TỪ ÁP LỰC ĐẾN CHỦ ĐỘNG: VAI TRÒ CỦA SỰ TỰ TIN TRONG QUÁ TRÌNH HOÀN THÀNH CHUẨN ĐẦU RA TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC KINH TẾ QUỐC DÂN

Đỗ Hoàng Hồng Hà*, Nguyễn Phương Linh*, Nguyễn Trà My, Dương Khởi Nguyên***, Nguyễn Phương Thảo******
*** Viện Đào tạo tiên tiến, Chất lượng cao và POHE, Đại học Kinh tế Quốc dân**
**** Khoa Ngoại Ngữ, Đại học Bách Khoa Hà Nội**
***** Khoa Khoa học Quản lý, Đại học Kinh tế Quốc dân**
****** Viện Kế toán Kiểm toán, Đại học Kinh tế Quốc dân**

Tóm tắt: *Chuẩn đầu ra tiếng Anh vừa thể hiện cam kết chất lượng đào tạo, vừa có thể trở thành sức ép đối với sinh viên. Nghiên cứu xem xét cách áp lực hoàn thành chuẩn đầu ra liên hệ với sự chủ động học tiếng Anh, đồng thời làm rõ vai trò của sự tự tin đạt chuẩn. Trên cơ sở tiếp cận đánh giá nhận thức về áp lực và học tập tự điều chỉnh, nghiên cứu chỉ ra rằng áp lực không vận hành theo một chiều đơn giản. Nó có thể thúc đẩy sinh viên hành động trước yêu cầu tốt nghiệp, nhưng cũng làm suy giảm niềm tin rằng bản thân đủ khả năng hoàn thành mục tiêu. Sự tự tin là nguồn lực tâm lý quan trọng giúp sinh viên duy trì kế hoạch, tìm kiếm hỗ trợ và học tập chủ động. Kết quả gợi mở rằng chính sách chuẩn đầu ra chỉ thực sự có ý nghĩa giáo dục khi đi kèm lộ trình rõ ràng, phản hồi tiến bộ và những cơ hội giúp sinh viên tích lũy trải nghiệm thành công.*

Từ khóa: *chuẩn đầu ra tiếng Anh; áp lực học tập; sự tự tin đạt chuẩn; học tập chủ động; sinh viên khối ngành kinh tế.*

FROM PRESSURE TO PROACTIVITY: THE ROLE OF CONFIDENCE IN THE PROCESS OF MEETING ENGLISH GRADUATION REQUIREMENTS AMONG STUDENTS AT THE NATIONAL ECONOMICS UNIVERSITY

Abstract: *English graduation requirements represent both an institutional commitment to educational quality and a potentially demanding milestone for university students. This study examines how perceived pressure to meet the requirement is associated with proactive English learning and clarifies the role of students' confidence in meeting the requirement. Drawing on cognitive appraisal and self-regulated learning perspectives, the study argues that pressure is not inherently beneficial or harmful. It may directly mobilize students to act before graduation, while simultaneously weakening their belief that the goal is attainable. Confidence, in turn, functions as a psychological resource that supports planning, persistence, help-seeking, and sustained learning. The findings suggest that graduation standards become educationally meaningful when they are accompanied by transparent pathways, formative feedback, accessible support, and repeated opportunities for students to experience progress. The paper offers implications for universities seeking to preserve rigorous outcomes without allowing the requirement to become a purely administrative burden.*

Keywords*: English graduation requirement; academic pressure; confidence; proactive learning; economics students.*

Nhận bài: 05/06/2026 Phản biện: 06/07/2026 Duyệt đăng: 10/07/2026

I. GIỚI THIỆU

Trong đào tạo đại học, chuẩn đầu ra tiếng Anh không chỉ là điều kiện tốt nghiệp mà còn là nền tảng để sinh viên khối ngành kinh tế tiếp cận học liệu quốc tế, phát triển nghề nghiệp và thích ứng với thị trường lao động. Tuy nhiên, cùng một chuẩn đầu ra có thể được trải nghiệm khác nhau: với sinh viên có nền tảng tốt, đó là mục tiêu khả thi; với những người còn hạn chế về năng lực và nguồn lực, đó có thể trở thành áp lực kéo dài. Theo Travis et al. (2020), tác động của áp lực phụ thuộc vào việc người học xem đó là thách thức hay trở ngại.

Các quy định mới như Thông tư số 54/2026/TT-BGDĐT, Thông tư số 16/2025/TT-BGDĐT và Nghị định số 143/2025/NĐ-CP tiếp tục khẳng định vai trò của chuẩn đầu ra ngoại ngữ trong bảo đảm chất lượng đào tạo.

Từ thực tiễn đó, nghiên cứu tập trung làm rõ cơ chế tâm lý chuyển hóa áp lực thành hành vi học tập, xem sự tự tin đạt chuẩn là yếu tố trung gian giữa áp lực hoàn thành chuẩn đầu ra và sự chủ động học tiếng Anh. Nghiên cứu hướng tới ba mục tiêu: (1) phân tích mối quan hệ giữa áp lực và sự tự tin; (2) đánh giá ảnh hưởng của hai yếu tố này đến sự chủ động học tập; và (3) kiểm định vai trò trung gian của sự tự tin trên dữ liệu sinh viên Đại học Kinh tế Quốc dân.

II. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VÀ GIẢ THUYẾT

2.1. Áp lực hoàn thành chuẩn đầu ra tiếng Anh

Áp lực chuẩn đầu ra được hiểu là mức độ căng thẳng, sức ép về thời hạn và khó khăn trong việc đáp ứng yêu cầu tiếng Anh trước khi tốt nghiệp. Áp lực không đồng nhất với việc coi tiếng Anh quan trọng mà xuất hiện khi sinh viên cảm nhận khoảng cách lớn giữa yêu cầu và năng lực hoặc thời gian hiện có. Các nghiên cứu cho thấy tác động của áp lực phụ thuộc vào nguồn lực ứng phó của người học; áp lực có thể trở thành động lực

hoặc rào cản tùy theo mức độ kiểm soát mà sinh viên cảm nhận (Pascoe et al., 2020; Kristensen et al., 2023; Travis et al., 2020).

2.2. Sự tự tin đạt chuẩn như một nguồn lực tâm lý

Sự tự tin đạt chuẩn phản ánh niềm tin của sinh viên vào khả năng cải thiện kỹ năng và hoàn thành yêu cầu tiếng Anh đúng thời hạn. Đây là nguồn lực tâm lý được hình thành từ trải nghiệm học tập, phản hồi và những thành công từng bước. Nhiều nghiên cứu cho thấy niềm tin năng lực có liên hệ tích cực với thành tích và hành vi học tập (Honicke & Broadbent, 2016; An et al., 2021), trong khi áp lực quá lớn có thể làm suy giảm sự tự tin (Kristensen et al., 2023). Với chuẩn đầu ra, khi thời hạn và yêu cầu tốt nghiệp trở nên nổi bật, những lần thi chưa đạt hoặc tiến bộ chậm dễ khiến sinh viên nghi ngờ khả năng hoàn thành mục tiêu. Do đó, giả thuyết đầu tiên được đề xuất:

H1: Áp lực hoàn thành chuẩn đầu ra tiếng Anh ảnh hưởng tiêu cực đến sự tự tin đạt chuẩn của sinh viên.

2.3. Sự chủ động học tiếng Anh

Sự chủ động học tiếng Anh là mức độ sinh viên tự xây dựng kế hoạch, phân bổ thời gian, tìm kiếm tài liệu, theo dõi tiến độ và tìm hỗ trợ khi gặp khó khăn. Khái niệm này nhấn mạnh vai trò chủ thể của người học thay vì chỉ đo ý định hoặc số giờ học. Theo lý thuyết học tập tự điều chỉnh, sinh viên chủ động không đơn thuần học nhiều hơn; họ biết đặt mục tiêu, quan sát khoảng cách giữa hiện tại và mục tiêu, điều chỉnh chiến lược và duy trì hành vi qua thời gian (Panadero, 2017).

Trong học ngoại ngữ, sự tự điều chỉnh đặc biệt quan trọng vì tiến bộ thường tích lũy chậm, đòi hỏi luyện tập ngoài lớp và sử dụng đa dạng nguồn học liệu. An et al. (2021) cho thấy niềm tin năng lực tiếng Anh liên hệ với các chiến lược học tự điều chỉnh có hỗ trợ công nghệ. Shang và Ma (2024) cũng nhấn mạnh vai trò của niềm tin năng lực trong mối quan hệ giữa cảm xúc lớp học, động lực và thành tích tiếng Anh. Khi sinh viên tin rằng nỗ lực có thể đưa họ tới chuẩn đầu ra, họ có nhiều lý do hơn để lập kế hoạch, kiên trì và tìm kiếm trợ giúp.

H2: Sự tự tin đạt chuẩn ảnh hưởng tích cực đến sự chủ động học tiếng Anh của sinh viên.

2.4. Tác động trực tiếp và cơ chế trung gian

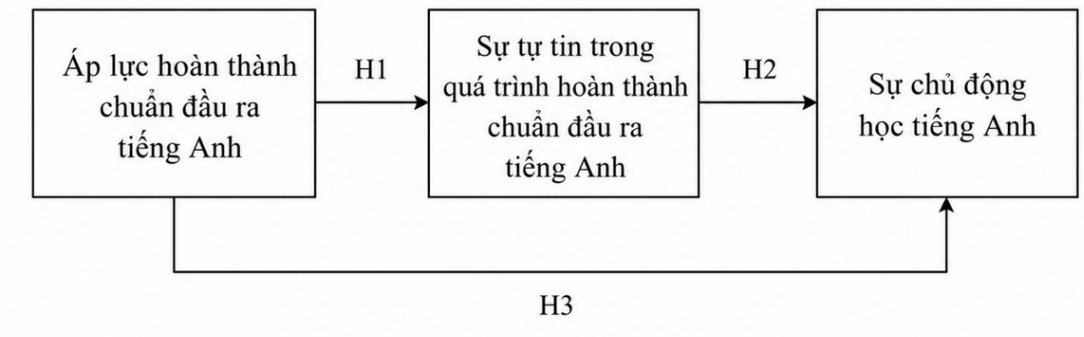
Áp lực có thể tạo ra hành động trực tiếp vì chuẩn đầu ra gắn với một thời hạn và hậu quả rõ ràng. Khi nhận thức rằng việc trì hoãn có thể ảnh hưởng đến kế hoạch tốt nghiệp, sinh viên có thể tăng thời gian học, tìm lớp ôn, đăng ký thi hoặc theo dõi tiến độ chặt chẽ hơn. Đây là mặt 'huy động' của áp lực. Tuy vậy, hành động được thúc đẩy bởi sức ép không đồng nghĩa với trải nghiệm học tập tích cực. Nếu áp lực đồng thời làm giảm sự tự tin, một phần động lực hành động có thể bị triệt tiêu bởi cảm giác thiếu khả năng kiểm soát.

Cơ chế này tương thích với quan điểm cho rằng yêu cầu học tập và nguồn lực tâm lý có thể tạo ra những đường tác động trái dấu. Ma (2024) cho thấy niềm tin năng lực và động lực là các nguồn lực quan trọng đối với trải nghiệm học tiếng Anh; Travis et al. (2020) cho thấy căng thẳng dạng thách thức có thể đi cùng kết quả tích cực, trong khi căng thẳng dạng trở ngại làm suy giảm nguồn lực của người học. Vì vậy, nghiên cứu dự đoán áp lực có thể trực tiếp kích hoạt sự chủ động, nhưng gián tiếp làm suy yếu sự chủ động thông qua việc giảm sự tự tin.

H3: Áp lực hoàn thành chuẩn đầu ra tiếng Anh ảnh hưởng tích cực đến sự chủ động học tiếng Anh của sinh viên.

H4: Sự tự tin đạt chuẩn đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa áp lực hoàn thành chuẩn đầu ra và sự chủ động học tiếng Anh; tác động gián tiếp được kỳ vọng mang chiều âm.

2.5. Mô hình nghiên cứu đề xuất



Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất

III. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Thiết kế và mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế định lượng cắt ngang với khảo sát tự điền trên 160 sinh viên Đại

học Kinh tế Quốc dân thuộc khối ngành kinh tế, kinh doanh và quản lý. Mẫu gồm sinh viên từ năm nhất đến năm năm trở lên, trong đó năm ba và năm tư chiếm tỷ trọng lớn. Người tham gia được bảo đảm tính tự nguyện và bảo mật; kết quả chỉ được diễn giải trong phạm vi mẫu khảo sát.

3.2. Thang đo

Bảng hỏi sử dụng thang Likert 5 mức. Áp lực hoàn thành chuẩn đầu ra tiếng Anh (APS), sự tự tin đạt chuẩn (STD) và sự chủ động học tiếng Anh (CD) đều gồm 6 biến quan sát. Các thang đo được xây dựng dựa trên các nghiên cứu trước về căng thẳng học tập, self-efficacy và học tập tự điều chỉnh (An et al., 2021; Panadero, 2017; Travis et al., 2020). Dữ liệu được kiểm tra tính đầy đủ và đánh giá sai lệch đồng phương pháp bằng kiểm định Harman.

3.3. Quy trình phân tích

Dữ liệu được xử lý bằng SPSS qua bốn bước: (1) thống kê mô tả; (2) đánh giá độ tin cậy bằng Cronbach's Alpha; (3) phân tích nhân tố khám phá (EFA) với phép quay Varimax; và (4) phân tích tương quan Pearson và hồi quy tuyến tính để kiểm định các giả thuyết.

Cơ chế trung gian được kiểm tra bằng chuỗi hồi quy truyền thống và kiểm định Sobel, không sử dụng PROCESS. Ba phương trình được xác định như sau:

$$STD_i = \beta_0 + aAPS_i + \varepsilon_{1i} \quad (1)$$

$$CD_i = \beta_0 + cAPS_i + \varepsilon_{2i} \quad (2)$$

$$CD_i = \beta_0 + c'APS_i + bSTD_i + \varepsilon_{3i} \quad (3)$$

Trong đó, APS là áp lực hoàn thành chuẩn đầu ra; STD là sự tự tin đạt chuẩn; CD là sự chủ động học tiếng Anh; a, b, c và c′ là các hệ số đường dẫn; ε là sai số. Tác động gián tiếp được tính bằng a × b. Vì dữ liệu cắt ngang không xác lập được trật tự thời gian chắc chắn, thuật ngữ 'trung gian' trong bài được hiểu là một cơ chế thống kê phù hợp với lập luận lý thuyết, không phải bằng chứng nhân quả tuyệt đối.

IV. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

4.1. Đặc điểm mẫu và bức tranh học tiếng Anh

Bảng 1. Một số đặc điểm của mẫu nghiên cứu (N = 160)

Đặc điểm	Tần số	Tỷ lệ (%)
Giới tính: Nam	68	42,5
Giới tính: Nữ	89	55,6
Khác/không trả lời	3	1,9
Sinh viên năm 1–2	63	39,4
Sinh viên năm 3–4	86	53,8
Năm 5 trở lên	11	6,9
Chưa bắt đầu chuẩn bị chuẩn đầu ra	35	21,9
Đang học và chuẩn bị	71	44,4
Đã thi nhưng chưa đạt	33	20,6
Đã đạt chuẩn	21	13,1
Chưa có chứng chỉ còn hiệu lực	55	34,4
Tự đánh giá tiếng Anh từ khá trở lên	87	54,4
Học tiếng Anh dưới 3 giờ/tuần	84	52,5
Tự học là hình thức chính	51	31,9

Bảng 1 cho thấy chuẩn đầu ra chưa phải một câu chuyện xa đối với phần lớn người tham gia. Gần hai phần ba mẫu đang chuẩn bị hoặc đã từng tham gia đánh giá nhưng chưa đạt, trong khi tỷ lệ đã đạt chuẩn còn tương đối khiêm tốn. Hơn một nửa dành dưới ba giờ mỗi tuần cho tiếng Anh. Khoảng cách giữa tầm quan trọng của yêu cầu và thời lượng học thực tế gợi ý rằng sự chủ động không chỉ phụ thuộc vào việc sinh viên 'biết cần học', mà còn phụ thuộc vào cách họ tổ chức nguồn lực và tin vào khả năng tiến bộ của mình.

4.2. Độ tin cậy, EFA và sai lệch phương pháp chung

Bảng 2. Chất lượng thang đo và thống kê mô tả

Thang đo	Số biến	Cronbach's α	Tải nhân tố	M	SD
Áp lực chuẩn đầu ra (APS)	6	0,867	0,686–0,799	3,394	0,683
Sự tự tin đạt chuẩn (STD)	6	0,844	0,632–0,778	3,394	0,664
Sự chủ động học tiếng Anh (CD)	6	0,857	0,654–0,798	3,409	0,659

Ba thang đo đều đạt độ tin cậy tốt, với Cronbach's Alpha từ 0,844 đến 0,867; tương quan biến – tổng hiệu chỉnh đều vượt 0,57. KMO đạt 0,873 và kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê (χ^2 = 1.244,649; df = 153; p < 0,001), xác nhận dữ liệu phù hợp với EFA. Ba nhân tố có eigenvalue lớn hơn 1 giải thích 59,18% phương sai; các biến quan sát hội tụ đúng nhóm lý thuyết, tải nhân tố từ 0,632 đến 0,799 và không xuất hiện tải chéo đáng kể. Kết quả này cho phép sử dụng điểm trung bình của từng thang đo trong hồi quy.

Kiểm định một nhân tố Harman cho thấy nhân tố thứ nhất giải thích 27,29% tổng phương sai, thấp hơn ngưỡng tham khảo 50%. Vì Harman chỉ là một chẩn đoán sơ bộ và không thể chứng minh hoàn toàn không có sai lệch đồng phương pháp, kết quả được diễn giải thận trọng (Fuller et al., 2016). Việc bảo đảm ẩn danh, sử dụng câu hỏi cụ thể và tách rõ ba nhóm nội dung cũng góp phần giảm nguy cơ người trả lời suy đoán quan hệ kỳ vọng giữa các biến.

Về tương quan, áp lực có quan hệ nghịch với sự tự tin (r = –0,287; p < 0,001), nhưng quan hệ thuận với sự chủ động (r = 0,369; p < 0,001). Sự tự tin cũng liên hệ thuận với sự chủ động (r = 0,321; p < 0,001). Mẫu hình trái dấu này báo trước khả năng tồn tại một cơ chế trung gian cạnh tranh: sức ép trực tiếp huy động hành động, trong khi phần áp lực làm giảm sự tự tin lại kìm hãm hành động.

4.3. Kết quả hồi quy và cơ chế tác động

Bảng 3. Kết quả các mô hình hồi quy

Mô hình/biến phụ thuộc	Biến dự báo	B	SE	β	t	p	R^2
M1: STD	APS	–0,279	0,074	–0,287	–3,767	<0,001	0,082
M2: CD	APS	0,356	0,071	0,369	4,991	<0,001	0,136
M3: CD	APS	0,485	0,066	0,503	7,397	<0,001	0,335
M3: CD	STD	0,462	0,067	0,465	6,848	<0,001	—

Mô hình 1 cho thấy áp lực dự báo sự suy giảm của sự tự tin đạt chuẩn (B = –0,279; β = –0,287; p < 0,001), ủng hộ H1. Đây là một kết quả có ý nghĩa giáo dục: khi chuẩn đầu ra được trải nghiệm chủ yếu qua thời hạn và hệ quả tốt nghiệp, một bộ phận sinh viên có thể diễn giải sức ép như dấu hiệu rằng mục tiêu nằm ngoài khả năng hiện tại. Điều này tương thích với bằng chứng rằng căng thẳng học tập và niềm tin năng lực thường biến động theo chiều ngược nhau (Kristensen et al., 2023).

Mô hình 2 cho thấy áp lực dự báo tích cực sự chủ động học tiếng Anh (B = 0,356; β = 0,369; p < 0,001), ủng hộ H3. Kết quả không nên được hiểu rằng càng gây áp lực càng tốt. Nó phản ánh chức năng tín hiệu của một yêu cầu có thời hạn: sinh viên cảm thấy sức ép cao hơn có xu hướng lập kế hoạch, dành thời gian và tìm nguồn hỗ trợ nhiều hơn. Trong ngôn ngữ của khung thách thức – trở ngại, chuẩn đầu ra có thể kích hoạt hành động khi nó làm cho mục tiêu trở nên cấp thiết và cụ thể (Travis et al., 2020).

Khi đồng thời đưa áp lực và sự tự tin vào Mô hình 3, cả hai đều dự báo tích cực sự chủ động; mô hình giải thích 33,5% biến thiên của biến phụ thuộc. Sự tự tin có ảnh hưởng mạnh và rõ ràng (B = 0,462; β = 0,465; p < 0,001), ủng hộ H2. Khi tin rằng mình có thể đạt chuẩn, sinh viên dễ chuyển từ trạng thái 'biết phải học' sang các hành vi cụ thể như duy trì lịch học, theo dõi tiến độ và tìm kiếm trợ giúp. Kết quả này nhất quán với nghiên cứu về học tiếng Anh tự điều chỉnh và vai trò của niềm tin năng lực (An et al., 2021; Shang & Ma, 2024).

Tác động gián tiếp a × b bằng –0,129; kiểm định Sobel cho z = –3,301 và p < 0,001. H4 được ủng hộ, nhưng cơ chế trung gian mang tính cạnh

tranh: áp lực có tác động trực tiếp dương lên sự chủ động, đồng thời có tác động gián tiếp âm vì làm giảm sự tự tin. Hệ số trực tiếp của áp lực tăng khi kiểm soát sự tự tin, cho thấy sự tự tin đang che khuất một phần mặt 'huy động' của áp lực. Nói cách khác, sinh viên có thể chủ động hơn vì thấy thời hạn đang đến gần, nhưng mức chủ động ấy có thể còn cao và bền vững hơn nếu áp lực không làm họ mất niềm tin vào khả năng đạt chuẩn.

Các kiểm tra chẩn đoán cho thấy không có dấu hiệu đa cộng tuyến đáng kể (VIF xấp xỉ 1,09); Durbin–Watson của mô hình đầy đủ đạt 1,93 và phần dư không cho thấy sai lệch nghiêm trọng khỏi phân phối chuẩn. Tuy nhiên, vì số liệu được thu thập tại một thời điểm, kết quả nên được đọc như bằng chứng về các mối liên hệ có cấu trúc, không phải khẳng định rằng tăng áp lực sẽ tất yếu gây ra thay đổi hành vi ở từng sinh viên.

4.4. Thảo luận: Khi áp lực vừa đẩy sinh viên đi tới, vừa làm họ chùn bước

Điểm nổi bật của nghiên cứu là áp lực hoàn thành chuẩn đầu ra tiếng Anh tồn tại theo hai con đường. Một mặt, áp lực thúc đẩy sinh viên chủ động học tập để bảo đảm tiến độ tốt nghiệp; mặt khác, áp lực có thể làm giảm sự tự tin, khiến sinh viên dù nỗ lực vẫn cảm thấy khó đạt chuẩn.

Đối với sinh viên khối ngành kinh tế, tiếng Anh thường cạnh tranh với nhiều mục tiêu khác như học chuyên ngành, thực tập, chứng chỉ nghề nghiệp và việc làm. Khi chỉ được xem là điều kiện tốt nghiệp, sinh viên dễ học đối phó; ngược lại, khi gắn với các nhiệm vụ nghề nghiệp thực tiễn, tiếng Anh trở thành mục tiêu có giá trị nội tại.

Kết quả cũng cho thấy sự tự tin có thể được bồi dưỡng thông qua các trải nghiệm thành công, phản hồi cụ thể và lộ trình học tập rõ ràng. Vì vậy, nhà trường cần tập trung làm rõ con đường đạt chuẩn và hỗ trợ sinh viên trong quá trình học, thay vì chỉ tạo áp lực từ yêu cầu đầu ra.

V. HÀM Ý CHÍNH SÁCH VÀ THỰC TIỄN GIÁO DỤC

Thứ nhất, chuyển từ quản lý theo điểm cuối sang quản lý theo lộ trình; công khai rõ yêu cầu, chứng chỉ được công nhận, quy trình và thời hạn ngay từ năm nhất.

Thứ hai, triển khai đánh giá chẩn đoán sớm và phản hồi theo từng kỹ năng (nghe, nói, đọc, viết), kèm học liệu và lộ trình hỗ trợ.

Thứ ba, xây dựng sự tự tin qua các nhiệm vụ nhỏ gắn với thực tiễn và phản hồi tích cực, giúp sinh viên tin rằng chuẩn đầu ra có thể đạt được.

Thứ tư, tích hợp tiếng Anh với bối cảnh ngành kinh tế thông qua học liệu chuyên ngành, câu lạc bộ, mô phỏng tuyển dụng và hoạt động học thuật.

Thứ năm, thiết lập hệ thống cảnh báo sớm và tư vấn cho sinh viên có nguy cơ chậm đạt chuẩn, đồng thời hỗ trợ học liệu và lệ phí thi khi cần.

Thứ sáu, bảo đảm quy trình công nhận chứng chỉ minh bạch, cập nhật theo quy định hiện hành, tránh tạo áp lực thủ tục không cần thiết.

Cuối cùng, đánh giá hiệu quả chuẩn đầu ra không chỉ qua tỷ lệ đạt mà còn qua mức tiến bộ, khả năng sử dụng tiếng Anh chuyên ngành, sự chủ động và tự tin của sinh viên, qua đó cải thiện chất lượng đào tạo.

VI. KẾT LUẬN

Nghiên cứu cho thấy áp lực hoàn thành chuẩn đầu ra tiếng Anh có tác động hai chiều đối với sinh viên Đại học Kinh tế Quốc dân. Áp lực có thể thúc đẩy sự chủ động học tập, nhưng đồng thời làm giảm sự tự tin, từ đó hạn chế khả năng lập kế hoạch, kiên trì và tìm kiếm hỗ trợ. Vì vậy, mục tiêu của nhà trường không phải giảm chuẩn đầu ra mà là giúp sinh viên duy trì sự tự tin để biến áp lực thành động lực.

Chuẩn đầu ra chỉ phát huy hiệu quả khi sinh viên hiểu rõ yêu cầu, có lộ trình phù hợp và thấy được giá trị nghề nghiệp của tiếng Anh. Nghiên cứu còn hạn chế do sử dụng mẫu thuận tiện tại một trường, thiết kế cắt ngang và dữ liệu tự báo cáo. Các nghiên cứu tiếp theo nên sử dụng dữ liệu dọc, kết hợp kết quả chứng chỉ và xem xét vai trò hỗ trợ của nhà trường trong quá trình học tập.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

An, Z., Wang, C., Li, S., Gan, Z., & Li, H. (2021). Technology-assisted self-regulated English language learning: Associations with English language self-efficacy, English enjoyment, and learning outcomes. Frontiers in Psychology, 11, 558466. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.558466

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2025). Thông tư số 16/2025/TT-BGDĐT ngày 27 tháng 8 năm 2025 quy định về liên kết tổ

chức thi cấp chứng chỉ năng lực ngoại ngữ của nước ngoài. https://moet.gov.vn

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2026). Thông tư số 54/2026/TT-BGDĐT ngày 30 tháng 6 năm 2026 quy định về chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học. https://moet.gov.vn

Chính phủ. (2025). Nghị định số 143/2025/NĐ-CP ngày 12 tháng 6 năm 2025 quy định về phân quyền, phân cấp trong lĩnh vực quản lý nhà nước của Bộ Giáo dục và Đào tạo. https://xaydungchinhsach.chinhphu.vn

Đại học Kinh tế Quốc dân. (2020). Quy định chuẩn đầu ra ngoại ngữ và tin học của Trường Đại học Kinh tế Quốc dân. https://daotao.neu.edu.vn

Đại học Kinh tế Quốc dân. (2026). Tổng hợp kế hoạch xét chuẩn đầu ra, đổi điểm năm 2026. https://daotao.neu.edu.vn/vi/dang-ky-doi-diem-xet-chuan-dau-ra

Fuller, C. M., Simmering, M. J., Atinc, G., Atinc, Y., & Babin, B. J. (2016). Common methods variance detection in business research. Journal of Business Research, 69(8), 3192–3198. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.12.008

Goretzko, D., Pham, T. T. H., & Bühner, M. (2021). Exploratory factor analysis: Current use, methodological developments and recommendations for good practice. Current Psychology, 40, 3510–3521. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00300-2

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

Kristensen, S. M., Larsen, T. M. B., Urke, H. B., & Danielsen, A. G. (2023). Academic stress, academic self-efficacy, and psychological distress: A moderated mediation of within-person effects. Journal of Youth and Adolescence, 52(7), 1512–1529. https://doi.org/10.1007/s10964-023-01770-1

Ma, Y. (2024). The impact of academic self-efficacy and academic motivation on Chinese EFL students' academic burnout. Learning and Motivation, 85, 101959. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.101959

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. Frontiers in Psychology, 8, 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. International Journal of Adolescence and Youth, 25(1), 104–112. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823

Shang, Y., & Ma, L. (2024). Classroom anxiety, learning motivation, and English achievement of Chinese college students: The mediating role of self-efficacy. Acta Psychologica, 251, 104550. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104550

Travis, J., Kaszycki, A., Geden, M., & Bunde, J. (2020). Some stress is good stress: The challenge–hindrance framework, academic self-efficacy, and academic outcomes. Journal of Educational Psychology, 112(8), 1632–1643. https://doi.org/10.1037/edu0000478