



Original Article

Lecturers' Feedback Performance in Undergraduate Training Programs in Education

Le Thi Hoang Ha*, Ha Thi Thanh Nga, Tong Nhu Quynh, Duong Hoai An

VNU University of Education, 144 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Received 14th January 2026

Revised 16th August 2026; Accepted 22nd September 2026

Abstract: This study investigates and evaluates the impact of lecturers' feedback practices on students' learning motivation at the University of Education, Vietnam National University, Hanoi. Employing a quantitative research approach, the study uses a questionnaire consisting of 31 items to collect data on lecturers' feedback activities as perceived by students, as well as students' learning motivation based on self-assessment. In this study, lecturers' feedback activities are conceptualized through five dimensions: lecturer–student interaction, timing and frequency of feedback, feedback quality, modes of feedback delivery, and lecturers' language, gestures, and attitudes during feedback. With data collected from 206 student respondents, the analysis confirms that the dataset meets the necessary conditions for reliably examining the effects of independent variables on the dependent variable. The results of linear regression analysis and t-tests indicate that lecturers' feedback has a positive and significant influence on students' learning motivation, particularly through feedback quality, modes of feedback delivery, lecturers' language, attitudes and gestures, and interactive feedback activities.

Keywords: Teacher feedback, learning motivation, teaching interaction.

* Corresponding author.

E-mail address: hoanghale183@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.5438>

Hoạt động phản hồi của giảng viên đại học trong đào tạo cử nhân lĩnh vực giáo dục

Lê Thị Hoàng Hà*, Hà Thị Thanh Nga, Tống Như Quỳnh, Dương Hoài An

Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội, 144 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 14 tháng 01 năm 2026

Chỉnh sửa ngày 16 tháng 8 năm 2026; Chấp nhận đăng ngày 22 tháng 9 năm 2026

Tóm tắt: Nghiên cứu này khảo sát và đánh giá ảnh hưởng của hoạt động phản hồi của giảng viên đến động lực học tập của sinh viên tại Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội. Sử dụng phương pháp định lượng, nghiên cứu này sử dụng một bảng hỏi khảo sát bao gồm 31 câu hỏi để thu thập thông tin về hoạt động phản hồi của giảng viên, thông qua quan sát của sinh viên và động cơ học tập, thông qua tự đánh giá của sinh viên. Hoạt động phản hồi của giảng viên trong nghiên cứu này được xác định bao gồm năm yếu tố: tương tác giữa giảng viên và sinh viên, thời gian/tần suất phản hồi, chất lượng của phản hồi, phương thức thực hiện phản hồi, và ngôn ngữ/cử chỉ/thái độ của giảng viên khi phản hồi. Với 206 sinh viên tham gia trả lời bảng hỏi khảo sát, phân tích dữ liệu cho thấy dữ liệu đủ điều kiện để đo lường mức độ ảnh hưởng của các biến độc lập lên biến phụ thuộc một cách tin cậy. Kết quả phân tích hồi quy tuyến tính và kiểm định T-test cho thấy phản hồi của giảng viên có ảnh hưởng tích cực và đáng kể đến động lực học tập của sinh viên, đặc biệt là qua các yếu tố về chất lượng, cách thức, ngôn ngữ/thái độ/cử chỉ và hoạt động tương tác của giảng viên.

Từ khóa: Phản hồi giảng viên, động lực học tập, tương tác trong quá trình giảng dạy.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh giáo dục đại học hiện nay, động lực học tập của sinh viên được xem là yếu tố then chốt quyết định chất lượng và hiệu quả đào tạo. Động lực không chỉ duy trì sự gắn kết của sinh viên với các hoạt động học tập mà còn ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập, khả năng phát triển nghề nghiệp và sự trưởng thành cá nhân [1]. Trong môi trường học tập lấy người học làm trung tâm, giảng viên không chỉ đóng vai trò truyền đạt tri thức mà còn là người đồng hành, tạo động lực và khuyến khích sinh viên phát triển năng lực tự học. Một trong những công cụ quan trọng để thực hiện vai trò này là hoạt động phản hồi trong quá trình dạy học.

Trong giáo dục đại học, phản hồi được thừa nhận rộng rãi là một trong những yếu tố có ảnh hưởng mạnh mẽ nhất đến động lực học tập của sinh viên. Các nghiên cứu trước đây nhất quán chỉ ra rằng phản hồi mang tính xây dựng và kịp thời có thể củng cố động lực nội tại của sinh viên thông qua việc giúp họ nhận diện tiến bộ, xây dựng niềm tin vào năng lực bản thân và duy trì hứng thú học tập [1, 2]. Bên cạnh đó, các hình thức phản hồi tập trung vào chiến lược và quá trình học tập, thay vì chỉ nhấn mạnh kết quả cuối cùng, được chứng minh là có tác dụng khuyến khích hành vi định hướng mục tiêu và nâng cao động lực ngoại tại của sinh viên theo hướng tích cực [3]. Ngoài vai trò cung cấp thông tin, phản hồi còn được xem là một quá trình đối thoại, qua đó thúc đẩy sự gắn kết và tinh thần làm chủ việc học của sinh viên [4]. Tuy nhiên, không phải mọi hình thức phản hồi đều mang lại tác động tích cực; những phản hồi mơ hồ, mang tính phán xét hoặc được đưa ra không đúng thời điểm có thể làm suy giảm sự

* Tác giả liên hệ.

Địa chỉ email: hoanghale183@gmail.com

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.5438>

tự tin và thậm chí cản trở động lực tiếp tục học tập của sinh viên [5]. Các nghiên cứu thực nghiệm gần đây cũng nhấn mạnh rằng tác động tạo động lực của phản hồi không mang tính đồng nhất mà còn phụ thuộc vào đặc điểm cá nhân của người học cũng như bối cảnh văn hóa và thể chế giáo dục [6, 7]. Tựu trung lại, các kết quả nghiên cứu cho thấy phản hồi giữ vai trò then chốt trong việc thúc đẩy động lực học tập của sinh viên, song hiệu quả của nó phụ thuộc vào chất lượng, cách thức truyền đạt và mức độ phù hợp với nhu cầu học tập của người học.

Mặc dù nhiều nghiên cứu đã khẳng định vai trò tích cực của phản hồi trong quá trình dạy - học, song vẫn tồn tại một số hạn chế nhất định. Thứ nhất, phần lớn các nghiên cứu tập trung vào mối liên hệ giữa phản hồi và kết quả học tập, trong khi tác động của phản hồi tích cực và kịp thời đối với động lực nội tại của sinh viên chưa được khảo sát một cách hệ thống. Thứ hai, bằng chứng về ảnh hưởng của phản hồi định hướng quá trình đối với động lực ngoại tại còn rời rạc và thiếu tính thống nhất. Thứ ba, số lượng nghiên cứu phân tích sự khác biệt trong cách tiếp nhận và tác động của phản hồi theo đặc điểm cá nhân và đặc điểm học tập của sinh viên vẫn còn hạn chế.

Xuất phát từ những khoảng trống nghiên cứu nêu trên, nghiên cứu này nhằm kiểm chứng tác động của các hình thức phản hồi từ giảng viên đến động lực học tập của sinh viên, đồng thời xem xét sự khác biệt trong cách tiếp nhận phản hồi giữa các nhóm sinh viên. Kết quả nghiên cứu kỳ vọng sẽ bổ sung bằng chứng thực nghiệm cho lĩnh vực giáo dục đại học, đồng thời gợi mở các định hướng thực tiễn giúp giảng viên lựa chọn và điều chỉnh chiến lược phản hồi phù hợp nhằm nâng cao chất lượng dạy học.

2. Tổng quan nghiên cứu

2.1. Ảnh hưởng của hoạt động phản hồi đến động lực học tập

Trong giáo dục đại học, phản hồi được xem là một trong những yếu tố có ảnh hưởng trực tiếp và mạnh mẽ đến động lực học tập của sinh viên. Phản hồi không chỉ hỗ trợ người học cải

thiện kết quả học tập mà còn nuôi dưỡng nguồn động lực thúc đẩy và duy trì các hành vi học tập tích cực. Cách thức, mức độ và cấp độ phản hồi từ giảng viên có thể khơi gợi, duy trì hoặc làm suy giảm động lực học tập của sinh viên.

Các hình thức phản hồi kịp thời, cụ thể và mang tính định hướng thường tạo ra tác động tích cực thông qua việc giúp người học nhận diện tiến bộ, xác định khoảng cách giữa năng lực hiện tại và mục tiêu cần đạt, từ đó điều chỉnh chiến lược học tập một cách hiệu quả hơn [2]. Ở cấp độ phản hồi nhiệm vụ và quy trình, sinh viên được cung cấp những chỉ dẫn rõ ràng nhằm cải thiện việc thực hiện nhiệm vụ; trong khi phản hồi ở mức tự quản lý và bản thân tác động đến niềm tin, cảm xúc và sự kiên trì, qua đó góp phần hình thành động lực học tập bền vững. Ngược lại, những phản hồi mơ hồ, chậm trễ hoặc mang tính phán xét có thể khiến sinh viên mất định hướng, gia tăng sự phụ thuộc vào yếu tố bên ngoài và làm suy giảm mức độ gắn kết với hoạt động học tập [3, 8].

Nhiều nghiên cứu thực nghiệm đã minh họa rõ ràng vai trò này. Các kết quả nghiên cứu cho thấy phản hồi chất lượng cao góp phần phát triển năng lực tự điều chỉnh của sinh viên, từ đó nâng cao động lực nội tại và sự chủ động trong học tập. Bên cạnh đó, phản hồi mang tính đối thoại và khuyến khích sự tham gia tích cực của người học không chỉ giúp củng cố kiến thức mà còn tăng cường sự tự tin và tính kiên trì [9]. Một số nghiên cứu gần đây cũng chỉ ra rằng sinh viên nhận được phản hồi cụ thể và mang tính khích lệ thể hiện mức độ hứng thú và cam kết học tập cao hơn so với những sinh viên chỉ nhận phản hồi chung chung [10]. Ngoài ra, các bằng chứng thực nghiệm cho thấy việc kết hợp đánh giá quá trình với phản hồi giúp cải thiện đáng kể kết quả học tập của sinh viên so với các hình thức đánh giá tổng kết đơn thuần [11].

Ý nghĩa của phản hồi không chỉ dừng lại ở việc nâng cao kết quả học tập mà còn mở rộng sang các khía cạnh năng lực, cảm xúc và hành vi của người học. Phản hồi tích cực giúp sinh viên củng cố niềm tin vào năng lực bản thân, phát triển tư duy phản biện, kỹ năng tự học và thái độ học tập suốt đời [12]. Trên phương diện nhận thức, phản hồi cung cấp định hướng rõ

ràng cho quá trình học tập; trong khi trên phương diện hành vi, nó thúc đẩy sự kiên trì, nỗ lực và mức độ gắn kết với nhiệm vụ học tập.

Từ những bằng chứng trên, có thể nhận định rằng động lực học tập đóng vai trò là thành tố trung gian quan trọng trong mối quan hệ giữa phản hồi và kết quả học tập. Phản hồi không trực tiếp tạo ra kết quả học tập tốt hơn, nhưng thông qua việc tác động đến động lực, nó dẫn đến những thay đổi trong cách tiếp cận, thái độ và chiến lược học tập của sinh viên, từ đó góp phần nâng cao thành tích học tập một cách bền vững.

2.2. Động lực học tập

Động lực học tập, xét về bản chất, là trạng thái tâm lý thúc đẩy người học khởi tạo, duy trì và định hướng hành vi nhằm đạt được các mục tiêu học tập [13, 14]. Các lý thuyết động lực truyền thống thường phân biệt giữa động lực nội tại và động lực ngoại tại. Trong đó, động lực nội tại bắt nguồn từ sự tò mò, hứng thú và mong muốn phát triển bản thân, trong khi động lực ngoại tại chịu ảnh hưởng bởi các yếu tố bên ngoài như điểm số, phần thưởng, sự công nhận hoặc các kỳ vọng xã hội [15].

Lý thuyết Tự quyết (Self-Determination Theory – SDT) mở rộng khung phân tích về động lực học tập bằng cách chỉ ra rằng động lực được hình thành và duy trì trên cơ sở thỏa mãn ba nhu cầu tâm lý cơ bản của người học, bao gồm nhu cầu về tự chủ, năng lực và liên kết xã hội [15]. Khi phản hồi được thiết kế và triển khai một cách phù hợp, nó không chỉ cung cấp thông tin phục vụ học tập mà còn góp phần đáp ứng các nhu cầu tâm lý này, từ đó củng cố cả động lực nội tại lẫn động lực ngoại tại. Cách tiếp cận này cho phép lý giải mối quan hệ chặt chẽ giữa phản hồi, động lực học tập và kết quả học tập của sinh viên trong bối cảnh giáo dục hiện đại.

Trong giáo dục đại học, động lực học tập phản ánh mức độ cam kết và trách nhiệm của sinh viên đối với quá trình học tập, đồng thời được xem là một trong những yếu tố dự báo quan trọng đối với thái độ, hiệu quả và kết quả học tập [16]. Nhiều bằng chứng nghiên cứu cho thấy sinh viên có mức động lực học tập cao

thường đạt kết quả tốt hơn, thể hiện sự chủ động trong học tập và duy trì mức độ gắn kết lâu dài so với nhóm sinh viên có động lực thấp [17].

Động lực học tập có thể hình thành từ các yếu tố nội tại của người học, chẳng hạn như sự tò mò, nhu cầu phát triển bản thân và giá trị cá nhân, hoặc từ các yếu tố thuộc môi trường học tập, bao gồm giảng viên, phản hồi, điều kiện học tập và các nguồn lực hỗ trợ. Trong số đó, phản hồi giữ vai trò đặc biệt do vừa mang tính ngoại tại, thông qua việc cung cấp thông tin, hướng dẫn và sự công nhận từ giảng viên, vừa có khả năng được người học nội tâm hóa để trở thành động lực nội tại khi họ nhận thức được ý nghĩa và giá trị của phản hồi đối với bản thân. Do đó, phản hồi có thể được xem là cầu nối giữa các yếu tố cá nhân và môi trường trong quá trình hình thành và duy trì động lực học tập bền vững của sinh viên.

2.3. Đánh giá quá trình và chiến lược phản hồi

Đánh giá quá trình (formative assessment) được xem là công cụ quan trọng nhằm hỗ trợ người học trong suốt tiến trình học tập, thay vì chỉ đo lường kết quả cuối cùng [18]. Mục đích chính của đánh giá quá trình là cung cấp thông tin kịp thời, giúp sinh viên nhận biết mức độ tiến bộ, từ đó điều chỉnh chiến lược học tập, còn giảng viên thì cải thiện phương pháp giảng dạy [19]. Đặc trưng cốt lõi của đánh giá quá trình là tính liên tục, tương tác và định hướng phát triển, trong đó phản hồi được xem là yếu tố trung tâm. Thông qua phản hồi, hoạt động đánh giá không dừng ở việc “chấm điểm”, mà trở thành kênh đối thoại hai chiều, tạo động lực và thúc đẩy khả năng tự điều chỉnh học tập của sinh viên. Như vậy, đánh giá quá trình chính là bối cảnh lý luận để nghiên cứu phản hồi yếu tố cụ thể và trực tiếp nhất ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên.

Phản hồi trong học tập được xem là một quá trình mang tính tương tác, nơi sinh viên không chỉ tiếp nhận thông tin mà còn có cơ hội suy ngẫm, tự đánh giá và điều chỉnh chiến lược học tập. Nhiều nghiên cứu khẳng định rằng hiệu quả của phản hồi phụ thuộc vào việc nó được coi như một đối thoại đa chiều, kết nối mục tiêu

giảng dạy của giảng viên với nhu cầu học tập của sinh viên, thay vì chỉ là sự truyền đạt một chiều [20, 21]. Ở góc nhìn này, phản hồi là một tiến trình đối thoại lâu dài, khuyến khích sự tự điều chỉnh và phát triển tư duy phản biện [12].

Yếu tố thời gian và tần suất cũng đóng vai trò then chốt trong việc quyết định hiệu quả của phản hồi. Phản hồi càng kịp thời, sinh viên càng dễ dàng nhận ra sai sót và điều chỉnh ngay trong quá trình học tập [2]. Phản hồi tức thì giúp khắc phục lỗi nhanh chóng, trong khi phản hồi trì hoãn lại tạo điều kiện nhìn nhận tổng quan hơn [3, 22]. Đặc biệt, phản hồi quá trình – diễn ra liên tục – được chứng minh mang lại nhiều lợi ích hơn so với phản hồi tổng kết chỉ xuất hiện vào cuối khóa học [23]. Gần đây, mô hình phản hồi ba chiều (3D Feedback) còn cho thấy phản hồi kịp thời có tác động không chỉ đến việc học mà còn đến nhận thức, cảm xúc và hành vi của sinh viên [8].

Bên cạnh tính kịp thời, chất lượng nội dung phản hồi cũng quyết định đến khả năng cải thiện của người học. Phản hồi hiệu quả phải cụ thể, rõ ràng, chi tiết, chỉ ra điểm mạnh – điểm yếu và gợi ý hướng cải thiện thay vì những nhận xét mơ hồ hoặc mang tính phán xét [20], [3]. Phản hồi chất lượng cao cân cân bằng giữa tính chỉ thị – đưa ra hướng dẫn cụ thể – và tính khuyến khích – tạo cơ hội cho người học tự suy ngẫm và điều chỉnh [18].

Cách thức và hình thức phản hồi cũng ảnh hưởng đáng kể đến việc sinh viên tiếp nhận và sử dụng phản hồi. Phản hồi có thể được truyền tải thông qua lời nói trực tiếp hoặc văn bản, tuy nhiên điều quan trọng hơn là việc phản hồi tạo ra một môi trường học tập cởi mở, trong đó sinh viên cảm thấy được hỗ trợ và an toàn khi tiếp nhận phản hồi. Nhiều nghiên cứu nhấn mạnh rằng phản hồi cần mang tính cá nhân hóa, phù hợp với đặc điểm và nhu cầu của từng người học [12, 20, 22]. Đồng thời, các dạng phản hồi khác nhau có thể phù hợp với các bối cảnh và mục tiêu học tập khác nhau, tùy thuộc vào đặc điểm môn học và trình độ của sinh viên [24].

Cuối cùng, ngôn ngữ, cử chỉ và thái độ phản hồi là những yếu tố thường bị xem nhẹ nhưng lại có ảnh hưởng sâu sắc đến hiệu quả. Ngôn

ngữ tích cực, giọng điệu khích lệ và thái độ xây dựng có thể giúp sinh viên duy trì động lực học tập, trong khi phản hồi mang tính tiêu cực hoặc phán xét dễ dẫn đến sự chán nản [20, 22, 25]. Phản hồi không chỉ tác động đến tri thức mà còn ảnh hưởng đến cảm xúc và thái độ học tập [12] và lưu ý rằng ngôn ngữ không phù hợp có thể làm suy giảm động lực, thậm chí phản tác dụng [26].

Tóm lại, phản hồi hiệu quả trong giáo dục đại học là kết quả của sự kết hợp đồng bộ giữa nhiều yếu tố, bao gồm tính tương tác, tính kịp thời và liên tục, chất lượng nội dung, cách thức truyền tải và thái độ tích cực của giảng viên. Khi những yếu tố này được đảm bảo, phản hồi không chỉ góp phần cải thiện kết quả học tập mà còn nuôi dưỡng động lực, khả năng tự điều chỉnh và sự phát triển năng lực lâu dài của sinh viên.

** Khung nghiên cứu đề xuất*

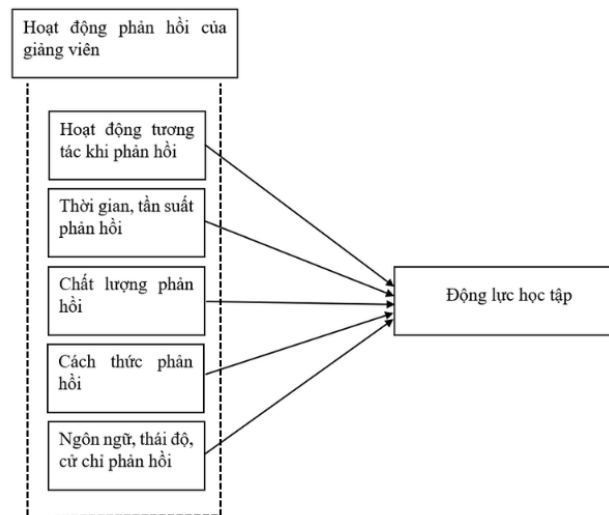
Dựa trên sự tổng hợp các tài liệu, công trình nghiên cứu hiện có và việc nghiên cứu thu thập các khái niệm liên quan, tác giả đề xuất mô hình nghiên cứu hoạt động phản hồi của giảng viên đến động lực học tập của sinh viên Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội. Trong mô hình này, nghiên cứu chọn 5 yếu tố của hoạt động phản hồi của giảng viên ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên như sau: hoạt động tương tác khi phản hồi; Thời gian, tần suất phản hồi; Chất lượng phản hồi; Cách thức phản hồi; Ngôn ngữ, thái độ, cử chỉ phản hồi. Đây là 5 biến độc lập tác động lên biến phụ thuộc là Động lực học tập (Hình 1).

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng nhằm giải quyết các câu hỏi nghiên cứu về ảnh hưởng của hoạt động phản hồi của giảng viên đến động lực học tập của sinh viên tại Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội. Phương pháp này tập trung vào việc thu thập và phân tích dữ liệu dưới dạng số liệu để giải thích các hiện tượng xã hội, kiểm định giả thuyết và xác định mối quan hệ giữa các biến số.

Quy trình nghiên cứu: nghiên cứu được tổ chức theo các bước rõ ràng: tổng quan nghiên cứu và xây dựng cơ sở lý thuyết, xây dựng khung lý thuyết (mô hình nghiên cứu), lựa chọn phương pháp định lượng, xây dựng công cụ khảo sát, thu thập và phân tích dữ liệu, cuối cùng là viết báo cáo kết quả và đưa ra khuyến nghị,...

Công cụ thu thập dữ liệu: dữ liệu được thu thập thông qua bảng hỏi khảo sát sử dụng thang đo Likert 5 mức độ,... Bảng hỏi ban đầu có 41 biến quan sát và sau khi chuẩn hóa còn 31 biến quan sát, bao gồm các câu hỏi về hoạt động phản hồi của giảng viên (với 5 khía cạnh) và động lực học tập của sinh viên,...



Hình 1. Khung nghiên cứu đề xuất.

Bảng hỏi được thiết kế thành 3 phần chính để đảm bảo tính hệ thống và dễ hiểu cho người tham gia khảo sát

Phần I: thông tin cá nhân. Phần này nhằm thu thập các thông tin về giới tính, ngành học và là sinh viên năm thứ mấy

Phần II: hoạt động phản hồi của giảng viên. Phần này nhằm thu thập các thông tin về hoạt động phản hồi của giảng viên, bao gồm các khía cạnh: hoạt động tương tác khi phản hồi; thời gian, tần suất phản hồi; chất lượng phản hồi; cách thức phản hồi và ngôn ngữ, thái độ, cử chỉ phản hồi.

Phần III: động lực học tập của sinh viên. Phần này nhằm đánh giá mức độ động lực học tập của sinh viên.

Tác giả tiến hành phân tích nhân tố khám phá (EFA) nhằm xác định cấu trúc các yếu tố tiềm ẩn và chuẩn hóa thang đo trước khi sử dụng. EFA giúp loại bỏ các biến quan sát không phù hợp - những biến có hệ số tải thấp hoặc tải đồng thời lên nhiều nhân tố - để đảm bảo mỗi

nhóm nhân tố có ý nghĩa lý thuyết rõ ràng. Sau đó, độ tin cậy của từng nhóm được kiểm tra bằng Cronbach's Alpha; các biến có hệ số tương quan biến-tổng $< 0,3$ sẽ bị loại bỏ, và các thang đo đạt độ tin cậy khi Cronbach's Alpha $> 0,6$ (tốt khi $> 0,7$). Trong nghiên cứu này, EFA được thực hiện cho 31 biến quan sát thuộc 5 nhóm nhân tố độc lập và 10 biến quan sát thuộc 1 nhóm nhân tố phụ thuộc. Kết quả cho thấy có 10 biến không đạt yêu cầu và bị loại bỏ. Cuối cùng, 25 biến quan sát của 5 nhân tố độc lập và 6 biến quan sát của nhân tố phụ thuộc được giữ lại.

Sau khi loại bỏ các biến không phù hợp, có thể thấy tất cả các biến quan sát đã được quy về đúng các nhóm nhân tố với hệ số tải đều lớn hơn 0,5 [10], đảm bảo tính nhất quán và độ tin cậy cao. Đồng thời các hệ số Cronbach's Alpha của các nhóm nhân tố đều $> 0,7$ [10], điều này cho thấy các nhóm nhân tố đều có mức độ tin cậy tốt và rất tốt. Sau khi chuẩn hóa công cụ số lượng biến quan sát trong các nhóm nhân tố có sự thay đổi cụ thể ở Bảng 1.

Bảng 1. Bảng tổng hợp kết quả đánh giá độ tin cậy và độ giá trị của thang đo

Biến quan sát	Mã hoá	Câu hỏi	TB	Độ lệch chuẩn	Hệ số tải nhân tố
Hoạt động tương tác khi phản hồi (Mean: 4.14; SD: 0.54)	TT3	Trong giờ học, giảng viên đôi khi dừng lại để đặt câu hỏi và yêu cầu sinh viên trả lời trong quá trình giảng bài.	4,21	0,64	0,56
	TT4	Giảng viên khuyến khích người học đặt câu hỏi và thể hiện quan điểm cá nhân trong lớp.	4,21	0,67	0,75
	TT5	Giảng viên sử dụng đa dạng các loại câu hỏi để tương tác với sinh viên (câu hỏi trắc nghiệm, câu hỏi đóng, câu hỏi yêu cầu phân tích, câu diễn giải,...).	4,00	0,74	0,71
Thời gian và tần suất phản hồi (Mean: 4.12; SD: 0.53)	TG1	Giảng viên nhận xét, trao đổi với sinh viên trong quá trình giảng dạy.	4,09	0,64	0,68
	TG2	Giảng viên phản hồi ngay sau khi sinh viên trả lời câu hỏi trên lớp.	4,16	0,69	0,72
	TG3	Giảng viên phản hồi ngay khi nhận được câu hỏi của sinh viên.	4,10	0,64	0,73
	TG4	Hoạt động phản hồi của giảng viên diễn ra liên tục trong học phần, không chỉ vào cuối kỳ.	4,12	0,69	0,59
Chất lượng phản hồi (Mean: 3.95; SD: 0.52)	CL1	Phản hồi của giảng viên mang tính khơi gợi thay vì chỉ đưa ra nhận định đúng/sai về bài làm của sinh viên.	3,87	0,68	0,58
	CL3	Phản hồi của giảng viên mang ý nghĩa lý giải để sinh viên hiểu vấn đề của mình thay vì chỉ xác nhận kết quả.	4,01	0,65	0,58
	CL4	Giảng viên đưa ra những chỉ dẫn chi tiết, cụ thể, định hướng cho sinh viên cải thiện kết quả học tập	3,94	0,72	0,77
	CL6	Giảng viên chỉ rõ và chi tiết điểm mạnh, điểm cần cải thiện đối với bài làm/sản phẩm học tập của sinh viên	3,95	0,72	0,61
	CL7	Phản hồi của giảng viên có giá trị thực tiễn giúp sinh viên áp dụng được vào bài học và thực tế	3,96	0,69	0,64
	CL8	Phản hồi của giảng viên khuyến khích người học tìm giải pháp để giải quyết vấn đề thay vì cung cấp đáp án	3,95	0,77	0,61
Cách thức phản hồi (Mean: 3.87; SD: 0.56)	CT2	Giảng viên cung cấp phản hồi bằng văn bản trên bài làm/sản phẩm học tập của sinh viên	3,67	0,87	0,76
	CT3	Giảng viên phản hồi dựa trên sự tiến bộ của sinh viên thay vì chỉ đánh giá kết quả cuối cùng	3,88	0,71	0,63
	CT4	Giảng viên đưa ra phản hồi một cách khéo léo, tránh gây áp lực hoặc làm nản lòng sinh viên	3,99	0,68	0,62
	CT5	Giảng viên tạo không khí tích cực khi phản hồi, tránh làm sinh viên cảm thấy căng thẳng	3,99	0,65	0,57
	CT6	Giảng viên có kết hợp nhiều hình thức phản hồi (trực tiếp, qua email, qua hệ thống học tập,...)	3,79	0,84	0,71

Biến quan sát	Mã hoá	Câu hỏi	TB	Độ lệch chuẩn	Hệ số tải nhân tố
	CT7	Giảng viên cung cấp các phản hồi cá nhân hóa thay vì phản hồi chung chung áp dụng cho cả lớp.	3,84	0,78	0,63
	CT8	Giảng viên cung cấp đa dạng các loại phản hồi như chỉnh sửa trực tiếp, đưa các gợi ý để sinh viên tự chỉnh sửa hoặc yêu cầu sinh viên làm rõ.	3,93	0,72	0,67
Ngôn ngữ, cử chỉ, thái độ phản hồi (Mean: 4.17; SD: 0.51)	NN1	Giảng viên tương tác và phản hồi bằng lời nói thường kèm theo ngôn ngữ cơ thể tích cực (gật đầu, mỉm cười,...).	4,18	0,61	0,82
	NN2	Giảng viên thể hiện thái độ hỗ trợ và khuyến khích khi tương tác và phản hồi.	4,13	0,65	0,69
	NN3	Giảng viên tương tác và phản hồi với thái độ cởi mở và sẵn sàng giúp đỡ.	4,25	0,62	0,61
	NN4	Giảng viên sử dụng giọng điệu thân thiện, mang tính động viên khi phản hồi.	4,11	0,65	0,73
	NN5	Giảng viên sử dụng ngôn ngữ tôn trọng và phản hồi mang tính xây dựng.	4,20	0,61	0,62

Mẫu nghiên cứu: gồm 206 sinh viên Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội. Cỡ mẫu tối thiểu được xác định dựa trên nguyên tắc tối thiểu gấp 5 số lượng câu hỏi khảo sát (31 câu hỏi) [27]. Để đảm bảo tính đại diện và bù đắp các phiếu không hợp lệ, nghiên cứu dự kiến thu 250 phiếu. Sau khi làm sạch dữ liệu, 206 phiếu khảo sát hợp lệ đã được sử dụng để phân tích. Phương pháp chọn mẫu là chọn

mẫu thuận tiện, đồng thời có sự phân bố tương đối hợp lý giữa các nhóm ngành và khoa học nhằm tăng cường tính đại diện của mẫu đối với sinh viên Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội. Cơ cấu mẫu theo giới tính, khoa học và nhóm ngành học (sư phạm/ngoài sư phạm) được thể hiện chi tiết trong Bảng 2 dưới đây.

Bảng 2. Bảng cơ cấu mẫu khảo sát

Tên biến	Giá trị	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nam	23	11,17
	Nữ	183	88,83
	TỔNG	206	100
Năm học	Năm nhất	69	33,50
	Năm hai	52	25,24
	Năm ba	60	29,13
	Năm bốn	25	12,14
	TỔNG	206	100
Ngành học	Sư phạm	94	45,63
	Ngoài Sư phạm	112	54,37
	TỔNG	206	100

Kỹ thuật phân tích dữ liệu: các kỹ thuật thống kê được áp dụng một cách toàn diện bao gồm thống kê mô tả để đánh giá thực trạng,... kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha và phân tích nhân tố khám phá (EFA) để chuẩn hóa công cụ và xác định cấu trúc nhân tố,... phân tích tương quan Pearson để kiểm tra mối quan hệ giữa các biến,... phân tích hồi quy tuyến tính để xác định mức độ ảnh hưởng của các yếu tố phản hồi của giảng viên lên động lực học tập của sinh viên.

Trong nghiên cứu này, bảng hỏi được thiết kế nhằm tìm hiểu và giải quyết hai câu hỏi nghiên cứu sau:

- *Câu hỏi nghiên cứu 1:* hoạt động phản hồi của giảng viên đến sinh viên của Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội đang diễn ra như thế nào?

- *Câu hỏi nghiên cứu 2:* các thành tố của hoạt động phản hồi của giảng viên ảnh hưởng như thế nào đến động lực học tập của sinh viên Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội?

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Hoạt động phản hồi của giảng viên đến sinh viên tại Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội

Kết quả thống kê mô tả cho thấy sinh viên nhìn chung đánh giá tích cực đối với hoạt động phản hồi của giảng viên. Điểm trung bình của các nhân tố dao động từ 3,87 đến 4,17 trên thang đo 5 mức độ, cho thấy phần lớn người học đồng ý hoặc tương đối đồng ý với các phát biểu mô tả hoạt động phản hồi của giảng viên.

Cụ thể, ngôn ngữ, thái độ và cử chỉ phản hồi là khía cạnh được đánh giá cao nhất với điểm trung bình đạt 4,17 (SD = 0,51). Các biến quan sát trong nhóm này đều có điểm trung bình cao, dao động từ 4,09 đến 4,25. Trong đó, phát biểu NN3 đạt điểm trung bình cao nhất trong toàn bộ thang đo (M = 4,25; SD = 0,62), tiếp theo là NN5 (M = 4,20; SD = 0,61) và NN1 (M = 4,18; SD = 0,61). Kết quả này cho thấy sinh viên đánh giá tích cực về cách thức giảng viên sử dụng ngôn ngữ, thể hiện thái độ và ứng xử trong quá trình phản hồi.

Khía cạnh hoạt động tương tác khi phản hồi cũng nhận được mức đánh giá cao với điểm trung bình 4,14 (SD = 0,55). Các biến quan sát trong nhóm này có điểm trung bình từ 4,10 đến 4,16, trong đó biến TG2 đạt giá trị cao nhất (M = 4,16; SD = 0,70). Điều này phản ánh giảng viên tương đối chú trọng đến việc trao đổi, tương tác và duy trì sự kết nối với sinh viên trong quá trình phản hồi.

Đối với thời gian phản hồi, điểm trung bình đạt 4,12 (SD = 0,53), đứng thứ ba trong số các nhân tố khảo sát. Các biến quan sát có điểm trung bình từ 4,00 đến 4,21. Hai biến TT3 và TT4 cùng đạt mức trung bình cao nhất (M = 4,21), cho thấy sinh viên nhìn chung hài lòng về tính kịp thời của phản hồi từ giảng viên. Tuy nhiên, biến TT5 có điểm trung bình thấp hơn (M = 4,00; SD = 0,75), hàm ý vẫn còn một bộ phận sinh viên chưa hoàn toàn đồng thuận về khía cạnh này.

Tuy nhiên, còn một số biến quan sát của các yếu tố Chất lượng phản hồi và Cách thức phản hồi có điểm trung bình thấp hơn so với các nhóm yếu tố còn lại. Cụ thể, Kết quả thống kê mô tả cho thấy sinh viên đánh giá tương đối tích cực đối với chất lượng phản hồi (M = 3,95; SD = 0,52) và cách thức phản hồi của giảng viên (M = 3,87; SD = 0,56). Về chất lượng phản hồi, sinh viên đánh giá cao các phản hồi mang tính giải thích, giúp người học hiểu rõ nguyên nhân của kết quả học tập thay vì chỉ xác nhận đúng – sai (CL3, M = 4,01). Bên cạnh đó, các nội dung phản hồi như chỉ rõ điểm mạnh, điểm cần cải thiện (CL6, M = 3,95) hay đưa ra định hướng cải thiện kết quả học tập (CL4, M = 3,94) cũng được ghi nhận ở mức khá cao. Tuy nhiên, khả năng sử dụng phản hồi mang tính khơi gợi để kích thích sinh viên tự suy nghĩ và tự đánh giá còn hạn chế hơn (CL1, M = 3,87).

Đối với cách thức phản hồi, sinh viên đánh giá tích cực việc giảng viên tạo môi trường phản hồi thân thiện, khéo léo, tránh gây áp lực hoặc làm nản lòng người học (CT4 và CT5 cùng đạt M = 3,99). Ngược lại, các hình thức phản hồi bằng văn bản trên bài làm (CT2, M = 3,67), kết hợp nhiều kênh phản hồi khác nhau như trực tiếp, email hoặc hệ thống học tập (CT6, M = 3,79),

cũng như phản hồi mang tính cá nhân hóa (CT7, $M = 3,84$) được đánh giá thấp hơn. Kết quả này cho thấy mặc dù giảng viên đã chú trọng đến tính hỗ trợ và khích lệ trong phản hồi, việc tăng cường phản hồi bằng văn bản, đa dạng hóa hình thức phản hồi và cá nhân hóa nội dung phản hồi vẫn là những khía cạnh cần được cải thiện.

Thực trạng hoạt động phản hồi của giảng viên tại Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội được đánh giá là tích cực về mặt tần suất, thái độ giao tiếp và mức độ tương tác. Tuy nhiên, để tối ưu hóa tác động của phản hồi đến động lực học tập của sinh viên, cần có sự cải thiện đáng kể về chất lượng nội dung và đa dạng hóa cách thức phản hồi. Những phát hiện này cung cấp cơ sở quan trọng để giảng

viên có thể điều chỉnh và nâng cao hiệu quả hoạt động phản hồi của mình trong tương lai.

4.2. Ảnh hưởng của hoạt động phản hồi của giảng viên đến động lực học tập của sinh viên Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội

Kết quả phân tích tương quan Pearson (Bảng 3) cho thấy động lực học tập của sinh viên (ĐL15) có tương quan thuận và có ý nghĩa thống kê với tất cả các yếu tố của hoạt động phản hồi giảng viên ($p < 0,01$). Mức độ tương quan dao động từ 0,53 đến 0,62; trong đó CT15 ($r = 0,62$) và CL15 ($r = 0,62$) có mối tương quan mạnh nhất với động lực học tập, cho thấy các yếu tố này có vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy động lực học tập của sinh viên (Bảng 4).

Bảng 3. Phân tích tương quan Pearson

Correlations							
		ĐL15	TT15	TG15	CL15	CT15	NN15
ĐL15	Pearson Correlation	1	0,53**	0,54**	0,62**	0,62**	0,59**
	Sig. (2-tailed)		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	N	206	206	206	206	206	206
TT15	Pearson Correlation	0,53**	1	0,54**	0,44**	0,42**	0,49**
	Sig. (2-tailed)	0,00		0,00	0,00	0,00	0,00
	N	206	206	206	206	206	206
TG15	Pearson Correlation	0,54**	0,54**	1	0,53**	0,41**	0,55**
	Sig. (2-tailed)	0,00	0,00		0,00	0,00	0,00
	N	206	206	206	206	206	206
CL15	Pearson Correlation	0,62**	0,44**	0,53**	1	0,60**	0,53**
	Sig. (2-tailed)	0,00	0,00	0,00		0,00	0,00
	N	206	206	206	206	206	206
CT15	Pearson Correlation	0,62**	0,42**	0,41**	0,60**	1	0,53**
	Sig. (2-tailed)	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00
	N	206	206	206	206	206	206
NN15	Pearson Correlation	0,59**	0,49**	0,55**	0,53**	0,53**	1
	Sig. (2-tailed)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
	N	206	206	206	206	206	206

Bảng 4. Kiểm định ANOVA

ANOVA ^a						
Model		Sum of Square	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	27,05	5	5,41	54,07	0,000 ^b
	Residual	20,01	200	0,10		
	Total	47,07	205			

Kết quả kiểm định ANOVA cho thấy mô hình hồi quy có ý nghĩa thống kê ($F = 54,07$, $\text{Sig.} = 0,000 < 0,05$), khẳng định rằng tập hợp các biến độc lập (NN15, TT15, CT15, TG15, CL15) ảnh hưởng đáng kể đến biến phụ thuộc DL15 – động lực học tập của sinh viên. Tổng phương sai là 47,07, trong đó mô hình giải thích

được 27,05, lớn hơn phần phương sai do sai số (20,01). Điều này chứng tỏ các yếu tố phản hồi của giảng viên đóng vai trò quan trọng trong việc giải thích sự biến thiên động lực học tập và góp phần nâng cao động lực học tập của sinh viên Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội.

Bảng 5. Tóm tắt mô hình hồi quy

Model Summary ^b					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin - Watson
1	0,758 ^a	0,575	0,56	0,31	1,92

Giá trị R bình phương (R square) bằng 0,575, cho thấy 57,5% sự biến thiên trong động lực học tập của sinh viên được giải thích bởi các biến độc lập trong mô hình, trong khi 42,5% còn lại đến từ các yếu tố khác ngoài mô hình hoặc sai số ngẫu nhiên. Hệ số Durbin-Watson bằng 1,92 (nằm trong khoảng 1,5–2,5) chứng tỏ hiện tượng tự tương quan giữa các phần dư không đáng kể, do đó mô hình đạt yêu cầu về độ phù hợp.

Kết quả hồi quy tuyến tính khẳng định rằng hoạt động phản hồi của giảng viên có tác động

tích cực và đáng kể đến động lực học tập của sinh viên Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội. Các yếu tố phản hồi bao gồm hoạt động tương tác (TT15), thời gian và tần suất (TG15), cách thức (CT15), chất lượng (CL15) và ngôn ngữ thái độ – cử chỉ (NN15) đã giải thích hơn một nửa sự biến thiên của động lực học tập. Điều này cho thấy phản hồi của giảng viên không chỉ dừng lại ở vai trò cung cấp thông tin, mà còn là cơ chế quan trọng nuôi dưỡng và thúc đẩy động lực học tập của sinh viên.

Bảng 6. Phân tích hệ số Beta, mức ý nghĩa (Sig.), VIF và mức độ đóng góp của các biến độc lập

Coefficients ^a								
Model	Hệ số chưa chuẩn hóa		Hệ số chuẩn hóa	t	Sig.	Thống kê đa cộng tuyến		Mức độ đóng góp của các biến
	B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF	
(Constant)	0,51	0,22		2,31	0,022			
TT15	0,14	0,05	0,16	2,84	0,005	0,62	1,59	17,18%
TG15	0,11	0,05	0,12	1,94	0,054	0,55	1,82	12,52%
CT15	0,23	0,05	0,28	4,56	0,000	0,56	1,77	28,99%
CL15	0,20	0,06	0,22	3,43	0,001	052	1,91	22,67%
NN15	0,17	0,06	0,18	2,88	0,004	0.54	1,84	18,63%

Kết quả phân tích hồi quy cho thấy ảnh hưởng của hoạt động phản hồi của giảng viên đến động lực học tập không diễn ra đồng đều giữa các khía cạnh. Trong đó, cách thức phản hồi là yếu tố có tác động mạnh nhất đến động lực học tập của sinh viên ($\beta = 0,28$; đóng góp 28,99%), tiếp theo là chất lượng phản hồi

($\beta = 0,22$; đóng góp 22,67%), ngôn ngữ, thái độ và cử chỉ phản hồi ($\beta = 0,18$; đóng góp 18,63%) và thời gian phản hồi ($\beta = 0,16$; đóng góp 17,18%). Ngược lại, hoạt động tương tác khi phản hồi chưa cho thấy ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê ở mức 5% ($\text{Sig.} = 0,054$).

Kết quả này cho thấy động lực học tập của sinh viên không chỉ được thúc đẩy bởi việc nhận được phản hồi, mà còn phụ thuộc đáng kể vào cách thức giảng viên thực hiện phản hồi và chất lượng nội dung phản hồi. Những phản hồi mang tính giải thích, định hướng cải thiện, được truyền tải một cách tích cực, phù hợp và hỗ trợ người học có khả năng tạo động lực học tập mạnh mẽ hơn. Điều này nhấn mạnh rằng để nâng cao động lực học tập của sinh viên, các cơ sở giáo dục cần chú trọng không chỉ đến tần suất hay thời điểm phản hồi mà còn đến chất lượng và cách thức triển khai phản hồi trong quá trình dạy học.

Kết quả nghiên cứu này nhất quán với nhiều công trình trước đây, đều khẳng định vai trò tích cực của phản hồi trong việc nâng cao động lực học tập, mức độ tham gia và kết quả học tập của sinh viên [8, 25, 28-35]. Các nghiên cứu này cho thấy phản hồi hiệu quả không chỉ hỗ trợ cải thiện thành tích học tập mà còn góp phần thúc đẩy sự gắn kết và thái độ học tập tích cực của người học. Tuy nhiên, một số nghiên cứu cũng chỉ ra những hạn chế trong thực tiễn triển khai phản hồi, chẳng hạn như phản hồi mang tính hình thức, thiếu cá nhân hóa hoặc chưa đủ chiều sâu để hỗ trợ quá trình học tập của sinh viên. Ngược lại, trong bối cảnh Trường ĐHQGĐ, ĐHQGHN, phản hồi của giảng viên được sinh viên đánh giá ở mức khá tốt ($\text{Mean} \geq 3,67/5$), cho thấy một bức tranh khả quan hơn so với nhiều bối cảnh nghiên cứu quốc tế đã được công bố.

Kết quả phân tích hồi quy cho thấy cách thức phản hồi (CT15) là yếu tố có tác động mạnh nhất đến động lực học tập của sinh viên ($\text{Beta} = 0,28; 28,99\%$), mặc dù đây lại là khía cạnh có mức điểm trung bình thấp nhất trong các yếu tố khảo sát ($M = 3,67$). Kết quả này gợi mở rằng cách thức truyền tải phản hồi vẫn còn nhiều tiềm năng chưa được khai thác đầy đủ, đồng thời bổ sung một góc nhìn mới so với các nghiên cứu trước đây, vốn chủ yếu tập trung vào nội dung phản hồi hơn là phương thức thể hiện [22, 24, 36].

Chất lượng phản hồi (CL15) cũng cho thấy ảnh hưởng đáng kể đến động lực học tập ($\text{Beta} = 0,22; 22,67\%$). Kết quả này phù hợp với các

nghiên cứu nhấn mạnh rằng phản hồi hiệu quả cần cụ thể, chi tiết và mang tính định hướng nhằm hỗ trợ sinh viên nhận diện khoảng cách giữa mức độ hiện tại và mục tiêu học tập, từ đó khơi gợi và duy trì động lực nội tại [3, 18, 20].

Bên cạnh đó, ngôn ngữ, thái độ và cử chỉ trong phản hồi (NN15) thể hiện ảnh hưởng rõ rệt ($\text{Beta} = 0,18; 18,63\%$), phản ánh vai trò quan trọng của yếu tố cảm xúc trong quá trình học tập. Phát hiện này nhất quán với các nghiên cứu cho rằng phản hồi mang tính khích lệ, tôn trọng và mang thái độ xây dựng sẽ tạo ra môi trường học tập an toàn về mặt tâm lý, trong khi phản hồi thiếu tính tế có thể làm suy giảm động lực và sự gắn kết của sinh viên [20, 22, 25, 26, 38].

Hoạt động tương tác trong phản hồi (TT15) cũng cho thấy tác động tích cực đến động lực học tập của sinh viên ($\text{Beta} = 0,16; 17,18\%$), qua đó củng cố các quan điểm nghiên cứu cho rằng phản hồi mang tính đối thoại giúp người học tích cực hơn trong quá trình tự đánh giá, phản tư và điều chỉnh chiến lược học tập [10, 20].

Ngược lại, thời gian và tần suất phản hồi (TG15) không cho thấy tác động có ý nghĩa thống kê đến động lực học tập ($\text{Sig.} = 0,054 > 0,05$). Kết quả này khác biệt so với một số nghiên cứu trước nhấn mạnh vai trò của phản hồi kịp thời [2, 3, 20]. Tuy nhiên, có thể lý giải rằng trong bối cảnh Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội, giảng viên đã duy trì tần suất phản hồi tương đối ổn định, khiến yếu tố này không còn tạo ra sự khác biệt đáng kể về mặt động lực giữa các nhóm sinh viên.

Tổng thể, nghiên cứu khẳng định phản hồi học tập không chỉ thúc đẩy động lực bên ngoài (thông qua sự công nhận, khen ngợi và mong muốn duy trì thành tích) mà còn nuôi dưỡng động lực bên trong (thông qua chất lượng, cách thức, ngôn ngữ và sự tương tác phản hồi giúp gia tăng hứng thú, cam kết và tính tự chủ). Khi phản hồi được trình bày rõ ràng, chi tiết, mang tính xây dựng và khích lệ, nó không chỉ là thông tin phản ánh kết quả mà còn trở thành công cụ định hướng, giúp người học tiến bộ và duy trì động lực lâu dài.

Tuy nhiên, một số khác biệt so với các nghiên cứu quốc tế trước đó có thể được lý giải bởi một số nguyên nhân bối cảnh cụ thể:

- Thứ nhất, sự khác biệt về văn hóa học đường và môi trường giáo dục: hầu hết các nghiên cứu trước đều được thực hiện tại các quốc gia phát triển (Anh, Mỹ, Úc,...) nơi phản hồi được xem là một phần không thể thiếu trong chiến lược giảng dạy lấy người học làm trung tâm. Ngược lại, nghiên cứu này được triển khai tại một trường đại học công lập ở Việt Nam – nơi vẫn còn chịu ảnh hưởng của mô hình giáo dục truyền thống, trong đó phản hồi chưa thực sự được thiết kế như một hoạt động đối thoại học thuật. Điều này ảnh hưởng đến cách sinh viên tiếp nhận phản hồi cũng như hiệu quả của nó trong thực tế.

- Thứ hai, hạn chế trong nhận thức và kỹ năng phản hồi của giảng viên: mặc dù nhiều giảng viên đã nhận thức được vai trò của phản hồi, nhưng do áp lực giảng dạy, sĩ số lớp đông hoặc chưa được đào tạo bài bản về phản hồi học tập, nên phản hồi thường thiên về đánh giá kết quả hơn là hỗ trợ quá trình học tập. Điều này khiến phản hồi mất đi tính gợi mở và cá nhân hóa – những yếu tố cần thiết để nuôi dưỡng động lực nội tại.

- Thứ ba, thiếu cơ chế phản hồi hai chiều: Trái với các khuyến nghị trong các nghiên cứu trước đây, môi trường học tập ở nhiều lớp đại học hiện nay vẫn còn thiếu tính đối thoại trong phản hồi [12], [10]. Sinh viên chưa có nhiều cơ hội hoặc chưa được khuyến khích phản hồi ngược lại với giảng viên, dẫn đến việc phản hồi chủ yếu mang tính một chiều, qua đó làm giảm khả năng tối ưu hóa hiệu quả học tập.

5. Kết luận và khuyến nghị

Tổng hợp từ các kết quả nghiên cứu, có thể thấy rằng động lực học tập của sinh viên không chỉ chịu tác động bởi sự hiện diện của phản hồi, mà còn phụ thuộc sâu sắc vào cách thức truyền đạt, chất lượng nội dung, thái độ và tính tương tác. Nghiên cứu này góp phần bổ sung bằng chứng thực nghiệm quan trọng rằng phản hồi hiệu quả cần được thiết kế như một quá trình sư phạm toàn diện, thay vì một hành vi đánh giá đơn lẻ. Đây cũng là gợi ý cho các giảng viên trong việc ưu tiên cải thiện cách thức phản hồi, đồng thời duy trì sự cân bằng giữa nội dung,

thái độ và tính tương tác để nuôi dưỡng cả động lực nội tại lẫn ngoại tại của người học.

Nghiên cứu đã chỉ ra rằng hoạt động phản hồi của giảng viên tại Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội nhìn chung được thực hiện ở mức khá tốt, đặc biệt ở các yếu tố như thái độ, ngôn ngữ và sự tương tác với sinh viên. Tuy nhiên, cách thức và chất lượng phản hồi vẫn là những khía cạnh cần cải thiện. Phân tích định lượng cho thấy phản hồi của giảng viên có tác động tích cực và có ý nghĩa thống kê đến động lực học tập của sinh viên, trong đó cách thức phản hồi là yếu tố ảnh hưởng mạnh nhất. Ngoài ra, nghiên cứu không tìm thấy sự khác biệt đáng kể giữa hai khối ngành sư phạm và ngoài sư phạm, cho thấy sự nhất quán trong hoạt động phản hồi trong toàn trường.

Từ các kết quả nghiên cứu, cần ưu tiên nâng cao hiệu quả phản hồi của giảng viên thông qua một số giải pháp: i) Đa dạng hóa và cá nhân hóa cách thức phản hồi để phù hợp với nhu cầu và đặc điểm học tập của từng sinh viên; ii) Nâng cao chất lượng phản hồi bằng cách cung cấp nhận xét cụ thể, rõ ràng, kèm theo hướng dẫn cải thiện thiết thực; iii) Sử dụng ngôn ngữ tích cực, thái độ cởi mở và cử chỉ thân thiện để tạo môi trường phản hồi khích lệ; và iv) Tăng cường tính tương tác trong quá trình phản hồi thông qua các hoạt động đối thoại hai chiều, giúp sinh viên phát triển năng lực tự học và tự điều chỉnh. Những khuyến nghị này nhằm cải thiện hiệu quả giảng dạy, qua đó nâng cao động lực và chất lượng học tập của sinh viên.

Tài liệu tham khảo

- [1] R. M. Ryan, E. L. Deci, Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 61, 2020, pp. 101860.
- [2] J. Hattie, H. Timperley, The Power of Feedback, *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, 2007, pp. 81–112.
- [3] V. J. Shute, Focus on Formative Feedback, *Review of Educational Research*, Vol. 78, No. 1, 2008, pp. 153–189.
- [4] D. Carless, D. Boud, The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback,

- Assessment and Evaluation in Higher Education, Vol. 43, No. 8, 2018, pp. 1315–1325, <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.
- [5] A. N. Kluger, A. DeNisi, The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory, *Psychological Bulletin*, Vol. 119, No. 2, 1996, pp. 254–284, <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>.
 - [6] A. Jonsson, Facilitating Productive Use of Feedback in Higher Education, *Active Learning in Higher Education*, Vol. 14, No. 1, 2013, pp. 63–76, <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>.
 - [7] Y. Han, Y. Xu, The Development of Student Feedback Literacy: The Influences of Teacher Feedback on Peer Feedback, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 45, No. 5, 2019, pp. 680–696.
 - [8] L. M. Rabbani, M. H. Aljanahi, 3D Feedback: A Three-Dimensional Feedback Approach That Makes Students Feel, Think, and Act Big, in *Cutting-Edge Innovations in Teaching, Leadership, Technology, and Assessment*. Hershey, PA, USA: IGI Global, 2024, pp. 286–302.
 - [9] E. Molloy, D. Boud, Changing Conceptions of Feedback, in *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well*, D. Boud and E. Molloy, Eds. London, U.K.: Routledge, 2013, pp. 11–33.
 - [10] M. Yang, D. Carless, The Feedback Triangle and the Enhancement of Dialogic Feedback Processes, *Teaching in Higher Education*, Vol. 18, No. 3, 2013, pp. 285–297, <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>.
 - [11] I. M. S. Muhammad et al., Assessment Methods and Their Impact on Learning Outcomes in Education, *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, Vol. 5, No. 5, 2024, pp. 3336–3350.
 - [12] D. Boud, N. Falchikov, Rethinking Assessment in Higher Education, in *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*, London, U.K.: Routledge, 2007, pp. 191–207.
 - [13] D. R. Forsyth, J. H. McMillan, Practical Proposals for Motivating Students, *New Directions for Teaching and Learning*, No. 45, 1991, pp. 53–65, <https://doi.org/10.1002/tl.37219914508>.
 - [14] D. A. Cook, A. R. Artino Jr., Motivation to Learn: An Overview of Contemporary Theories, *Medical Education*, Vol. 50, No. 10, 2016, pp. 997–1014.
 - [15] R. M. Ryan, E. L. Deci, Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, No. 1, 2000, pp. 54–67.
 - [16] R. A. Kusurkar et al., How Motivation Affects Academic Performance: A Structural Equation Modelling Analysis, *Advances in Health Sciences Education*, Vol. 18, No. 1, 2013, pp. 57–69.
 - [17] V. F. Filak, K. M. Sheldon, Teacher Support, Student Motivation, Student Need Satisfaction, and College Teacher Course Evaluations, *Educational Psychology*, Vol. 28, No. 6, 2008, pp. 711–724.
 - [18] P. Black, D. Wiliam, Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 5, No. 1, 1998, pp. 7–74.
 - [19] D. R. Sadler, Formative Assessment and the Design of Instructional Systems, *Instructional Science*, Vol. 18, No. 2, 1989, pp. 119–144.
 - [20] P. Dawson et al., What Makes for Effective Feedback: Staff and Student Perspectives, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 44, No. 1, 2019, pp. 25–36.
 - [21] A. N. T. Nguyen, H. D. T. Nguyen, Effects of Teachers' Feedback on Learners: Perspectives of English Majors at a Private University, *Vietnam Journal of Education*, 2023, pp. 240–251.
 - [22] J. Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, 5th ed. Harlow, U.K.: Pearson Education, 2015.
 - [23] R. Higgins, P. Hartley, A. Skelton, The Conscientious Consumer: Reconsidering the Role of Assessment Feedback in Student Learning, *Studies in Higher Education*, Vol. 27, No. 1, 2002, pp. 53–64.
 - [24] R. Lyster, L. Ranta, Corrective Feedback and Learner Uptake, *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 19, No. 1, 1997, pp. 37–66.
 - [25] K. Singh, Lecturer's Feedback and its Impact on Student Learning: A Study of a Public University in Sarawak, Malaysia, *Asian Journal of University Education*, Vol. 15, No. 3, 2019, pp. 83–91.
 - [26] A. Irons, S. Elkington, *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback*, 2nd ed. London, U.K.: Routledge, 2022.
 - [27] J. F. Hair, R. E. Anderson, R. L. Tatham, W. C. Black, *Multivariate Data Analysis*, 6th ed. Upper Saddle River, NJ, USA: Prentice Hall, 2006.
 - [28] Asnawi, Wariyati, The Impact of Using Feedback to Increase Students' Motivation at the University of Muslim Nusantara Al Washliyah Medan, *Research, Society and Development*, Vol. 10, No. 1, 2021, <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11784>.

- [29] A. Câmpean et al., Examining Teachers' Perception on the Impact of Positive Feedback on School Students, *Education Sciences*, Vol. 14, No. 3, 2024, pp. 257.
- [30] Z. K. Javaid et al., A Qualitative Study on Student–Teacher Interaction: Student Engagement and Teacher Feedback, *International Journal of Contemporary Issues in Social Sciences*, Vol. 3, No. 2, 2024, pp. 1670–1683.
- [31] J. K. Griep, J. A. Hess, A. R. Trees, Sustaining the Desire to Learn, *Western Journal of Communication*, Vol. 67, No. 4, 2003, pp. 357–381.
- [32] H. J. Lee, K. H. Choi, J. H. Nam, The Effects of Formative Assessment with Detailed Feedback on Students' Science Achievement, *Journal of the Korean Association for Science Education*, Vol. 20, No. 3, 2000, pp. 479–490.
- [33] D. Marbibi et al., Teachers' Feedback: Influence on First Year Social Studies Students' Motivation, *International Journal of Social Science and Humanities Research*, Vol. 5, No. 7, 2022, <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i7-30>.
- [34] H. Mardhiyah, H. Zahara, I. Maulana, Hubungan Teknik Umpan Balik dengan Motivasi Belajar Siswa, *Jurnal Arjuna*, Vol. 2, No. 3, 2024, pp. 37–52.
- [35] A. Q. Noori et al., The Relationship between University Lecturers' Behaviour and Students' Motivation, *Universal Journal of Educational Research*, Vol. 8, No. 11C, 2020, pp. 15-22.
- [36] F. B. Z. Qizi, Z. M. A. Qizi, The Influence of Teacher Feedback on Student Achievement, *Science and Innovation*, Vol. 3, Special Issue 28, 2024, pp. 74-77.
- [37] E. Pitt, L. Norton, Now That's the Feedback I Want!' Students' Reactions to Feedback on Graded Work, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 42, No. 4, 2017, pp. 499–516.
- [38] A. M. Thompson et al., Effect of Daily Teacher Feedback on Subsequent Motivation and Mental Health Outcomes in Fifth Grade Students, *Prevention Science*, Vol. 22, 2021, pp. 775–785.