https://doi.org/10.66270/vap26.v14.n3.8

THE RELATIONSHIP BETWEEN DIFFICULTIES IN EMOTION REGULATION AND ACADEMIC PROCRASTINATION: THE MEDIATING ROLE OF PSYCHOLOGICAL CAPITAL

Nguyen Tran My Y, Pham Tat Dat, Nguyen Huynh Ngoc Anh Nhu, Le Bao Toan, Le Nguyen Son Tung
University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University Ho Chi Minh City

Received: March 24, 2026
Accepted: May 20, 2026

Abstract: *This cross-sectional study surveyed 461 students at the University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University Ho Chi Minh City, to examine the roles of difficulties in emotion regulation and psychological capital in academic procrastination. Mediation analysis showed that psychological capital played a partial mediating role: difficulties in emotion regulation were associated with academic procrastination both directly and indirectly, with psychological capital mediating this relationship. The findings highlight the importance of strengthening psychological capital and emotion-regulation capacity, which may contribute to predicting reductions in academic procrastination among university students.*

Keywords: *Difficulties in emotion regulation; Academic procrastination; Psychological capital; University students.*

MỐI LIÊN HỆ GIỮA KHÓ KHĂN TRONG ĐIỀU TIẾT CẢM XÚC VÀ TRÌ HOÃN HỌC TẬP: VAI TRÒ TRUNG GIAN CỦA VỐN TÂM LÝ

Nguyễn Trần Mỹ Ý, Phạm Tất Đạt, Nguyễn Huỳnh Ngọc Ánh Như, Lê Bảo Toàn, Lê Nguyễn Sơn Tùng
Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.

Ngày nhận bài: 24/3/2026
Ngày duyệt đăng bài: 20/5/2026

Tóm tắt: *Nghiên cứu cắt ngang được khảo sát từ 461 sinh viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh nhằm xem xét vai trò của khó khăn trong điều tiết cảm xúc và vốn tâm lý đối với trì hoãn học tập. Kết quả phân tích mô hình trung gian cho thấy vốn tâm lý đóng vai trò trung gian bán phần: khó khăn trong điều tiết cảm xúc có mối liên hệ với trì hoãn học tập cả trực tiếp lẫn gián tiếp, trong đó vốn tâm lý đóng vai trò trung gian trong mối liên hệ này. Phát hiện này cho thấy tầm quan trọng của việc bồi dưỡng vốn tâm lý và khả năng điều tiết cảm xúc có thể góp phần dự báo sự giảm thiểu tình trạng trì hoãn học tập ở sinh viên.*

Từ khóa: *Khó khăn trong điều tiết cảm xúc; Trì hoãn học tập; Vốn tâm lý; Sinh viên.*

1. Đặt vấn đề

"Trì hoãn trong học tập là sự tự nguyện trì hoãn một hành động liên quan đến học tập đã dự định thực hiện, mặc dù nhận thức được rằng sự trì hoãn đó sẽ khiến bản thân chịu những hậu quả bất lợi" (Steel và Klingsieck, 2016, tr. 37). Trì hoãn học tập xuất hiện như một chiến lược ứng phó kém lành mạnh khi sinh viên đối diện với môi trường có cấu hình xã hội và học thuật mới (Pereira và Ramos, 2021). Trì hoãn học tập xuất hiện ở

khoảng 40% - 80% sinh viên đại học (Fentaw và cộng sự, 2022; Rahimi và Hall, 2021). Ở Việt Nam, các nghiên cứu đã ghi nhận sự hiện diện của trì hoãn học tập ở sinh viên tại nhiều cơ sở đào tạo từ Bắc vào Nam (Nguyễn Thị Trâm Anh và Nguyễn Bá Phu, 2023; Tạ Nhật Ánh và cộng sự, 2023; Dương Vũ Mẫn, 2023). Đa số mức độ trì hoãn của sinh viên Việt Nam nằm trong khoảng trung bình. Tuy nhiên, ảnh hưởng của nó lên các khía cạnh đời sống sinh viên vẫn đáng được quan tâm. Trì hoãn học tập và hệ quả của nó gây tác động tiêu cực lên thành tích học tập và mức độ cảm nhận hạnh phúc chủ quan ở sinh viên (Rothblum và cộng sự, 1986; Steel và Klingsieck, 2016). Ngoài ra, trì hoãn học tập còn liên quan đến các biểu hiện tiêu cực về mặt sức khỏe tinh thần, thể chất (Patrzek và cộng sự, 2012; Rothblum và cộng sự, 1986), dẫn đến các cảm xúc khó chịu như lo âu, xấu hổ, bất an, áp lực, hối hận; mang đến những trải nghiệm tiêu cực như thiếu mạng lưới quan hệ xã hội, tài chính khó khăn, đe dọa các kế hoạch nghề nghiệp, gia đình (Patrzek và cộng sự, 2012). Theo Patrzek và cộng sự (2012), trì hoãn học tập có thể đến từ các yếu tố bên trong (kỹ năng, cảm xúc) hoặc các yếu tố bên ngoài như môi trường học tập chưa tối ưu. Ngoài ra, các nguyên nhân cũng có thể liên quan đến sự tự điều chỉnh trong khía cạnh hành vi, suy nghĩ, động lực và nhận thức (Pereira và Ramos, 2021). Một nguyên nhân khác là sợ bị đánh giá/thất bại (Tạ Nhật Ánh và cộng sự, 2023). Nghiên cứu của Duru và cộng sự (2024) cho rằng nỗi sợ thất bại không trực tiếp dẫn tới trì hoãn, thay vào đó, chính khó khăn trong điều tiết nỗi sợ thất bại mới là yếu tố góp phần thúc đẩy hành vi trì hoãn. Điều này gợi ý rằng các nghiên cứu ở Việt Nam có thể xem xét chiến lược điều tiết cảm xúc kém thích ứng như yếu tố có thể ảnh hưởng đến trì hoãn học tập.

Khó khăn trong điều tiết cảm xúc đến từ sự suy giảm các khía cạnh trong điều tiết cảm xúc (Gratz và Roemer, 2004). Khó khăn trong điều tiết cảm xúc có mối quan hệ âm tính với sức bật tinh thần (Singh, 2021). Việc sử dụng các chiến lược điều tiết cảm xúc thích ứng (tái đánh giá cảm xúc) góp phần làm tăng sức bật tinh thần (Thomas và Zolkoski, 2020). Nghiên cứu của Tang và He (2022) cho thấy khi khả năng điều tiết cảm xúc gặp vấn đề, vốn tâm lý có thể suy yếu theo (thông qua các cơ chế trung gian là sự hài lòng trong học tập và sự gắn kết trong học tập). Hai nghiên cứu trên đều sử dụng khái niệm điều tiết cảm xúc của Gross và John (2003), trong đó có cả chiến lược mang lại các hệ quả tích cực (tái đánh giá nhận thức) và chiến lược mang lại hệ quả tiêu cực (ức chế biểu đạt cảm xúc). Do đó, việc sử dụng khái niệm này đòi hỏi sự phân biệt giữa tác động của các chiến lược. Trong nghiên cứu này, nhóm chọn khái niệm khó khăn trong điều tiết cảm xúc như một cấu trúc hoàn toàn tiêu cực, nhằm đảm bảo tính nhất quán trong việc xem xét tác động của yếu tố này đối với vốn tâm lý và trì hoãn học tập.

Vốn tâm lý là một nguồn lực tâm lý tích cực của cá nhân gồm bốn yếu tố là hy vọng, lạc quan, niềm tin vào năng lực bản thân và sức bật tinh thần (Luthans và cộng sự, 2017). Nguồn lực này có mối quan hệ ngược chiều với trì hoãn học tập (Rahmi và Safitri, 2023; Saman và Wirawan, 2021). Ramadhani và cộng sự (2026) nhấn mạnh tầm quan trọng của cách tiếp cận cá nhân hóa và các chiến lược tâm lý nhằm giảm thiểu hành vi trì hoãn. Điều này gợi ý nhu cầu tìm hiểu sâu hơn về các yếu tố tâm lý có thể đóng vai trò nền tảng và sự tương tác giữa chúng trong việc hình thành trì hoãn học tập. Tuy nhiên, trong bối cảnh Việt Nam hiện nay, các nghiên cứu triển khai theo hướng tiếp cận này vẫn còn hạn chế. Dựa trên kết quả của các nghiên cứu đã đề cập, nhóm đề xuất một mô hình với các giả thuyết: (H1) *Khó khăn trong điều tiết cảm xúc dự báo dương tính với trì hoãn học tập*; (H2) *Vai trò trung gian của vốn tâm lý đối với mối quan hệ giữa khó khăn trong điều tiết cảm xúc và trì hoãn học tập*, trong đó (H2a) *Khó khăn trong điều tiết cảm xúc dự báo âm tính với vốn tâm lý* và (H2b) *Vốn tâm lý dự báo âm tính với trì hoãn học tập.*

2. Mẫu và phương pháp nghiên cứu

2.1. Mẫu nghiên cứu

Nhóm tiến hành thu thập mẫu phi xác suất, chọn mẫu thuận tiện trên sinh viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh. Theo báo cáo hành chính của Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh - Báo cáo thường niên 2025, dữ liệu về tổng số sinh viên của trường này là 16.543 sinh viên. Nhóm sử dụng công thức của Yamane (1967) ước tính được cỡ mẫu tối thiểu cho nghiên cứu hiện tại là 391 sinh viên. Khách thể là sinh viên chính quy và trong độ tuổi 18 - 25. Các trường hợp đang điều trị rối nhiễu tâm lý, đang tham gia trị liệu/tham vấn tâm lý, hoặc không vượt qua câu hỏi chú ý sẽ bị loại khỏi mẫu.

2.2. Phương pháp và công cụ nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp tổng hợp, phân tích tài liệu từ những nguồn học thuật đáng tin cậy như Scopus, Web of Science, Google Scholar, nhóm xây dựng nền tảng lý luận và mô hình nghiên cứu. Sau đó, khảo sát trực tuyến bằng bảng hỏi của các biến chính và thông tin nhân khẩu qua Google Form. Để đảm bảo tính chuẩn xác của mô hình dự báo, nghiên cứu thu thập hai biến kiểm soát là Giới tính và Năm học nhằm loại bỏ các tác động nhiễu tiềm tàng của yếu tố nhân khẩu học đến mối quan hệ giữa điều tiết cảm xúc, vốn tâm lý và trì hoãn học tập. Cuối cùng, nhóm xử lý số liệu thống kê bằng phần mềm Jamovi. Nghiên cứu hiện tại đã được hội đồng chuyên môn thông qua và phê duyệt về các tiêu chuẩn đạo đức trước khi triển khai (theo số 139/GXN-XHN-TLH của Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh). Quá trình thu thập dữ liệu tuân thủ nghiêm ngặt nguyên tắc đồng thuận tự nguyện và bảo mật danh tính: người tham gia được thông báo rõ quyền rút lui bất kỳ lúc nào, thông tin cá nhân được mã hóa và chỉ phục vụ cho mục đích nghiên cứu

Về công cụ nghiên cứu, ba thang đo nhóm sử dụng được dịch theo quy trình dịch ngược (back-translation) của Brislin (1970). Nhóm nghiên cứu (gồm 4 thành viên, cân bằng về giới tính) được chia thành hai cặp: một cặp dịch xuôi từ bản gốc sang tiếng Việt; cặp còn lại dịch ngược từ bản tiếng Việt sang tiếng Anh (không tiếp cận bản gốc). Sau khi thống nhất bản dịch tạm thời, nhóm phỏng vấn nhận thức 4 sinh viên (2 nam, 2 nữ) nhằm đánh giá độ rõ ràng của ngôn ngữ. Từ đó, nhóm hiệu chỉnh bản dịch đảm bảo ngữ nghĩa dễ hiểu và phù hợp văn hóa. Ba thang đo được dịch và sử dụng bao gồm:

(1) Trong nghiên cứu này, nhóm sử dụng thang đo Khó khăn trong điều tiết cảm xúc bản rút gọn 16 mục (DERS-16) do Bjureberg và cộng sự (2016) phát triển, dựa trên thang đo gốc 36 mục (DERS) của Gratz và Roemer (2004). Thang đo được thiết kế theo dạng Likert từ 1 (gần như không bao giờ) đến 5 (gần như luôn luôn), đo 5 khía cạnh của khó khăn trong điều tiết cảm xúc (Bjureberg và cộng sự, 2016). Thang đo cho thấy độ tin cậy tổng thể cao với hệ số Cronbach’s alpha bằng 0,92. Điểm số của thang được xác định bằng tổng của các mục trong thang. Tổng điểm càng cao cho thấy mức độ khó khăn trong điều tiết cảm xúc càng cao. Thang đo không có mục đảo điểm. Trong nghiên cứu hiện tại, thang đo này cho thấy độ tin cậy cao với hệ số Cronbach’s alpha đạt 0,93.

(2) Bảng hỏi Vốn tâm lý thích ứng trong bối cảnh học đường của Martínez và cộng sự (2021) bao gồm 12 mục, phân vào bốn chiều kích. Trong nghiên cứu thích ứng thang đo của Martínez và cộng sự (2021) với bối cảnh học đường cho thấy Cronbach’s alpha của toàn thang đạt 0,82 ở mẫu Tây Ban Nha và 0,89 ở mẫu Chile. Bảng hỏi được thiết kế dạng thang đo 7 điểm, từ 0 (hoàn toàn không đồng ý) đến 6 (hoàn toàn đồng ý). Thang đo không có mục đảo điểm. Điểm số xác định bằng tổng của các mục của thang, tổng điểm càng cao

vốn tâm lý càng cao. Nghiên cứu hiện tại cho thấy thang đo này có độ tin cậy cao với hệ số Cronbach's alpha của tổng thang đạt 0,898.

(3) Thang đo Trì hoãn học tập rút gọn (APS-S) được phát triển bởi Yockey (2016) dựa trên thang đo Trì hoãn học tập gốc (APS) do McCloskey (2011) xây dựng. APS-S gồm 5 mục, được thiết kế dưới dạng Likert từ 1 (không đồng ý) đến 5 (đồng ý). Trong nghiên cứu của Yockey (2016), thang đo đạt Cronbach's alpha là 0,87. Thang đo không có mục đảo điểm. Điểm số của thang được xác định bằng tổng của các mục trong thang đo. Tổng điểm càng cao cho thấy mức độ trì hoãn học tập càng cao. Trong nghiên cứu này, thang đo này cho thấy độ tin cậy cao với hệ số Cronbach's alpha đạt 0,913.

3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

3.1. Kết quả nghiên cứu

3.1.1. Thống kê mô tả đặc điểm khách thể

Tổng số khách thể phù hợp với yêu cầu của nghiên cứu sau khi đã vệ sinh dữ liệu là 461 người, gồm 59 người là nam giới và 402 người là nữ giới. Sinh viên năm 1 chiếm tỷ lệ cao nhất (n = 285) và thấp nhất là sinh viên năm 4 (n = 12). Vì cách lấy mẫu thuận tiện và cơ cấu nam : nữ vốn có (1 : 4) của Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, nghiên cứu này có mẫu không cân bằng giữa các nhóm giới tính.

3.1.2. Thống kê mô tả các biến nghiên cứu

Kết quả thống kê mô tả cho thấy các biến khó khăn trong điều tiết cảm xúc, trì hoãn học tập và vốn tâm lý không có sai lệch nghiêm trọng so với phân phối chuẩn. Cụ thể, mặc dù kiểm định Shapiro-Wilk cho thấy khó khăn trong điều tiết cảm xúc và trì hoãn học tập có ý nghĩa thống kê, lần lượt $p = 0,007$ và $p < 0,001$, trong khi vốn tâm lý không có ý nghĩa thống kê, $p = 0,142$ nhưng kết quả này cần được diễn giải cẩn thận do cỡ mẫu lớn của nghiên cứu (n = 461). Do đó, nhóm nghiên cứu xem xét thêm các chỉ số Skewness và Kurtosis để đánh giá hình dạng phân phối. Kết quả cho thấy giá trị Skewness của các biến dao động từ -0,180 đến -0,025 và excess Kurtosis dao động từ -1,01 đến -0,386, đều nằm trong ngưỡng chấp nhận được. Xét về xu hướng giá trị trung tâm, sinh viên trong mẫu nghiên cứu có khó khăn trong điều tiết cảm xúc ở mức trung bình (ĐTB = 47,8; ĐLC = 12,4), trì hoãn học tập ở mức trung bình (ĐTB = 15,1; ĐLC = 5,68), trong khi vốn tâm lý đạt mức tương đối khả quan (ĐTB = 42,6; ĐLC = 11,5).

3.1.3. Tương quan mối quan hệ các biến nghiên cứu

Kết quả phân tích tương quan Pearson cho thấy các biến số chính đều có tương quan có ý nghĩa thống kê với nhau. Khó khăn trong điều tiết cảm xúc có tương quan thuận chiều ở mức trung bình với trì hoãn học tập, $r(459) = 0,337$; $p < 0,001$. Đồng thời, khó khăn trong điều tiết cảm xúc có tương quan nghịch chiều ở mức trung bình với vốn tâm lý, $r(459) = -0,343$; $p < 0,001$. Bên cạnh đó, vốn tâm lý có tương quan nghịch chiều ở mức yếu với trì hoãn học tập, $r(459) = -0,255$; $p < 0,001$.

3.1.4. Hồi quy dự báo mối quan hệ các biến nghiên cứu

Để kiểm định mối quan hệ giữa các biến, nghiên cứu sử dụng ba mô hình hồi quy tuyến tính đơn, và kiểm soát biến giới tính và năm học. Ở mô hình thứ nhất, kết quả kiểm định F cho thấy mô hình hồi quy có ý nghĩa thống kê, $F(3, 457) = 19,8$; $p < 0,001$. Kết quả hồi quy chỉ ra rằng khó khăn trong điều tiết cảm xúc có khả năng dự báo dương tính trì hoãn học tập, với $B = 0,151$; $SE = 0,020$; $\beta = 0,323$; $p < 0,001$. Mô hình này giải thích 11,5% phương sai của trì hoãn học tập ($R^2 = 0,115$). Hai biến kiểm soát là giới tính, năm học không có ý nghĩa thống kê ($p > 0,05$). Ở mô hình thứ hai, kết quả kiểm định F cho thấy mô hình có ý nghĩa thống kê, $F(3, 457) = 27,9$; $p < 0,001$. Kết quả hồi quy cho thấy khó

khăn trong điều tiết cảm xúc có khả năng dự báo âm tính vốn tâm lý, với B = -0,304; SE = 0,040; β = -0,329; p < 0,001. Mô hình này giải thích 15,5% phương sai của vốn tâm lý (R^2 = 0,155). Bên cạnh đó, giới tính cũng là biến kiểm soát có ý nghĩa thống kê trong mô hình, với B = -6,627; p < 0,001, gợi ý rằng sinh viên nữ có xu hướng đạt điểm vốn tâm lý thấp hơn sinh viên nam khi đã kiểm soát ảnh hưởng của các biến còn lại trong mô hình. Ở mô hình thứ ba, kết quả kiểm định F cho thấy mô hình có ý nghĩa thống kê F(3, 457) = 11,9; p < 0,001. Kết quả hồi quy cho thấy vốn tâm lý có khả năng dự báo âm tính trì hoãn học tập, (B = -0,127; SE = 0,023; β = -0,257; p < 0,001). Mô hình giải thích 7,2% phương sai của Trì hoãn học tập (R^2 = 0,072). Giới tính và năm học đều không có ý nghĩa thống kê (p > 0,05) (bảng 1).

Để xem xét đồng thời vai trò dự báo của khó khăn trong điều tiết cảm xúc và vốn tâm lý đối với trì hoãn học tập, nhóm nghiên cứu thực hiện thêm một mô hình hồi quy tuyến tính đa biến. Kết quả kiểm định F cho thấy mô hình hồi quy tuyến tính đa biến có ý nghĩa thống kê, F(4, 456) = 18,3; p < 0,001 và giải thích được 13,1% phương sai của trì hoãn học tập (Adjusted R^2 = 0,131). Khi đưa đồng thời hai biến dự báo vào mô hình, khó khăn trong điều tiết cảm xúc vẫn dự báo dương tính trì hoãn học tập (B = 0,126; SE = 0,021; β = 0,276; p < 0,001), trong khi vốn tâm lý dự báo âm tính trì hoãn học tập (B = -0,081; SE = 0,023; β = -0,165; p < 0,001). Trong mô hình này, biến kiểm soát gồm giới tính và năm học không có ý nghĩa thống kê (p > 0,05) (bảng 1).

Bảng 1. Kết quả kiểm tra hồi quy

Mô hình và biến số	B	SE	β	t	p
Mô hình 1: Dự báo trì hoãn học tập					
Khó khăn trong điều tiết cảm xúc	0,151	0,020	0,323	7,391	< 0,001
Giới tính (Nữ - Nam)	0,092	0,751	0,016	0,122	0,903
Năm học	-0,302	0,314	-0,043	-0,960	0,338
Chỉ số mô hình: F(3, 457) = 19,8; p < 0,001; R^2 = 0,115 - Adjusted R^2 = 0,109					
Mô hình 2: Dự báo vốn tâm lý					
Khó khăn trong điều tiết cảm xúc	-0,304	0,040	-0,329	-7,535	< 0,001
Giới tính (Nữ - Nam)	-6,627	1,485	-0,577	-4,461	< 0,001
Năm học	-0,349	0,621	-0,025	-0,562	0,574
Chỉ số mô hình: F(3, 457) = 27,9; p < 0,001; R^2 = 0,155 - Adjusted R^2 = 0,149					
Mô hình 3: Dự báo trì hoãn học tập					
Vốn tâm lý	-0,127	0,023	-0,257	-5,565	< 0,001
Giới tính (Nữ - Nam)	-0,400	0,786	-0,070	-0,509	0,611
Năm học	-0,591	0,319	-0,084	-1,857	0,064
Chỉ số mô hình: F(3, 457) = 11,9; p < 0,001; R^2 = 0,072 - Adjusted R^2 = 0,066					
Mô hình 4: Dự báo trì hoãn học tập					
Khó khăn trong điều tiết cảm xúc	0,126	0,021	0,276	5,898	< 0,001
Vốn tâm lý	-0,081	0,023	-0,165	-3,479	< 0,001
Giới tính (Nữ - Nam)	-0,447	0,758	-0,079	-0,590	0,566
Năm học	-0,330	0,311	-0,047	-1,063	0,288
Chỉ số mô hình: F(4, 456) = 18,3; p < 0,001; R^2 = 0,138 - Adjusted R^2 = 0,131					

3.1.5. Cơ chế trung gian

Để kiểm định vai trò trung gian của vốn tâm lý trong mối quan hệ giữa khó khăn trong điều tiết cảm xúc và trì hoãn học tập, nhóm thực hiện bằng mô hình trung gian GLM (General Linear Model Mediation Analysis) với khoảng tin cậy 95% của tác động gián tiếp được ước lượng bằng phương pháp bootstrap percentile với 5.000 mẫu lặp. Kết quả cho thấy hiệu ứng gián tiếp của khó khăn trong điều tiết cảm xúc lên trì hoãn học tập thông qua vốn tâm lý có ý nghĩa thống kê (B = 0,025; β = 0,054; SE = 0,008; p = 0,002; 95% CI [0,009; 0,042]). Đồng thời hiệu ứng trực tiếp của khó khăn trong điều tiết cảm xúc lên trì hoãn học tập cũng có ý nghĩa thống kê (B = 0,129; β = 0,283; SE = 0,021; p < 0,001; 95% CI [0,079; 0,175]). Hiệu ứng tổng thể của khó khăn trong điều tiết cảm xúc lên trì hoãn học tập cũng đạt ý nghĩa thống kê (B = 0,154; β = 0,337, SE = 0,020; p < 0,001; 95% CI [0,112; 0,195]). Kết quả ghi nhận khó khăn trong điều tiết cảm xúc mối quan hệ âm tính với vốn tâm lý (B = -0,317; β = -0,343, SE = 0,040; p < 0,001; 95% CI [-0,394; -0,222]) và vốn tâm lý mối quan hệ âm tính với trì hoãn học tập (B = -0,078; β = -0,158; SE = 0,023; p < 0,001; 95% CI [-0,126; -0,03]).

Bên cạnh đó, hiệu ứng gián tiếp chuẩn hóa (*Standardized indirect effect*) đạt β = 0,054, cho thấy khi khó khăn trong điều tiết cảm xúc tăng 1 độ lệch chuẩn, trì hoãn học tập tăng gián tiếp 0,054 độ lệch chuẩn thông qua vốn tâm lý. Hệ số này được báo cáo dưới dạng hệ số chuẩn hóa hoàn toàn (*Completely standardized indirect effect*). Tỷ lệ trung gian của mô hình là 16,1%, cho thấy vốn tâm lý giải thích 16,1% tổng tác động của khó khăn trong điều tiết cảm xúc lên trì hoãn học tập; 83,9% còn lại là tác động trực tiếp. Kết quả này cho thấy vốn tâm lý là cơ chế trung gian bán phần trong mối quan hệ giữa hai biến (bảng 2).

Bảng 2. Kết quả kiểm định vai trò trung gian của vốn tâm lý trong mối quan hệ giữa khó khăn trong điều tiết cảm xúc và trì hoãn học tập

Hiệu ứng	B	SE	B	% Mediation	95% CI		p
					Lower CI	Upper CI	
Khó khăn trong điều tiết cảm xúc → Vốn tâm lý (a)	-0,317	0,040	-0,343		0,394	-0,222	< 0,001
Vốn tâm lý → Trì hoãn học tập (b)	-0,078	0,023	-0,158		-0,126	-0,03	< 0,001
Khó khăn trong điều tiết cảm xúc → Trì hoãn học tập, tác động trực tiếp (c')	0,129	0,021	0,283	83,9%	0,079	0,175	< 0,001
Khó khăn trong điều tiết cảm xúc → Trì hoãn học tập, tác động tổng thể (c)	0,154	0,020	0,337	100%	0,112	0,195	< 0,001
Tác động gián tiếp (a x b)	0,025	0,008	0,054	16,1%	0,009	0,042	0,002

3.2. Thảo luận

3.2.1. Mối quan hệ giữa khó khăn trong điều tiết cảm xúc và trì hoãn học tập

Khả năng dự báo dương tính của khó khăn trong điều tiết cảm xúc đối với trì hoãn học tập thống nhất với kết quả nghiên cứu trước đây của Bytamar và cộng sự (2020); Duru và cộng sự (2024); Rad và cộng sự (2025). Kết quả này có thể được giải thích dưới nhãn quan của học thuyết Bảo tồn nguồn lực (COR) (Hobfoll, 1989). Học thuyết này cho rằng con người có xu hướng tích lũy những nguồn lực cần thiết để đạt được các mục tiêu trong cuộc sống, đồng thời nỗ lực bảo vệ các nguồn lực hiện có khỏi bị thất thoát (Hobfoll, 1989). Mặc dù khả năng điều tiết cảm xúc không được đề cập trực tiếp trong học thuyết Bảo tồn nguồn lực của Hobfoll (1989), Buruck và cộng sự (2016) cho rằng năng lực này có thể được xem là một nguồn lực cá nhân hỗ trợ cá nhân. Trong bối cảnh học đường, cá nhân gặp khó khăn trong việc điều tiết cảm xúc - tức là mất đi một nguồn lực quan trọng - các mục tiêu của họ có thể bị đe dọa. Khi này, trì hoãn học tập đóng vai trò như một chiến lược tạm thời giúp cá nhân bảo vệ những nguồn lực còn lại để đạt được mục tiêu khác, ưu tiên hơn so với các nhiệm vụ học tập. Một bộ phận nghiên cứu về trì hoãn trước đây xem trì hoãn như một chiến lược điều chỉnh tâm trạng và điều tiết cảm xúc tạm thời, kém thích nghi (Pychyl và Sirois, 2016; Sirois và Pychyl, 2013; Tice và Bratslavsky, 2000). Sự điều chỉnh này bắt nguồn từ sự ưu tiên tâm trạng hiện tại hơn so với việc theo đuổi mục tiêu dài hạn (Sirois và Pychyl, 2013). Sự nỗ lực tập trung điều chỉnh cảm xúc ngắn hạn có thể dẫn đến sự thất bại trong việc tự kiểm soát ở một số lĩnh vực khác (Tice và Bratslavsky, 2000), trong đó bao gồm việc theo đuổi mục tiêu (Pychyl và Sirois, 2016), cụ thể trong bối cảnh nghiên cứu này là sự hoàn thành các mục tiêu liên quan đến học tập. Sirois và Pychyl (2013) cho rằng cần đặt trì hoãn vào bối cảnh thời gian để thấy rõ hậu quả cho sự dễ chịu tức thời - các nhiệm vụ chậm trễ một cách không cần thiết trở thành gánh nặng trong tương lai.

3.2.2. Vai trò trung gian của vốn tâm lý

Về mặt lý thuyết, kết quả có thể được diễn giải theo thuyết tự quyết của Ryan và Deci (2000), theo đó khó khăn trong điều tiết cảm xúc cản trở khả năng duy trì động lực và cảm nhận năng lực của cá nhân, từ đó làm suy yếu các nguồn lực tâm lý tích cực như vốn tâm lý. Khi vốn tâm lý suy giảm, sinh viên có xu hướng thiếu nguồn lực tâm lý để đối phó với nhiệm vụ học tập từ đó dự báo sự gia tăng hành vi trì hoãn (Li và cộng sự, 2023). Từ nhãn quan của học thuyết Bảo tồn nguồn lực, khó khăn trong điều tiết cảm xúc có thể làm cạn kiệt nguồn lực tự điều chỉnh, từ đó làm suy giảm vốn tâm lý; khi vốn tâm lý giảm, sinh viên có thể chọn trì hoãn như một cách tạm thời để bảo toàn phần nguồn lực còn lại trước áp lực học tập (Buruck và cộng sự, 2016; Rahmi và Safitri, 2023). Hướng tác động cụ thể trong mô hình cũng nhất quán với các nghiên cứu trước đây. Thứ nhất, khó khăn trong điều tiết cảm xúc dự báo âm tính cho vốn tâm lý. Kết quả này phù hợp với phát hiện trong nghiên cứu của Tang và He (2022) rằng điều tiết cảm xúc hiệu quả liên quan đến vốn tâm lý cao thông qua các cơ chế trung gian là sự hài lòng trong học tập và sự gắn kết trong học tập. Tuy nhiên, khác với Tang và He (2022), nghiên cứu hiện tại xem khó khăn trong điều tiết cảm xúc như một yếu tố nguy cơ và kiểm định ảnh hưởng của nó đối với vốn tâm lý. Thứ hai, kết quả vốn tâm lý dự báo âm tính trì hoãn học tập tương đồng với nghiên cứu của Rahmi và Safitri (2023), khi chứng minh vốn tâm lý có mối quan hệ âm tính với trì hoãn học tập thông qua học tập tự điều chỉnh. Đồng thời, Saman và Wirawan (2021) cho rằng mối quan hệ âm tính giữa vốn tâm lý và trì hoãn học tập ở các mức độ tận tâm khác nhau. Điểm mở rộng của nghiên cứu hiện tại nằm ở việc xem vốn tâm lý với vai trò yếu tố dự báo như các nghiên cứu trước mà còn với vai trò trung gian trong mô hình.

4. Kết luận

Nghiên cứu cho thấy khó khăn trong điều tiết cảm xúc dự báo dương tính trì hoãn học tập và vốn tâm lý giữ vai trò trung gian bán phần trong mối quan hệ này. Theo đó, nhà trường có thể bổ sung phát triển kỹ năng điều tiết cảm xúc và vốn tâm lý để cải thiện hành vi trì hoãn học tập của sinh viên. Bên cạnh các đóng góp, nghiên cứu này cũng ghi nhận các hạn chế: do thiết kế cắt ngang nên chưa thể chắc chắn về mối quan hệ nhân quả của các biến; cách chọn mẫu thuận tiện dẫn đến sự thiếu cân bằng giữa các nhóm năm học, từ đó, không đảm bảo được khả năng khái quát hoá của mẫu và có thể gây ảnh hưởng đến kết quả và các phân tích liên quan đến năm học.

Tài liệu tham khảo

Tài liệu tiếng Việt

1. Nguyễn Thị Trâm Anh và Nguyễn Bá Phu (2023). Động cơ và sự trì hoãn trong học tập của sinh viên Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế: Thực trạng và khuyến nghị. *Tạp chí Giáo dục, 23*(24), 41-45. https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/1135/675.
2. Tạ Nhật Ánh, Tạ Minh Hà, Nguyễn Thị Thu Uyên, Nguyễn Giang Thủy, Trần Ngọc Diệp (2023). Trì hoãn trong các nhiệm vụ học tập của sinh viên: Nghiên cứu cắt ngang tại một trường đại học ngoại ngữ. *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài, 39*(1), 38-48. https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.4895.
3. Dương Vũ Mẫn (2023). Mối liên hệ giữa sự linh hoạt tâm lý, điều tiết cảm xúc và sự trì hoãn trong học tập ở sinh viên Trường Đại học Công nghệ Thành phố Hồ Chí Minh. *Khóa luận tốt nghiệp ngành Tâm lý học.* Trường Đại học Công nghệ Thành phố Hồ Chí Minh. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13892.23684.
4. Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh (2026). *Báo cáo thường niên năm 2025*. [Tài liệu hành chính]. https://vnuhcm.edu.vn/bai-viet/bao-cao-thuong-nien-2025.

Tài liệu tiếng Anh

5. Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M.T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L.-G., Bjärehed, J., DiLillo, D., Messman-Moore, T., Gumpert, C. H. & Gratz, K. L. (2016). Development and validation of a brief version of the difficulties in emotion regulation scale: The DERS-16. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 38*(2), 284-296. https://doi.org/10.1007/s10862-015-9514-x.
6. Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 1*(3), 185-216. https://doi.org/10.1177/135910457000100301.
7. Buruck, G., Dörfel, D., Kugler, J., & Brom, S. S. (2016). Enhancing well-being at work: The role of emotion regulation skills as personal resources. *Journal of Occupational Health Psychology, 21*(4), 480-493. https://doi.org/10.1037/ocp0000023.
8. Bytamar, J. M., Saed, O., & Khakpoor, S. (2020). Emotion regulation difficulties and academic procrastination. *Frontiers in Psychology, 11*, 524588. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588.
9. Duru, E., Balkis, M. & Duru, S. (2024). Fear of failure and academic satisfaction: the mediating role of emotion regulation difficulties and procrastination. *European Journal of Psychology of Education, 39*(3), 2901-2914. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00868-9.
10. Fentaw, Y., Moges, B. T., & Ismail, S. M. (2022). Academic Procrastination Behavior among Public University Students. *Education Research International, 2022*(1), 1277866. https://doi.org/10.1155/2022/1277866.
11. Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41-54. https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94.

12. Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348.
13. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513-524. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513.
14. Li, R., Che Hassan, N., & Saharuddin, N. (2023). Psychological capital related to academic outcomes among university students: a systematic literature review. *Psychology Research and Behavior Management, 16*, 3739-3763. https://doi.org/10.2147/PRBM.S421549.
15. Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4*, 339-366. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324.
16. Martínez, I. M., Meneghel, I., Carmona-Halty, M., & Youssef-Morgan, C. M. (2021). Adaptation and validation to Spanish of the psychological capital questionnaire-12 (PCQ-12) in academic contexts. *Current Psychology, 40*(7), 3409-3416. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00276-z.
17. McCloskey, J. D. (2011). *Finally, my thesis on academic procrastination* [Doctoral thesis, The University of Texasat Arlington]. Faculty of the Graduate School. https://mavmatrix.uta.edu/psychology_theses/30/.
18. Patrzek, J., Grunschel, C., & Fries, S. (2012). Academic procrastination: The perspective of university counsellors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, *34*(3), 185-201. https://doi.org/10.1007/s10447-012-9150-z.
19. Pereira, L. da C., & Ramos, F. P. (2021). Academic procrastination in university students: a systematic review of the literature. *Psicologia Escolar e Educacional*, *25*, e223504. https://doi.org/10.1590/2175-35392021223504.
20. Pychyl, T. A., & Sirois, F. M. (2016). Procrastination, emotion regulation, and well-being. In F. M. Sirois & T. A. Pychyl (Eds.), *Procrastination, Health, and Well-Being* (pp. 163-188). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-802862-9.00008-6.
21. Rad, H. F., Bordbar, S., Bahmaei, J., Vejdani, M., & Yusefi, A. R. (2025). Predicting academic procrastination of students based on academic self-efficacy and emotional regulation difficulties. *Scientific Reports*, *15*(1), 3003. https://doi.org/10.1038/s41598-025-87664-7.
22. Rahimi, S., & Hall, N. C. (2021). Why are you waiting? Procrastination on academic tasks among undergraduate and graduate students. *Innovative Higher Education*, *46*(6), 759-776. https://doi.org/10.1007/s10755-021-09563-9.
23. Rahmi, T. N., & Safitri, S. (2023). Psychological capital and academic procrastination: the mediating role of self-regulated learning among college students. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, *12*(2), 275-294. https://doi.org/10.12928/jehcp.v1i2.25209.
24. Ramadhani, E., Setiyosari, P., Indreswari, H., Setiyowati, A. J., & Putri, R. D. (2026). Academic procrastination: A systematic review of causal factors and interventions. *Journal of Behavioral and Cognitive Therapy*, *36*(1), 100552. https://doi.org/10.1016/j.jbct.2025.100552.
25. Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, *33*(4), 387-394. https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387.
26. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.

27. Saman, A., & Wirawan, H. (2021). Examining the impact of psychological capital on academic achievement and work performance: The roles of procrastination and conscientiousness. *Cogent Psychology, 8*(1), 1938853. https://doi.org/10.1080/23311908.2021.1938853.

28. Singh, P. (2021). *Difficulties in emotion regulation as a barrier to resilience: Therapeutic implications*. In R. K. Pradhan & U. Kumar (Eds.), *Emotion, well-being, and resilience: Theoretical perspectives and practical applications* (pp. 218-239). Apple Academic Press.

29. Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self: Procrastination, mood regulation and future self. *Social and Personality Psychology Compass, 7*(2), 115-127. https://doi.org/10.1111/spc3.12011.

30. Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist, 51*(1), 36-46. https://doi.org/10.1111/ap.12173.

31. Tang, Y., & He, W. (2022). Emotion regulation and psychological capital of Chinese university students during the COVID-19 pandemic: The serial mediation effect of learning satisfaction and learning engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(20), 13661. https://doi.org/10.3390/ijerph192013661.

32. Thomas, C., & Zolkoski, S. (2020). Preventing stress among undergraduate learners: The importance of emotional intelligence, resilience, and emotion regulation. *Frontiers in Education, 5*, 94. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00094.

33. Tice, D. M., & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry, 11*(3), 149-159. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1103_03.

34. Yamane, T. (1967). *Statistics: An Introductory Analysis (2nd ed.)*. Harper and Row.

35. Yockey, R. D. (2016). Validation of the short form of the academic procrastination scale. *Psychological Reports, 118*(1), 171-179. https://doi.org/10.1177/0033294115626825.