

# THÍCH ỨNG BẢNG KIỂM CĂNG THẲNG TỪ KỶ VỌNG HỌC TẬP TRÊN NHÓM HỌC SINH, SINH VIÊN VIỆT NAM

Lê Đại Minh<sup>1</sup>, Lâm Thanh Nghĩa<sup>2</sup>, Lê Văn Hiền<sup>3</sup>, Vũ Xuân Anh<sup>4</sup>.

<sup>1</sup>Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội; <sup>2</sup>Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh; <sup>3</sup>Trường Y Dược - Đại học Đà Nẵng;

<sup>4</sup>Trường Cao đẳng FPT Polytechnic.

## TÓM TẮT

Căng thẳng từ kỳ vọng học tập ảnh hưởng nghiêm trọng tới sức khỏe tinh thần của học sinh, sinh viên Việt Nam. Để có thể hỗ trợ phòng ngừa và can thiệp vấn đề này, cần có một công cụ đo lường đảm bảo về thuộc tính tâm lý tương thích với bối cảnh văn hóa - xã hội. Nghiên cứu hiện tại thích ứng Bảng kiểm căng thẳng từ kỳ vọng học tập (AESI) của Ang và Huan (2006) trên 909 khách thể học sinh, sinh viên Việt Nam. Kết quả phân tích cho thấy thang AESI-VN-1 bước đầu đảm bảo về độ tin cậy và độ hiệu lực. Phân tích nhân tố khẳng định xác nhận thang đo đạt độ phù hợp mô hình tốt nhất với cấu trúc hai nhân tố. Khám phá này tương đồng với nhiều kết quả nghiên cứu quốc tế và nhất quán với quan điểm của Ang và Huan (2006). Một số hạn chế và gợi ý cho nghiên cứu tiếp theo cũng được bàn luận trong bài viết.

**Từ khóa:** Căng thẳng từ kỳ vọng học tập; Độ tin cậy; Độ hiệu lực; Độ phù hợp mô hình; Thích ứng.

Ngày nhận bài: 9/12/2024; Ngày duyệt đăng bài: 25/9/2025.

## 1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh giáo dục ngày nay, vấn đề căng thẳng học tập đang trở thành một mối quan tâm lớn đối với các nhà giáo dục, nhà tâm lý học, cũng như các bậc phụ huynh. Các nghiên cứu quốc tế cho thấy, căng thẳng học tập không chỉ ảnh hưởng đến khả năng học tập mà còn gây ra các vấn đề sức khỏe nghiêm trọng về thể chất và tâm lý, như lo âu và trầm cảm, ở học sinh (Liu và Lu, 2012). Ở Việt Nam, nhiều nghiên cứu đã xác nhận mối liên hệ giữa căng thẳng học tập và các vấn đề về sức khỏe tâm lý của học sinh, sinh viên (Hồ Thị Trúc Quỳnh và Nguyễn Văn Bắc, 2021; Phạm Thị Thanh Hà và cộng sự, 2021; Tran và cộng sự, 2024). Trong môi trường giáo dục, kỳ vọng học tập là một trong những nguồn chính gây căng thẳng cho người học (Almroth và cộng sự, 2019). Lý giải cho điều này, Tan và Yates (2010) cho rằng giáo dục mang giá trị quan trọng ở những nền văn hóa chịu ảnh hưởng từ Nho giáo. Việc có được một nền tảng giáo dục tốt sẽ đi kèm với sự tôn trọng của xã hội, uy tín và triển vọng công việc lâu dài (Stone và Hunt, 2005). Nói cách khác, giáo dục là thứ có giá trị cao (thậm chí

còn hơn cả sự giàu có và thành công) và các bậc cha mẹ Việt Nam sẵn sàng cung cấp các điều kiện học tập tốt nhất cho con cái của họ (Mestechkina và cộng sự, 2014). Do đó, nhiều phụ huynh đặt kỳ vọng cao vào thành tích học tập của con em họ, điều này dẫn đến một môi trường rất cạnh tranh và căng thẳng (Tan và Yates, 2010). Bên cạnh đó, kỳ vọng từ phía bản thân của học sinh, sinh viên tự đặt ra cũng có thể được xem là nguồn gây ra sự kiệt sức trong học tập ở thanh thiếu niên (Le và cộng sự, 2022). Vì vậy, việc đánh giá mức độ căng thẳng từ kỳ vọng học tập là cần thiết để có những biện pháp hỗ trợ và can thiệp tâm lý phù hợp dành cho học sinh, sinh viên.

Kỳ vọng học tập là những mong đợi xuất phát từ bản thân, gia đình, nhà trường và xã hội về thành tích học tập mà học sinh, sinh viên phải đạt được (Ang và Huan, 2006). Những kỳ vọng này có thể tạo ra áp lực và căng thẳng lớn, ảnh hưởng đến sức khỏe tâm lý và kết quả học tập của học sinh, sinh viên (Putwain, 2007). Để đánh giá mức độ căng thẳng từ kỳ vọng học tập, Ang và Huan (2006) đã xây dựng Bảng kiểm Căng thẳng từ kỳ vọng Học tập (Academic Expectation Stress Inventory - AESI) và thử nghiệm ban đầu trên nhóm mẫu học sinh Singapore. Công cụ này được thiết kế vô cùng ngắn gọn với 9 item, chia làm hai nhân tố (kỳ vọng từ cha mẹ, thầy cô và kỳ vọng bản thân), đã được kiểm định bằng các kỹ thuật phân tích nhân tố khám phá và khẳng định (Ang và Huan, 2006). Các nghiên cứu tại những quốc gia như Canada, Singapore và gần đây là Iran đã xác nhận cấu trúc hai nhân tố của bộ công cụ này (Ang và cộng sự, 2009; Habibi Asgarabad và cộng sự, 2021).

Hơn nữa, AESI có thể được sử dụng trong các bối cảnh văn hóa đa dạng. Chẳng hạn, đã có nhiều nghiên cứu thích ứng thành công AESI ở các quốc gia châu Á khác như Philippines (Calaguas, 2011), Trung Quốc, Hàn Quốc (Zhang và cộng sự, 2015) và Đài Loan (Kao, 2024). Không chỉ dừng lại ở khả năng đánh giá mức độ căng thẳng từ kỳ vọng học tập ở học sinh, AESI cũng được chứng minh là có khả năng đo lường được biến số này trên nhóm sinh viên đại học (Ang và Huan, 2006; Tan và Yates, 2010; Johnston và Cassidy, 2020; Kao, 2024). Các khám phá này khẳng định được mức độ ứng dụng cao của AESI trên nhiều nhóm đối tượng khác nhau. Có thể thấy AESI là một công cụ giá trị về mặt nghiên cứu, bởi nó có thể đánh giá một cách hiệu quả căng thẳng học tập từ kỳ vọng cha mẹ, giáo viên và kỳ vọng bản thân trên nhóm học sinh, sinh viên chịu ảnh hưởng từ nền giáo dục Nho giáo (Tan và Yates, 2010).

Đặt vào bối cảnh văn hóa - xã hội Việt Nam, AESI sẽ cung cấp một nền tảng vững chắc để phân tích mối quan hệ giữa kỳ vọng học tập và căng thẳng của học sinh, sinh viên. Đồng thời, công cụ này sẽ đem lại nhiều giá trị cho các nhà giáo dục và nhà nghiên cứu trong việc đánh giá mức độ căng thẳng từ kỳ vọng học tập để đề xuất các chiến lược can thiệp phù hợp. Dù vậy, chưa có nghiên cứu nào kiểm định các thuộc tính tâm lý của AESI trong bối cảnh văn hóa - xã hội Việt Nam. Do đó, nghiên cứu chúng tôi nhằm thích ứng Bảng kiểm Căng thẳng

từ kỳ vọng học tập (AESI) trên nhóm học sinh, sinh viên Việt Nam. Kết quả của nghiên cứu sẽ cung cấp một công cụ được thích ứng, có độ tin cậy và độ hiệu lực tốt, để đánh giá căng thẳng từ kỳ vọng học tập. Từ đó, chúng tôi có thể đưa ra các biện pháp hỗ trợ và can thiệp phù hợp nhằm nâng cao sức khỏe tâm lý và kết quả học tập của học sinh, sinh viên.

### ***Kỳ vọng học tập, căng thẳng học tập và khả năng phục hồi***

Để kiểm định độ hiệu lực phân biệt (discriminant validity) và độ hiệu lực hội tụ (convergent validity) của AESI, chúng tôi lựa chọn lần lượt hai biến số là khả năng phục hồi và căng thẳng học tập. Khả năng phục hồi là năng lực cân bằng trở lại (capacity to bounce back) sau căng thẳng, hay năng lực phục hồi trở lại sau căng thẳng của cá nhân (Smith và cộng sự, 2008). Học sinh có khả năng phục hồi tốt thường có xu hướng ứng phó với căng thẳng một cách chủ động, tìm kiếm sự hỗ trợ và điều chỉnh mục tiêu để đạt được thành công trong học tập (Dale và cộng sự, 2014; Howard và cộng sự, 2018). Ngược lại, đối với những học sinh có khả năng phục hồi thấp, căng thẳng từ kỳ vọng học tập có thể dẫn đến các vấn đề sức khỏe tâm thần như lo âu, trầm cảm, suy giảm kết quả học tập và ảnh hưởng đến các khía cạnh khác của cuộc sống (Chao, 2011). Do đó, khả năng phục hồi có thể coi là một yếu tố bảo vệ, giúp cân bằng các tác động của căng thẳng và thúc đẩy sự thích nghi trong môi trường học đường (Masten, 2014).

Căng thẳng học tập (academic stress) được hiểu là tình trạng căng thẳng tâm lý do các yêu cầu và áp lực liên quan đến học tập, được cấu thành từ năm yếu tố là: áp lực từ việc học, gánh nặng học tập, lo âu, sự thất vọng và thái độ hướng đến học tập (Sun và cộng sự, 2011). Áp lực/kỳ vọng học tập từ gia đình và nhà trường ảnh hưởng tiêu cực một cách đáng kể đến sức khỏe tinh thần của học sinh, sinh viên (Mestechkina và cộng sự, 2014). Những kỳ vọng kể trên có xu hướng gây ra căng thẳng học tập ở thanh thiếu niên (Reddy và cộng sự, 2018) và theo đó trở thành gánh nặng mà những người làm con khó có thể gánh vác được. Như vậy, có thể thấy được mối liên hệ mật thiết của kỳ vọng học tập tới căng thẳng học tập ở học sinh, sinh viên.

## **2. Khách thể và phương pháp nghiên cứu**

### ***2.1. Khách thể nghiên cứu***

Mẫu nghiên cứu gồm 909 học sinh, sinh viên từ 12 đến 21 tuổi học tập và sinh sống tại 3 thành phố lớn là Hà Nội, Đà Nẵng và Thành phố Hồ Chí Minh. Đặc điểm của mẫu nghiên cứu được mô tả trong bảng 1.

***Bảng 1: Đặc điểm của mẫu nghiên cứu (n = 909)***

<b>Nhóm nhân khẩu - xã hội</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Nhóm nhân khẩu - xã hội</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<i>Trình độ học vấn</i>			<i>Điều kiện gia đình</i>		
Học sinh THCS	354	38,9	Còn thiếu thôn	144	15,8

Học sinh THPT	239	26,3	Vừa đủ	591	65,0
Sinh viên đại học	316	34,8	Dư giả	174	19,1
<i>Độ tuổi</i>			<i>Thành phố</i>		
Từ 12 đến 15 tuổi	386	42,5	Hồ Chí Minh	184	20,2
Từ 16 đến 18 tuổi	233	25,7	Đà Nẵng	304	33,4
Từ 19 đến 21 tuổi	290	31,8	Hà Nội	421	46,3
<i>Giới tính sinh học</i>					
Nam	502	55,2			
Nữ	407	44,8			

## 2.2. Quy trình nghiên cứu

Để xây dựng cơ sở lý luận cho nghiên cứu, chúng tôi sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu. Với việc thích ứng công cụ đo lường, chúng tôi lựa chọn quy trình do Tran (2009) gợi ý, kết hợp một số điều chỉnh trong các bước thực hiện để phù hợp hơn với điều kiện thực tế. Quy trình này được tóm tắt thành các bước như sau:

### *Bước 1: Lựa chọn cố vấn chuyên môn*

Nhóm nghiên cứu mời một giảng viên chuyên ngành Tâm lý học, có học vị thạc sĩ, hiện đang công tác tại một trường đại học ở Hà Nội - tham gia cố vấn, đánh giá và kiểm định chất lượng dịch thuật. Cố vấn chuyên môn là một người có trình độ ngoại ngữ tốt cùng nền tảng kinh nghiệm sâu về nghiên cứu trong Tâm lý học, đặc biệt liên quan đến định hướng nghiên cứu thích ứng thang đo.

### *Bước 2: Lựa chọn đội ngũ dịch thuật*

Đội ngũ dịch thuật gồm hai người (1 nam, 1 nữ), đều có trình độ ngoại ngữ cao (1 người hiện đang là giáo viên dạy tiếng Anh bậc phổ thông, 1 người đã có chứng chỉ IELTS 7.5).

### *Bước 3: Dịch xuôi và dịch ngược*

Với quy trình dịch xuôi, mỗi thành viên trong đội dịch thuật được yêu cầu dịch thang đo từ tiếng Anh sang tiếng Việt. Từng bản dịch xuôi của mỗi thành viên sau đó được đối chiếu cho nhau, để thành viên còn lại có thể đánh giá về chất lượng. Sau đó, các thành viên thảo luận để thống nhất và đưa ra một phiên bản dịch xuôi sau cùng, gọi là bản dịch thứ nhất (1). Với quy trình dịch ngược, mỗi thành viên sẽ dựa vào bản dịch (1) để chuyển ngữ ngược lại. Hai bản dịch ngược sau đó sẽ tiếp tục được các thành viên đối chiếu và thảo luận giống với quy trình dịch xuôi. Kết quả thu được sẽ là một phiên bản dịch ngược thống nhất, gọi là bản dịch thứ hai (2).

#### *Bước 4: Lượng giá bởi cố vấn chuyên môn*

Cố vấn chuyên môn sẽ được cung cấp bản dịch (1) và (2) để đưa ra những nhận xét, đóng góp hoặc ý kiến đánh giá. Trong nghiên cứu hiện tại, cố vấn chuyên môn đồng ý với chất lượng hai bản dịch. Điều này cho phép chúng tôi sử dụng bản dịch xuôi (1) trong nghiên cứu thử nghiệm.

#### *Bước 5: Nghiên cứu thử nghiệm*

Bảng hỏi được xây dựng gồm các thông tin nhân khẩu và Bảng kiểm Căng thẳng từ kỳ vọng học tập - phiên bản 1 (bản dịch thứ nhất/AESI-1). Chúng tôi tiến hành phát các bảng hỏi trực tuyến cho một nhóm học sinh, sinh viên ( $n = 103$ ) để thu thập câu trả lời. Dữ liệu được đưa vào phần mềm SPSS 26.0 để phân tích độ tin cậy và phân tích nhân tố khám phá.

#### *Bước 6: Hiệu đính và thống nhất phiên bản dịch chính thức*

Kết quả nghiên cứu thử nghiệm được tiếp tục xem xét lần hai bởi cố vấn chuyên môn. Với phiên bản thang AESI-1 ( $n = 103$ ), cố vấn chuyên môn khuyến nghị có thể tiếp tục sử dụng ở giai đoạn thích ứng tiếp theo.

#### *Bước 7: Thích ứng thang đo*

Ở giai đoạn này, ngoài việc triển khai phiên bản AESI-1 trên nhóm mẫu lớn, chúng tôi bổ sung hai thang đo ESSA và BRS-2-VN nhằm kiểm định các đặc điểm thống kê của AESI-1. Cụ thể, ESSA được sử dụng để đánh giá độ hiệu lực hội tụ vì đo lường căng thẳng học tập nói chung, vốn có mối liên hệ chặt chẽ với căng thẳng từ kỳ vọng học tập. BRS-2-VN được đưa vào nhằm kiểm định độ hiệu lực phân biệt, bởi khả năng phục hồi là một cấu trúc độc lập và ít tương quan với căng thẳng học tập. Đồng thời, độ tin cậy và độ hiệu lực của AESI-1 được kiểm định bằng các phân tích chỉ số Alpha của Cronbach, phân tích nhân tố khám phá (EFA), phân tích nhân tố khẳng định (CFA) và các kiểm định độ hiệu lực hội tụ, độ hiệu lực phân biệt, qua đó đảm bảo thang đo phù hợp khi thích ứng vào bối cảnh Việt Nam.

### **2.3. Công cụ đo lường**

*Các biến nhân khẩu:* Chúng tôi sử dụng các biến nhân khẩu là trình độ học vấn, giới tính sinh học, độ tuổi, điều kiện gia đình

*Bảng kiểm Căng thẳng từ kỳ vọng học tập (AESI):* Bảng kiểm được Ang và Huan (2006) phát triển để đo lường căng thẳng học tập ở học sinh vị thành niên (từ 11 đến 18 tuổi). Thang đo này bao gồm 9 item, được tính theo dạng Likert 5 bậc (1 = Không bao giờ, 2 = Hiếm khi, 3 = Đôi khi, 4 = Thường xuyên và 5 = Luôn luôn). AESI bao gồm hai nhân tố là kỳ vọng của bản thân (4 item) (ví dụ, “Tôi cảm thấy mình không đủ tốt khi không đáp ứng được kỳ vọng của bản thân”) và kỳ vọng của cha mẹ và giáo viên (5 item) (ví dụ, “Tôi đổ lỗi cho bản thân khi không thể đáp ứng được kỳ vọng của cha mẹ về tôi”). Điểm tổng thang càng cao cho thấy mức độ căng thẳng từ kỳ vọng học tập càng cao.

*Thang đo Khả năng phục hồi rút gọn (BRS-2-VN).* Thang đo Khả năng phục hồi rút gọn (BRS) được xây dựng bởi Smith và cộng sự (2008) bao gồm 6 item, tính điểm theo dạng Likert 5 bậc từ 1 (Rất không đồng ý) đến 5 (Rất đồng ý). Trong số các item, item số 2 (“Tôi gặp khó khăn để vượt qua các sự kiện căng thẳng”), item số 4 (“Tôi khó có thể bình tĩnh trở lại khi có điều không hay xảy ra”), item số 6 (“Tôi có xu hướng mất nhiều thời gian để vượt qua những trở ngại trong cuộc sống của mình”) được tính điểm đảo ngược. Tổng điểm của thang càng cao cho thấy khả năng phục hồi càng cao. Thang đo này cũng đã có phiên bản thích ứng trên nhóm mẫu Việt Nam, với tên gọi BRS-2-VN, với độ phù hợp mô hình ( $\chi^2/df = 2,72$ ; CFI = 0,98; SRMR = 0,04; RMSEA = 0,07; PCLOSE = 0,18) và độ tin cậy ( $\alpha = 0,75$ ) ở mức tốt (Lê Đại Minh và Nguyễn Hải Đăng, 2022).

*Thang đo Căng thẳng học tập ở thanh thiếu niên (ESSA).* Thang đo ban đầu được xây dựng bởi Sun và cộng sự (2011), gồm 16 item được đánh giá trên thang Likert 5 bậc từ 1 (Hoàn toàn không đồng ý) cho đến 5 (Hoàn toàn đồng ý). Thang đo bao gồm 5 tiểu thang là áp lực từ việc học (4 item; ví dụ, “Tôi cảm thấy việc học hàng ngày có nhiều áp lực đối với tôi”), gánh nặng học tập (3 item; ví dụ, “Tôi cảm thấy có quá nhiều bài ở trường”), lo âu về điểm số (3 item; ví dụ, “Tôi cảm thấy tôi đã làm thất vọng ba mẹ tôi khi kết quả bài thi/kiểm tra của tôi thấp”), sự thất vọng (3 item; “Tôi cảm thấy rất thất vọng về điểm học tập của tôi”) và kỳ vọng bản thân (3 item; ví dụ, “Tôi thấy căng thẳng khi tôi không sống theo tiêu chuẩn của chính mình”). Tổng điểm dao động từ 16 đến 80, với điểm càng cao cho thấy mức độ căng thẳng học tập càng cao. Thang đo này đã được tác giả Truc và cộng sự (2015) chuẩn hóa và thích ứng phiên bản tiếng Việt, với độ tin cậy ( $\alpha = 0,83$ ) cùng độ phù hợp mô hình tốt ( $\chi^2 = 610,7$ ;  $p < 0,001$ ; CFI 0,91; IFI = 0,907; GFI = 0,94; RMSEA = 0,07; 90% CI = 0,06 - 0,07).

#### **2.4. Phân tích dữ liệu**

Phần mềm SPSS 26.0 và AMOS 24.0 được sử dụng để phân tích độ tin cậy và độ hiệu lực, phân tích nhân tố khám phá và khẳng định, kiểm định độ phù hợp mô hình. Trong đó, chúng tôi sử dụng các tiêu chí của Hu và Bentler (1999) để đánh giá độ phù hợp mô hình như sau:

CMIN/df  $\leq 3$  là tốt, CMIN/df  $\leq 5$  là chấp nhận được.

CFI  $\geq 0,80$  là chấp nhận được, CFI  $\geq 0,90$  là tốt, CFI  $\geq 0,95$  là rất tốt.

GFI  $\geq 0,90$  là tốt, GFI  $\geq 0,95$  là rất tốt.

TLI  $\geq 0,90$  là tốt.

RMSEA  $\leq 0,06$  là tốt, RMSEA  $\leq 0,08$  là chấp nhận được.

PCLOSE  $\geq 0,01$  là chấp nhận được, PCLOSE  $\geq 0,05$  là tốt.

### 3. Kết quả nghiên cứu

#### 3.1. Đặc điểm thống kê và các tiểu thang đo của AESI-1 ở nghiên cứu thử nghiệm

Phiên bản thang đo thử nghiệm AESI-1 được phân phát trên nhóm mẫu (n = 103) bao gồm 63 sinh viên đại học, 20 học sinh THPT và 20 học sinh THCS. Phân tích độ tin cậy cho thấy, thang đo có hệ số Alpha của Cronbach là 0,87 ở mức tốt. Hệ số tương quan item-tổng đạt mức từ 0,460 đến 0,699.

Khi phân tích nhân tố khám phá (EFA), các item có hệ số tải nhân tố ở một nhóm nhỏ hơn 0,5 sẽ bị loại khỏi nhóm nhân tố đó. Kết quả cho thấy, các item hội tụ thành hai nhân tố với hệ số tải từ 0,52 tới 0,83 (KMO = 0,81;  $p < 0,001$ ), giải thích được 62,5% căng thẳng từ kỳ vọng học tập. Nhân tố 1 bao gồm các item số 2, 3, 4 và 5. Nhân tố 2 bao gồm các item số 1, 6, 7, 8 và 9. Trong đó, item số 1 (“Tôi đổ lỗi cho bản thân khi không thể đáp ứng được kỳ vọng của cha mẹ về tôi”) thuộc vào nhóm các nhân tố mô tả căng thẳng từ kỳ vọng bản thân, thay vì từ kỳ vọng của cha mẹ, thầy cô như trong lý thuyết của Ang và Huan (2006). Tuy nhiên, thang đo được giữ nguyên các item, theo như cấu trúc lý thuyết và tiếp tục đưa vào giai đoạn nghiên cứu tiếp theo. Điều này sẽ được đề cập chi tiết hơn ở phần bàn luận.

**Bảng 2:** Kết quả phân tích nhân tố khám phá của thang AESI-1 trong nghiên cứu thử nghiệm

Các item của thang AESI-1	Hệ số tải nhân tố	
	Nhân tố 1	Nhân tố 2
<b>Nhân tố 1</b>		
3. Tôi cảm thấy mình đã làm cha mẹ thất vọng khi có kết quả học tập chưa tốt.	0,813	0,286
2. Tôi cảm thấy mình đã làm thầy cô thất vọng khi có kết quả học tập chưa tốt.	0,812	0,206
5. Tôi cảm thấy tồi tệ khi không thể đáp ứng được kỳ vọng của giáo viên.	0,808	0,082
4. Tôi thấy căng thẳng khi biết ba mẹ cảm thấy thất vọng với điểm thi của tôi.	0,661	0,400
<b>Nhân tố 2</b>		
6. Tôi thấy căng thẳng khi không thể đáp ứng được những tiêu chuẩn do bản thân tự đặt ra.	0,003	0,826
7. Tôi cảm thấy mình không đủ tốt khi không đáp ứng được kỳ vọng của bản thân.	0,290	0,788

1. Tôi đổ lỗi cho bản thân khi không thể đáp ứng được kỳ vọng của cha mẹ về tôi.	0,405	0,689
9. Việc làm bài không tốt so với khả năng của mình, trong một kỳ thi hoặc một bài kiểm tra, khiến tôi căng thẳng.	0,213	0,613
8. Tôi thường xuyên không ngủ được và cảm thấy lo lắng khi không thể đạt được các mục tiêu mà tôi đã đặt ra cho bản thân.	0,450	0,525

### 3.2. Đặc điểm thống kê và các tiêu thang đo của AESI-1 ở nghiên cứu chính thức

#### 3.2.1. Độ tin cậy

Hệ số Alpha của Cronbach của thang đo AESI-1 tổng thể là 0,88 với mức ý nghĩa  $p < 0,001$ . Tương quan biến tổng dao động từ 0,54 đến 0,68. Độ tin cậy của tiêu thang kỳ vọng của cha mẹ, thầy cô và kỳ vọng của bản thân đều ở mức tốt (lần lượt,  $\alpha = 0,85$  và  $0,78$ ). Kết quả cho thấy thang đo đảm bảo tính nhất quán bên trong (internal consistency). Ngoài ra, thang BRS-2-VN và ESSA cũng cho thấy độ tin cậy từ mức chấp nhận được cho tới mức tốt (lần lượt,  $\alpha$  là 0,68 và 0,90).

#### 3.2.2. Độ hiệu lực

Thang AESI-1 được đưa vào chạy mô hình phân tích nhân tố khẳng định (CFA) trên phần mềm AMOS 24.0. Ngoài mô hình hai nhân tố theo lý thuyết xây dựng thang đo, chúng tôi cũng kiểm định các mô hình cấu trúc nhân tố khác để so sánh và đánh giá mô hình phù hợp nhất (bảng 2).

**Bảng 3:** Độ phù hợp mô hình 1 nhân tố và 2 nhân tố của AESI-1

Mô hình	$\chi^2/df$	CFI	GFI	TLI	RMSEA	PCLOSE
A. 1 nhân tố	5,66	0,97	0,97	0,95	0,072	0,002
B. 2 nhân tố (theo lý thuyết)	4,65	0,98	0,98	0,96	0,063	0,038
C. 2 nhân tố (theo mô hình AESI-1 ở nghiên cứu thử nghiệm)	6,26	0,96	0,97	0,94	0,076	< 0,001

Ghi chú:  $\chi^2$  = Chi bình phương,  $df$  = Bậc tự do; RMSEA = Sai số toàn phương trung bình gốc ước tính; CFI = Chỉ số so sánh phù hợp; GFI = Chỉ số độ phù hợp; TLI = Chỉ số Tucker-Lewis; PCLOSE = P của độ phù hợp gần.

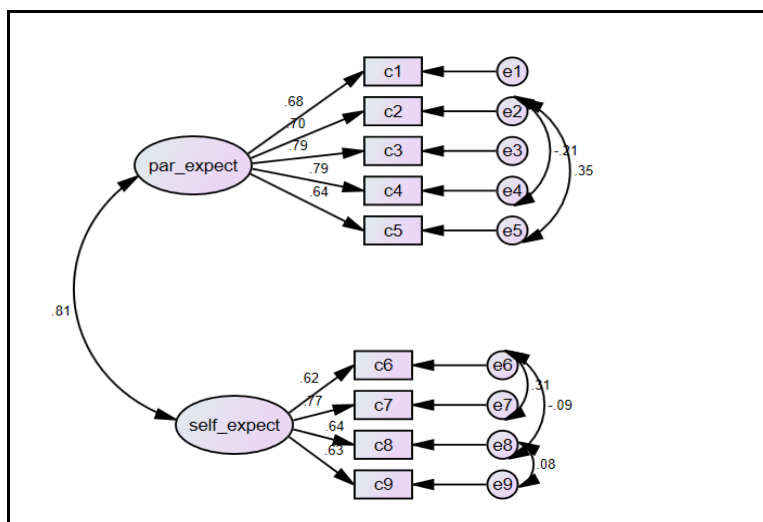
Dữ liệu cho thấy, mô hình A có chỉ số  $\chi^2/df$  và PCLOSE ở mức không tốt khi đối chiếu theo những tiêu chí của Hu và Bentler (1999). Tương tự, mô hình C (item số 1 nằm trong nhân tố kỳ vọng của bản thân) cũng cho thấy chỉ số  $\chi^2/df$  (lớn hơn 5) và PCLOSE (nhỏ hơn 0,01) không tốt. Trong khi đó, mô hình B (2 nhân tố theo lý thuyết) của thang AESI-1 lại có độ phù hợp mô hình rất tốt (hình 1).

Kết quả phân tích độ hiệu lực hội tụ và độ hiệu lực phân biệt được trình bày trong bảng 4. Thang đo AESI-1 và 2 tiểu thang đo (căng thẳng từ kỳ vọng của cha mẹ, thầy cô và căng thẳng từ kỳ vọng của bản thân) đều tương quan thuận chiều có ý nghĩa với thang ESSA ( $r$  lần lượt: 0,75; 0,68 và 0,68;  $p < 0,01$ ). Các hệ số tương quan này (lớn hơn 0,5) đảm bảo được độ hiệu lực đồng quy khi xem xét mối liên hệ với thang khác đo lường cùng một cấu trúc tâm lý (Abma và cộng sự, 2016). Ngoài ra, AESI-1 và hai tiểu thang của nó cũng cho thấy tương quan nghịch chiều có ý nghĩa ở mức thấp với BRS-2-VN ( $r$  lần lượt: -0,18; -0,18 và -0,14;  $p < 0,01$ ). Theo đó, có thể chấp nhận được về độ hiệu lực phân biệt (Hubley, 2014) của thang AESI-1 khi xem xét mối liên hệ với khả năng phục hồi.

**Bảng 4:** Tương quan giữa AESI-1, ESSA và BRS-2-VN

	1	1.1	1.2	2
<b>1. Căng thẳng từ kỳ vọng học tập (AESI-1)</b>	1			
1.1. Từ cha mẹ, thầy cô	0,88**	1		
1.2. Từ bản thân	0,93**	0,64**	1	
<b>2. Căng thẳng học tập (ESSA)</b>	0,75**	0,68**	0,68**	1
<b>3. Khả năng phục hồi (BRS-2-VN)</b>	-0,18**	-0,18**	-0,14**	-0,20**

Ghi chú: \*\*: Tương quan với mức ý nghĩa  $p < 0,01$ .



**Hình 1:** Kết quả phân tích nhân tố khẳng định cho mô hình 2 nhân tố theo lý thuyết của AESI-1

Từ kết quả trên, có thể thấy AESI-1 phù hợp nhất với mô hình nhân tố theo lý thuyết của Ang và Huan (2006). Nhân tố 1 gồm 5 item từ số 1 tới số 5, mô tả căng thẳng học tập từ kỳ vọng của cha mẹ và thầy cô. Nhân tố số 2 gồm 5 item từ số 6 tới item số 9, đề cập tới căng thẳng học tập từ kỳ vọng của bản thân.

#### 4. Bàn luận

Thang đo AESI-1 thích ứng trên nhóm khách thể Việt Nam từ 12 đến 21 tuổi cho thấy độ tin cậy ở mức tốt ( $\alpha = 0,88$ ). Kết quả này tương đồng với bằng chứng thu thập được trên nhóm khách thể tới từ các quốc gia châu Á khác như Iran ( $\alpha = 0,89$ ; Habibi Asgarabad và cộng sự, 2021), Đài Loan ( $\alpha = 0,89$ ; Kao, 2024), Trung Quốc và Hàn Quốc ( $\alpha$  lần lượt = 0,88 và 0,92; Zhang và cộng sự, 2015). Điều này cho thấy AESI-1 có độ nhất quán nội thang đo (internal consistency) ở mức tốt.

Về độ hiệu lực, trong nghiên cứu thử nghiệm AESI-1, chúng tôi nhận thấy item số 1 thuộc vào nhóm nhân tố căng thẳng từ kỳ vọng bản thân, khác biệt so với quan điểm lý thuyết xây dựng của Ang và Huan (2006). Lý giải cho điều này, trước tiên, có thể thấy sinh viên đại học chiếm đa phần nhóm khách thể thử nghiệm ( $n = 63$ , tương đương 61,2%). Nguyen (2015) cho rằng, nhiều sinh viên đại học có xu hướng “nội tại hóa” (internalized) những kỳ vọng cha mẹ, hay nói cách khác là chuyển những kỳ vọng của cha mẹ thành những kỳ vọng của bản thân, và coi đó làm nguồn động lực để phấn đấu trong học tập và xây dựng sự nghiệp. Goyette và Yu (1997) cũng nhận định, việc người châu Á nói chung có kỳ vọng cao có xu hướng bắt nguồn từ những kỳ vọng của cha mẹ họ. Theo đó, item số 1 (“Tôi đổ lỗi cho bản thân khi không thể đáp ứng được kỳ vọng của cha mẹ về tôi”) vẫn được giữ lại, thay vì loại bỏ, để đưa vào bước phân tích nhân tố khẳng định trong nghiên cứu chính thức.

Ở nghiên cứu chính thức, kết quả phân tích tương quan cho thấy những bằng chứng khả quan về độ hiệu lực hội tụ của thang đo. Với độ hiệu lực phân biệt, AESI-1 chỉ ở mức độ có thể chấp nhận được, bởi thang đo có tương quan rất thấp với khả năng phục hồi. Ở điều kiện lý tưởng, thang AESI-1 không nên có sự tương quan với một thang đo về một cấu trúc khác hoàn toàn (ví dụ, khả năng phục hồi) để đảm bảo độ hiệu lực phân biệt. Điều này dù có thể chấp nhận được (Hubleby, 2014), nhưng vẫn mở ra những lưu ý ở các nghiên cứu thích ứng theo sau. Bên cạnh đó, mô hình hai nhân tố của AESI-1 cho thấy độ phù hợp tốt nhất, khi so sánh với hai mô hình còn lại được kiểm định trong nghiên cứu hiện tại. Khám phá này tái lập kết quả của những nghiên cứu trên các quốc gia khác như Singapore (Ang và cộng sự, 2009; Tan và Yates, 2010), Canada (Ang và Huan, 2009), Iran (Habibi Asgarabad và cộng sự, 2021) và Philippines (Calaguas, 2011). Cũng có những công trình xác nhận hoặc sử dụng mô hình 1 nhân tố tới từ các quốc gia chịu sự ảnh hưởng của Nho giáo như Trung Quốc, Hàn Quốc (Zhang và cộng sự, 2015) và Đài Loan (Kao, 2024). Sự khác biệt này có thể được tạo nên từ đặc trưng của văn hóa - xã hội nhưng cũng có thể xuất hiện thêm các yếu tố khác.

Tuy nhiên, nghiên cứu hiện tại tập trung xem xét mức độ tương đồng về cấu trúc của AESI-1 khi đối chiếu với mô hình lý thuyết ban đầu của Ang và Huan (2006). Kết quả cho thấy, phiên bản AESI-1 đảm bảo được nội hàm về căng thẳng từ kỳ vọng học tập, nhất quán với mô hình lý thuyết của Ang và Huan (2006).

Về nội dung các item và nhân tố, chúng tôi đồng ý giữ nguyên tên gọi theo như quy ước của thang đo gốc, bao gồm hai tiểu thang là “Kỳ vọng từ cha mẹ/thầy cô” (5 item) và “Kỳ vọng từ bản thân” (4 item). Cùng với đó, chúng tôi đổi tên phiên bản thang đo từ “AESI-1” thành “AESI-VN-1”, để phản ánh những kết quả khả quan ban đầu trong quá trình thích ứng thang đo vào bối cảnh văn hóa - xã hội Việt Nam. Tóm lại, thang đo có thể được sử dụng được trên mẫu khách thể học sinh, sinh viên Việt Nam trong các nghiên cứu tiếp theo.

## **5. Hạn chế và những gợi ý cho các nghiên cứu tương lai**

Dựa vào kết quả nghiên cứu hiện tại, thang đo AESI-VN-1 bước đầu có thể sử dụng được trong các nghiên cứu về căng thẳng do kỳ vọng học tập tại bối cảnh văn hóa - xã hội Việt Nam. Nghiên cứu của chúng tôi tồn tại một vài điểm hạn chế nhưng cũng là những gợi mở cho các nghiên cứu thích ứng thang đo tiếp theo.

*Thứ nhất*, do những hạn chế về mặt nguồn lực và thiết kế nghiên cứu, chúng tôi chưa kiểm định được độ tin cậy test-retest cho thang đo. Điều này gợi ý rằng, trong tương lai, cần có thêm các nghiên cứu kiểm định test-retest cho thang AESI-VN-1.

*Thứ hai*, việc sử dụng biến số khả năng phục hồi để kiểm định độ hiệu lực phân biệt cho thang AESI-VN-1 chưa thực sự phù hợp. Theo đó, các nghiên cứu theo sau có thể xem xét tương quan giữa căng thẳng từ kỳ vọng học tập với những cấu trúc tâm lý khác, nhằm đảm bảo tính chặt chẽ về độ hiệu lực cấu trúc của thang đo.

*Thứ ba*, nhóm khách thể trong nghiên cứu hiện tại đã được mở rộng, bao gồm không chỉ học sinh trung học cơ sở mà còn cả học sinh trung học phổ thông và sinh viên đại học. Việc mở rộng này giúp tăng tính khái quát của kết quả, song chưa hoàn toàn tương thích với nhóm khách thể ban đầu mà Ang và Huan (2006) sử dụng trong quá trình xây dựng và kiểm định thang AESI (trên nhóm học sinh trung học cơ sở). Mặc dù thang đo AESI-VN-1 vẫn cho thấy độ tin cậy và độ hiệu lực tốt trên toàn mẫu, cần lưu ý rằng đặc điểm học tập và trải nghiệm căng thẳng ở từng bậc học có thể có khác biệt đáng kể. Do đó, các nghiên cứu tiếp theo nên tiến hành tái kiểm định (replication) kết quả trên từng nhóm khách thể riêng biệt, đặc biệt là học sinh trung học phổ thông và sinh viên đại học, nhằm củng cố thêm bằng chứng về tính ổn định của thang đo.

## **6. Kết luận**

Mô hình hai nhân tố của thang đo AESI-VN-1 phù hợp với nhóm khách thể học sinh, sinh viên Việt Nam từ 12 đến 21 tuổi. Thang đo Căng thẳng từ kỳ

vọng học tập của Ang và Huan (2006) bước đầu đảm bảo được độ tin cậy và độ hiệu lực khi được thích ứng trong bối cảnh văn hóa - xã hội Việt Nam. Dù vậy, cần có thêm các công trình tiếp theo mở rộng hơn về phương pháp, khách thể nghiên cứu để có thể cung cấp thêm bằng chứng cho độ tin cậy và độ hiệu lực của thang đo AESI-VN-1.

## **Tài liệu tham khảo**

### ***Tài liệu tiếng Việt***

1. Phạm Thị Thanh Hà, Bùi Thị Hương, Kim Bảo Giang, Phạm Thanh Tùng và Phạm Bích Diệp (2021). Chiến lược đối phó với căng thẳng học tập của sinh viên Trường Đại học Y Hà Nội, năm học 2018-2019. *Tạp chí Nghiên cứu Y học*, 138(2), 163-171. <https://doi.org/10.52852/tcncyh.v138i2.92>.
2. Lê Đại Minh và Nguyễn Hải Đăng (2022). Thích ứng phiên bản rút gọn của thang đo Khả năng phục hồi trên nhóm mẫu Việt Nam. *Tạp chí Tâm lý học*, 5(278), 79-97.
3. Hồ Thị Trúc Quỳnh và Nguyễn Văn Bắc (2021). Thành tích học tập và đau khổ tâm lý ở sinh viên Việt Nam: Vai trò trung gian của căng thẳng học tập. *Tạp chí Tâm lý học*, số 8(269), 36-45.

### ***Tài liệu tiếng Anh***

4. Abma, I. L., Rovers, M., & Van Der Wees, P. J. (2016). Appraising convergent validity of patient-reported outcome measures in systematic reviews: constructing hypotheses and interpreting outcomes. *BMC Research Notes*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s13104-016-2034-2>.
5. Almroth, M., László, K. D., Kosidou, K., & Galanti, M. R. (2019). Academic expectations and mental health in adolescence: A longitudinal study involving parents' and their children's perspectives. *The Journal of adolescent health: Official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 64(6), 783-789. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.11.015>.
6. Ang, R. P., Huan, V. S., & Braman, O. R. (2007). Factorial structure and invariance of the academic expectations stress inventory across Hispanic and Chinese adolescent samples. *Child Psychiatry and Human Development*, 38, 73-87.
7. Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 522-539. <https://doi.org/10.1177/0013164405282461>.
8. Ang, R. P., Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., Yeo, L. S., & Krawchuk, L. L. (2009). Cross-cultural invariance of the Academic Expectations Stress Inventory: Adolescent samples from Canada and Singapore. *Journal of Adolescence*, 32(5), 1225-1237. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.01.009>.
9. Calaguas, G. M. (2011). The Link between Academic Achievement and Academic Expectations Stress. *Journal of Education and Vocational Research*, 1(3), 106-111. <https://doi.org/10.22610/jevr.v1i3.16>.

10. Chao, R. C. L. (2011). Managing stress and maintaining well-being: Social support, problem-focused coping, and avoidant coping. *Journal of Counseling & Development*, 89(3), 338-348.
11. Dale, L. P., White, L. S., & Mitchell, M. (2014). The role of resilience in young adult health behaviors and well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1160-1171.
12. Goyette, K. & Yu, X. (1997). *Educational Expectations of Asian-American Youth: Determinants of Ethnic Differences* [Report No.97-396. Ann Arbor, MI: Research Reports-Population Studies Center, University of Michigan].
13. Habibi Asgarabad, M., Charkhabi, M., Fadaei, Z., Baker, J. S., & Dutheil, F. (2021). Academic expectations of stress inventory: A psychometric evaluation of validity and reliability of the persian version. *Journal of Personalized Medicine*, 11(11), 1208. <https://doi.org/10.3390/jpm11111208>.
14. Howard, S., & Johnson, B. (2018). Resilient young people: The protective factors underpinning positive outcomes. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 15(1), 44-55.
15. Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling a Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
16. Hubley, A. M. (2014). Discriminant Validity. In *Michalos, A.C. (eds) Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 1664-1667). Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5\\_751](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_751).
17. Stone, J. H., & Hunt, P. (2005). An introduction to Vietnamese culture for rehabilitation service providers in the United States. In *An introduction to Vietnamese culture for rehabilitation service providers in the United States* (pp. 203-224). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452232546.n10>.
18. Johnston, N., Cassidy T. (2020). Academic expectation stress, psychological capital, humor style and student wellbeing. *International Journal of Education*, 2(8), 13-21. <https://airccse.com/ije/papers/8220ije02.pdf>.
19. Kao P. C. (2024). Exploring the roles of academic expectation stress, adaptive coping, and academic resilience on perceived English proficiency. *BMC Psychology*, 12(1), 158. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01630-y>.
20. Le, D. M., Nguyen, T. M. H., Le, A. D. & Bui, H. T. (2022). Expectations and academic burnout among Vietnamese adolescents: The mediating role of resilience. *Proceedings of international conference "the world in crisis: The contribution of psychology"* (pp. 252-262). VNU Publishing, Hanoi. ISBN: 9786049992728.
21. Liu, Y., & Lu, Z. (2012). Examining the moderating effect of self-esteem in the relationship between academic stress and depression: A study of Chinese students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(8), 1385-1396. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.8.1385>.

22. Masten A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>.
23. Mestechkina, T., Son, N. D., & Shin, J. Y. (2014). Parenting in Vietnam. In Selin, H. (eds.), *Science Across Cultures: The History of Non-Western Science* (pp. 47-57). Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7503-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7503-9_5).
24. Nguyen, H. M. T. (2015). *Academic Expectations Stress in Asian American Undergraduate Students - A Revalidation Study* [Doctoral dissertation, Texas A. & M. University]. <https://hdl.handle.net/1969.1/156242>.
25. Putwain, D. W. (2006). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579-593. <https://doi.org/10.1348/000709906x161704>.
26. Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic Stress and its Sources Among University Students. *Biomedical & Pharmacology Journal*, 11(1), 531-537. <https://doi.org/10.13005/bpj/1404>.
27. Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194-200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>.
28. Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X. Y., & Xu, A. Q. (2011). Educational stress scale for adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534-546. <https://doi.org/10.1177/0734282910394976>.
29. Tan, J. B., & Yates, S. (2010). Academic expectations as sources of stress in Asian students. *Social Psychology of Education*, 14(3), 389-407. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9146-7>.
30. Tran, T. V. (2009). Adopting or adapting existing instruments Adopting or adapting existing instruments. *Developing Cross Cultural Measurement*. Oxford Academic, NY (pp. 31-46). <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195325089.003.0004>.
31. Tran, T. V., Nguyen, H. T. L., Tran, X. M. T., Tashiro, Y., Seino, K., Van Vo, T., & Nakamura, K. (2024). Academic stress among students in Vietnam: A three-year longitudinal study on the impact of family, lifestyle, and academic factors. *Journal of Rural Medicine*, 19(4), 279-290. <https://doi.org/10.2185/jrm.2024-012>.
32. Truc, T. T., Loan, K. X., Nguyen, N. D., Dixon, J., Sun, J., & Dunne, M. P. (2015). Validation of the Educational Stress Scale for Adolescents (ESSA) in Vietnam. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, 27(2), NP2112-NP2121. <https://doi.org/10.1177/1010539512440818>.
33. Zhang, X., Tze, V. M. C., Buhr, E., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2016). A cross-national validation of the academic expectations stress inventory with Chinese and Korean high school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(3), 289-295. <https://doi.org/10.1177/0734282915599460>.