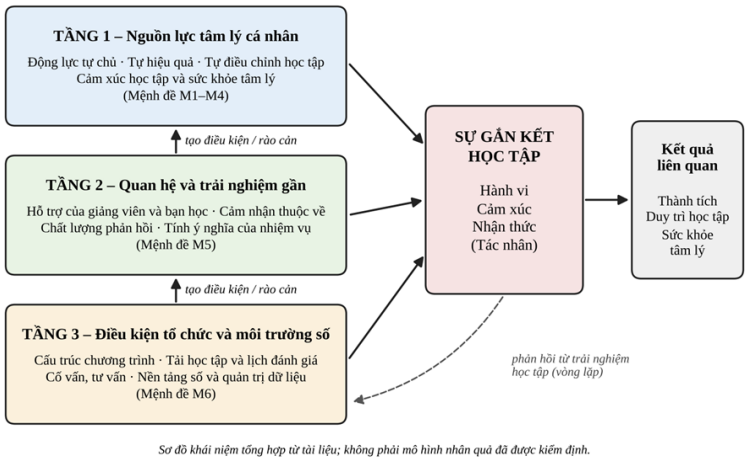
Chuẩn đầu ra, ý nghĩa nghề nghiệp và tiêu chí minh bạch hỗ trợ cảm nhận giá trị, kiểm soát; nhiệm vụ vừa sức, thực tế, hợp tác và phản hồi tạo điều kiện học sâu (Kahu, 2013). Hiệu quả phản hồi phụ thuộc nội dung, cách thực hiện (Hattie & Timperley, 2007). Cần cân bằng thi cuối kỳ với đánh giá quá trình, rubric công khai và cơ hội chỉnh sửa.

3.8. Môi trường số, AI và quản trị dữ liệu

Công nghệ mở rộng học liệu, tương tác và theo dõi tiến độ nhưng không tự động tăng gắn kết. Dữ liệu ít đăng nhập hay chậm nộp chỉ là tín hiệu cần xác minh bối cảnh, không phải chẩn đoán tâm lý. Cảnh báo sớm phải bảo đảm quyền phản hồi, giới hạn truy cập, minh bạch và tránh gán nhãn (Slade & Prinsloo, 2013), phù hợp định hướng dữ liệu, hạ tầng an toàn của Nghị quyết số 57-NQ/TW. AI có thể hỗ trợ học tập nhưng thay thế tư duy sẽ giảm cơ hội tự điều chỉnh, giải quyết vấn đề. Cần quy định phạm vi sử dụng, kiểm chứng và đánh giá quá trình lập luận. Mệnh đề M6. Thiết kế học phần, đánh giá và môi trường số chi phối việc chuyển nguồn lực tâm lý thành gắn kết; dữ liệu chỉ hỗ trợ quản lý khi được diễn giải theo bối cảnh và quản trị có trách nhiệm.

3.9. Khung phân tích tổng hợp và hàm ý quản lý

Khung ba tầng (Hình 1) gồm: nguồn lực tâm lý cá nhân; quan hệ, trải nghiệm gần; và điều kiện tổ chức. Các tầng tạo điều kiện hoặc rào cản đối với gắn kết hành vi, cảm xúc, nhận thức, đồng thời nhận phản hồi từ trải nghiệm theo thời gian. Đây là khung khái niệm, chưa phải mô hình nhân quả kiểm định. Chẳng hạn, nộp bài muộn cần được xem xét cùng lịch đánh giá, hướng dẫn, nguồn lực và căng thẳng trước khi quy kết thiếu trách nhiệm.



Hình 1. Khung phân tích ba tầng về gắn kết học tập của sinh viên đại học

Nguồn: Tác giả tổng hợp từ Fredricks et al. (2004), Kahu (2013), Kahu và Nelson (2018), Ryan và Deci (2020), Bakker và Mostert (2024).

Bảng 1. Mệnh đề lý thuyết, cơ sở tài liệu và hàm ý quản lý

Mệnh đề	Cơ sở tài liệu chính	Hàm ý quản lý
M1. Hỗ trợ đồng thời tự chủ, năng lực, gắn bó kèm cấu trúc rõ → động lực tự chủ → gắn kết hành vi – nhận thức	Deci & Ryan (2000); Jang et al. (2010); Ryan & Deci (2020); Vasconcellos et al. (2020)	Thiết kế học phần hỗ trợ tự chủ; tiêu chí minh bạch; lựa chọn hợp lý về sản phẩm
M2. Tự hiệu quả liên hệ tích cực với gắn kết; mạnh hơn khi nhiệm vụ vừa sức, phản hồi cụ thể	Bandura (1997); Honicke & Broadbent (2016)	Nhiệm vụ tăng tiến; rubric; cơ hội sửa bài

M3. Tự điều chỉnh giúp duy trì gắn kết khi khối lượng tăng, nếu lịch đánh giá được phối hợp	Zimmerman (2002); Pintrich (2004)	Mốc tiến độ; hướng dẫn kỹ năng học; lịch đánh giá phối hợp
M4. Yêu cầu vượt nguồn lực, thiếu hỗ trợ → kiệt sức → giảm gắn kết	Pekrun (2006); Bakker & Mostert (2024)	Cân bằng tải học tập; kênh tư vấn; bảo mật, tránh kỳ thị
M5. Cảm nhận thuộc về, hỗ trợ xã hội → gắn kết cảm xúc, duy trì học tập	Tinto (1993); Strayhorn (2019); Nguyen Thanh Ly (2025)	Cố vấn học tập; học tập đồng đẳng; hỗ trợ chuyển tiếp năm nhất
M6. Thiết kế học phần, đánh giá, môi trường số điều tiết việc chuyển nguồn lực tâm lý thành hành vi gắn kết	Kahu (2013); Kahu & Nelson (2018); Hattie & Timperley (2007); Slade & Prinsloo (2013)	Đánh giá quá trình; cảnh báo sớm có xác minh; quản trị dữ liệu có trách nhiệm

Nguồn: Tác giả tổng hợp. Các mệnh đề dựa chủ yếu trên bằng chứng lý thuyết, tổng hợp và tương quan, chưa phải bằng chứng can thiệp tại Việt Nam; cần được kiểm chứng trong bối cảnh cụ thể.

Từ khung tổng hợp, đề xuất năm định hướng quản lý. Thứ nhất, đưa gắn kết vào hệ thống bảo đảm chất lượng như chỉ báo đa chiều (chuyên cần, tiến độ, chất lượng tham gia, phản hồi, kết quả), không dùng một chỉ số để quy kết cá nhân. Thứ hai, phát triển năng lực thiết kế dạy học của giảng viên theo hướng hỗ trợ tự chủ, năng lực và quan hệ. Thứ ba, tăng hỗ trợ chuyển tiếp cho sinh viên năm nhất và nhóm có nguy cơ chậm tiến độ qua cố vấn và hướng dẫn phương pháp học. Thứ tư, điều phối ở cấp khoa và trường về lịch đánh giá, tải học tập, liên thông học phần và học liệu. Thứ năm, xây dựng cảnh báo sớm theo nguyên tắc hỗ trợ chứ không trừng phạt: dữ liệu chỉ khởi phát trao đổi, can thiệp cần xác minh và có sự tham gia của sinh viên, đồng thời công khai mục đích thu thập, loại dữ liệu, người được tiếp cận, thời gian lưu trữ và cơ chế phản hồi. Việc triển khai có thể theo chu trình cải tiến liên tục: giảng viên thu thập phản hồi giữa kỳ ở cấp học phần; bộ môn rà soát lịch đánh giá và học phần có tỷ lệ chậm tiến độ cao ở cấp chương trình; đơn vị quản lý đào tạo phối hợp công tác sinh viên, cố vấn và công nghệ thông tin để thống nhất quy trình hỗ trợ ở cấp trường. Các định hướng này phù hợp với yêu cầu nâng cao chất lượng đào tạo và đổi mới quản trị đại học trong Nghị quyết số 71-NQ/TW, đồng thời cần gắn với chuyển đổi số theo tinh thần Nghị quyết số 57-NQ/TW, với điều kiện dữ liệu và công nghệ hỗ trợ người học chứ không thay thế quan hệ sư phạm.

3.10. Hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo

Bài viết là tổng quan khái niệm, chưa phải tổng quan hệ thống có quy trình sàng lọc và đánh giá chất lượng được đăng ký trước. Các nghiên cứu được tổng hợp khác nhau về đo lường, văn hóa, ngành học và loại hình trường, một số bằng chứng đến từ bối cảnh ngoài đại học hoặc ngoài Việt Nam, và nguy cơ thiên lệch lựa chọn, thiên lệch công bố không thể loại trừ; vì vậy không nên suy rộng một kết quả cho toàn bộ sinh viên Việt Nam hay xác định mức độ ảnh hưởng tương đối của từng yếu tố. Nghiên cứu tiếp theo có thể chuẩn hóa thang đo gắn kết, động lực và cảm xúc học tập cho bối cảnh Việt Nam (độ tin cậy, giá trị cấu trúc, tính tương đương giữa năm học và nhóm ngành), dùng thiết kế dọc, mô hình phương trình cấu trúc hoặc đa tầng để kiểm định M1–M6 kể cả vai trò trung gian và điều tiết, kết hợp dữ liệu tự báo cáo với dữ liệu học tập đã ẩn danh, và làm rõ các biến bối cảnh như làm thêm, nơi ở, học trực tuyến và nguồn lực kinh tế. Nghiên cứu can thiệp cần đánh giá việc điều chỉnh phản hồi, cố vấn, lịch kiểm tra hoặc hỗ trợ tâm lý có tạo thay đổi hay không, đồng thời phân biệt tương quan với quan hệ nhân quả.

IV. KẾT LUẬN

Sự gắn kết học tập của sinh viên đại học là hiện tượng đa chiều, hình thành từ tương tác giữa nguồn lực tâm lý cá nhân, quan hệ xã hội, trải nghiệm dạy học và điều kiện tổ chức đào tạo. Động lực tự chủ, tự hiệu quả, tự điều chỉnh học tập, cảm xúc và sức khỏe tâm lý, cảm nhận thuộc về, hỗ trợ từ giảng viên – bạn học và thiết kế học phần cần được xem xét đồng thời; không có căn cứ để quy sự suy giảm gắn kết chỉ cho ý thức cá nhân hoặc cho rằng công nghệ tự thân sẽ cải thiện trải nghiệm học tập. Đối với quản lý đào tạo, gắn kết học tập là trách nhiệm chung của nhà trường, khoa, giảng viên và người học. Các ưu tiên gồm thiết kế học phần có mục tiêu và tiêu chí minh bạch; phối hợp khối lượng và lịch đánh giá; hỗ trợ năng lực tự học; củng cố quan hệ học thuật tích cực; phát triển dịch vụ hỗ trợ tâm lý – học tập; và sử dụng dữ liệu số minh bạch, bảo mật, có xác minh. Khung ba tầng và sáu mệnh đề định hướng cải tiến thực hành và

nghiên cứu thực nghiệm tiếp theo, không thay thế việc kiểm định trong từng bối cảnh. Trong bối cảnh triển khai Nghị quyết số 57-NQ/TW và Nghị quyết số 71-NQ/TW, nâng cao gắn kết học tập cần được xem là một nội dung của đổi mới quản trị và nâng cao chất lượng đào tạo đại học, không chỉ là vấn đề kỹ thuật dạy học. Chuyển đổi số và đổi mới giáo dục chỉ phát huy hiệu quả khi sinh viên được hỗ trợ để tham gia, tự chủ và phát triển năng lực.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Dương Thị Ánh Tiên, & Phạm Thị Mỹ Thuận. (2024). Các yếu tố tác động đến động lực học tập của sinh viên Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh. Tạp chí Nghiên cứu Tài chính – Marketing. https://doi.org/10.52932/jfm.vi4.399

Trần Thị Lệ Thu, Nguyễn Đức Sơn, & Nguyễn Phúc Lộc. (2022). Academic motivation of undergraduates: A literature review. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội: Khoa học Xã hội, 67(4), 111–120. https://doi.org/10.18173/2354-1067.2022-0066

Bakker, A. B., & Mostert, K. (2024). Study demands–resources theory: Understanding student well-being in higher education. Educational Psychology Review, 36, Article 92. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09940-8

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. Educational Research Review, 17, 63–84. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. Journal of Educational Psychology, 102(3), 588–600. https://doi.org/10.1037/a0019682

Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. Studies in Higher Education, 38(5), 758–773. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. Higher Education Research & Development, 37(1), 58–71. https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197

Kuh, G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. Journal of College Student Development, 50(6), 683–706. https://doi.org/10.1353/csd.0.0099

Le, H. T. T., Nguyen, H. T. T., La, T. P., Le, T. T. T., Nguyen, N. T., Nguyen, T. P. T., & Tran, T. (2020). Factors affecting academic performance of first-year university students: A case of a Vietnamese university. International Journal of Education and Practice, 8(2), 221–232. https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.82.221.232

Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. Social Behavior and Personality: An International Journal, 46(3), 517–528. https://doi.org/10.2224/sbp.7054

Li, J., & Xue, E. (2023). Dynamic interaction between student learning behaviour and learning environment: Meta-analysis of student engagement and its influencing factors. Behavioral Sciences, 13(1), Article 59. https://doi.org/10.3390/bs13010059

Nguyen, P. B. T., Degrave, P., Van Steendam, E., & Sercu, L. (2023). Self-determination in EMI education: A study of university students' motivation in Vietnam. International Journal of Educational Research Open, 5, Article 100295. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100295

Nguyen, T. L. (2025). Investigating the relationship between subconstructs of school belonging and students' motivation to learn at universities in Vietnam. rEFLections, 32(3), 1702–1721. https://doi.org/10.61508/refl.v32i3.285743

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18, 315–341. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16, 385–407. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 149–172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7

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, Article 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Slade, S., & Prinsloo, P. (2013). Learning analytics: Ethical issues and dilemmas. American Behavioral Scientist, 57(10), 1510–1529. https://doi.org/10.1177/0002764213479366

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Strayhorn, T. L. (2019). College students' sense of belonging: A key to educational success for all students (2nd ed.). Routledge.

Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.). University of Chicago Press.

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 112(7), 1444–1469. https://doi.org/10.1037/edu0000420

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Bộ Chính trị. (2024). Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 về đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia.

Bộ Chính trị. (2025). Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo.