

## MỘT SỐ HƯỚNG TIẾP CẬN LÝ THUYẾT VỀ ĐỘNG LỰC NỘI SINH TRONG HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP

### *Some theoretical approaches to intrinsic motivation in learning activities*

Nguyễn Kim Anh Đào<sup>(1)\*</sup>, Mai Hiền Lê<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup>Trường Đại học Gia Định

<sup>(2)</sup>Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh

#### TÓM TẮT

Động lực là một trong những đối tượng trọng tâm nghiên cứu của tâm lý, giáo dục vì nó là nguồn năng lượng quan trọng, đóng vai trò trung tâm trong hoạt động của con người nói chung và hoạt động học tập nói riêng. Động lực được phân loại theo nhiều cách và một trong số đó là phân loại theo nguồn gốc phát sinh, từ đó phân biệt động lực nội sinh (động lực bên trong) và động lực ngoại sinh (động lực bên ngoài). Bài viết này trình bày tổng quan về động lực nội sinh trong hoạt động học tập theo một số tiếp cận lý thuyết tâm lý học như: lý thuyết giảm xung năng (Drive Reduction Theory), lý thuyết bất xứng tối ưu (Optimal Incongruity) và lý thuyết về quyền tự quyết (Self Determination Theory)

**Từ khóa:** *động lực nội sinh, động lực bên trong, hoạt động học tập*

#### ABSTRACT

Motivation is one of the main subjects of psychological and educational researches because it is an important source of energy as well as central play role in human activities in general and learning activities in particular. Motivation is classified in many ways and one of them is the definition according to the origin, from which distinguishes intrinsic motivation (internal motivation) and extrinsic motivation (external motivation). This article presents an overview of intrinsic motivation in learning activities according to some psychologically theoretical approaches such as: Drive Reduction Theory, Optimal Incongruity Theory and Self Determination Theory.

**Keywords:** *intrinsic motivation, internal motivation, learning activities.*

### 1. Đặt vấn đề

Tại hội thảo do Hội Khoa học Tâm lý – Giáo dục Việt Nam tổ chức năm 2015 với chủ đề “Động cơ học tập của người học và trách nhiệm của người dạy – thực trạng và giải pháp”, một số mô hình động cơ học tập cũng như thực trạng động cơ học tập ở người học các cấp được các nhà nghiên cứu giáo dục và tâm lý đưa ra thảo luận. GS.TS. Phạm Minh Hạc tại đây đã nêu ra

sự phân biệt hai khái niệm “động cơ” và “động lực”. Theo ông, động cơ là một trạng thái tâm lý tạo thành một lực lượng tinh thần thúc đẩy con người định hướng, rồi hành động tiến tới một mục đích. Khi lực lượng tinh thần đó tạo ra xung lực (sức mạnh, năng lượng) để thực hiện một mục tiêu, động cơ biểu hiện cụ thể thành động lực. Đây chính là điểm phân biệt rõ ràng về động cơ và động lực. Như vậy, động lực có

\*Tác giả liên hệ: [nguyenkimanhdao@gmail.com](mailto:nguyenkimanhdao@gmail.com)

thể được hiểu là nguồn năng lượng đóng vai trò trung tâm của hoạt động hướng đến một mục tiêu cụ thể. Động lực cũng được phân loại thành động lực nội sinh, là động lực xuất phát từ chính bản thân chủ thể hành động, và động lực ngoại sinh là động lực đến từ các tác nhân môi trường bên ngoài. Trong hoạt động học tập, nghiên cứu về động lực nội sinh rất quan trọng vì chính bởi vai trò là nguồn năng lượng bên trong thúc đẩy chủ thể hoạt động học tập vượt qua khó khăn và kiên trì để đạt hiệu quả học tập cao nhất.

## 2. Một số hướng tiếp cận lý thuyết về động lực nội sinh

### 2.1. Lý thuyết giảm xung năng

(Drive Reduction Theory) của Hull cho rằng mọi hành vi của con người đều dựa trên bốn nhu cầu sinh lý cơ bản: đói, khát, tình dục và né tránh sự đau đớn. Khi một trong những nhu cầu sinh lý này không được thỏa mãn, cơ thể sẽ trải qua sự căng thẳng do mất cân bằng nội môi từ đó sinh ra động lực thúc đẩy chủ thể hành động nhằm giảm xung năng khôi phục trạng thái sinh học tối ưu. Các nhu cầu sinh lý cơ bản đóng vai trò là kích thích cung cấp năng lượng cho phản ứng. Mối liên kết giữa kích thích (S) và phản ứng (R) được củng cố thông qua quá trình giảm xung năng, từ đó định hình và định hướng hành vi. Nói rõ hơn, khi mối quan hệ S-R dẫn đến kết quả mong muốn của chủ thể là giảm xung năng, khả năng xuất hiện phản ứng tương tự trong các tình huống giống nhau trong tương lai sẽ tăng lên. Sự củng cố lặp lại làm tăng sức mạnh thói quen (habit strength), giúp mối liên kết S-R ngày càng bền vững. Như vậy theo Hull, quá trình giảm xung năng không chỉ đơn giản là nhằm loại bỏ căng thẳng mà còn là quá trình học tập vì hành vi giảm xung năng sẽ được củng cố và chủ thể có xu hướng lặp

lại trong các tình huống tương tự trong tương lai, từ đó tạo thành một vòng lặp phản hồi hình thành thói quen trong hành động (Hull, 1943).

Tuy nhiên, lý thuyết ban đầu của Hull không giải thích được tất cả các hành vi phức tạp của con người vì có những hành vi mà mục đích của chúng rõ ràng là không nhằm vào việc giảm xung năng sinh lý cơ bản (primary drives), chẳng hạn như các hoạt động khám phá, thao tác đồ vật hoặc hành vi sáng tạo. Những hành vi này có thể được thúc đẩy bởi các nhu cầu nhận thức, không hoàn toàn phù hợp với mô hình của Hull. Để giải quyết vấn đề này, các nhà nghiên cứu thực nghiệm đã tiến hành cải tiến lý thuyết bằng cách xem xét các nguồn động lực đóng vai trò củng cố thứ cấp (secondary enforcement) xuất phát từ bản thân của sinh vật nhằm giải thích các hành vi không liên quan trực tiếp đến các nhu cầu sinh lý cơ bản. Các nguồn động lực bổ sung được gọi là xung năng khám phá (exploration drive), xung năng cảm giác (sensory drive) và các nhà nghiên cứu cho rằng bản thân sinh vật có nhu cầu tự thân cho sự kích thích và nguồn động lực nội sinh này thúc đẩy sinh vật hoạt động khi môi trường thiếu đáp ứng cho nhu cầu, từ đó cho thấy hành vi khám phá và các hoạt động của động vật không chỉ phụ thuộc vào các nhu cầu sinh lý cơ bản mà còn phụ thuộc vào nhu cầu kích thích trong môi trường xung quanh (Isaac, 1962).

Trong hoạt động học tập, thuật ngữ xung năng của lý thuyết này có thể mở rộng thành "xung năng tâm lý" như nhu cầu hiểu biết, thành tích hoặc tự khẳng định. Khi người học nhận ra khoảng cách giữa trạng thái hiện tại (thiếu kiến thức/kỹ năng) và trạng thái lý tưởng mong muốn, sự "căng thẳng nhận thức" tạo động lực nội sinh thúc đẩy họ tham gia vào quá trình

học tập để thiết lập lại sự cân bằng. Việc tạo ra sự căng thẳng nhận thức (hay kích thích) và tối ưu động lực nội sinh trong học tập đóng vai trò then chốt đòi hỏi người tổ chức phải thiết lập môi trường học tập chú trọng vào nhiều yếu tố. Yếu tố đầu tiên là mối liên hệ giữa kích thích - phản ứng (S-R). Người dạy cần phải xây dựng ở người học mối liên hệ tích cực giữa các kích thích (bài giảng, câu hỏi) - phản ứng (trả lời, làm bài tập) và củng cố mối liên hệ đó liên tục bằng điểm số, lời khen, hoặc sự công nhận để giúp mối liên kết S-R bền vững hơn. Yếu tố thứ hai là người dạy khai thác sức mạnh thói quen trong hoạt động học tập, cụ thể khuyến khích lặp lại hành vi được củng cố như làm bài tập thường xuyên giúp hình thành thói quen học tập tích cực ở người học. Yếu tố thứ ba là việc người dạy kết nối xung năng chính và xung năng thứ cấp trong hoạt động cụ thể. Ở đây, xung năng chính (kiến thức, kỹ năng cần thiết) có thể dẫn đến xung năng thứ cấp (hứng thú với nội dung học tập) khi người học thấy việc học gắn với mục tiêu cá nhân, sở thích hoặc định hướng nghề nghiệp. Môi trường học tập đáp ứng các yếu tố này sẽ tạo động lực nội sinh ở người học, hướng đến hoạt động học tập đạt hiệu quả.

Xét về ưu điểm, lý thuyết giảm xung năng của Hull và phần bổ sung sau đó đã giúp phân biệt rõ ràng động lực nội sinh với các xung năng sinh lý cơ bản khác và nhấn mạnh tính bẩm sinh của động lực nội sinh, là nhu cầu cơ bản của hệ thống thần kinh trung ương, tồn tại trong con người ngay từ khi sinh ra. Bên cạnh đó, lý thuyết nhấn mạnh sự tác động của nhu cầu cơ bản như nghỉ ngơi và dinh dưỡng ảnh hưởng trực tiếp đến sự tập trung và khả năng tiếp thu kiến thức. Cụ thể là khi cơ thể có nhu cầu ăn, nghỉ ngơi thì xung năng đáp ứng nhu cầu này là xung năng chính, thúc đẩy

hoạt động tìm kiếm thức ăn hay nơi nghỉ ngơi vì thế sẽ gây cản trở sự chú ý, ghi nhớ trong hoạt động học tập ở chủ thể. Điều này gợi ý tầm quan trọng của việc sắp xếp thời gian học tập hợp lý, phù hợp với nhịp sinh lý của người học, cân bằng giữa học tập và các nhu cầu cơ bản nhằm tạo điều kiện tốt nhất để người học duy trì năng lượng và động lực học tập. Một ưu điểm khác của lý thuyết này là việc học tập được mô tả tập trung vào việc tạo lập và củng cố mối liên hệ S-R, vì thế nó cũng góp phần đơn giản hóa việc dạy học, giúp hoạt động học tập hiệu quả, đạt được mục tiêu học tập dễ dàng.

Nhược điểm của lý thuyết giảm xung năng của Hull nằm ở việc nó tập trung quá nhiều vào tác động của các yếu tố bên ngoài như điểm số, phần thưởng hay lời khen ngợi để củng cố mối liên hệ giữa kích thích - phản ứng (S-R). Điều này dẫn đến một số hạn chế như lý thuyết chưa đủ sức giải thích những hành vi học tập xuất phát từ sự tò mò, niềm đam mê, hay mong muốn phát triển bản thân. Những yếu tố bên trong này cũng tạo năng lượng thúc đẩy hoạt động học tập, ví dụ như một học sinh có thể học tập chăm chỉ vì sự yêu thích đối với nội dung môn học mà không phụ thuộc vào phần thưởng của cha mẹ hay lời khen của thầy cô. Thứ hai, mô hình của Hull làm đơn giản hóa quá trình học tập khi nó chỉ đề cao việc gắn bó học tập thông qua mối liên kết S-R và sự củng cố mà chưa giải thích được các yếu tố phức tạp như cách người học xử lý thông tin, sự sáng tạo và tương tác với môi trường xã hội của người học. Cuối cùng, lý thuyết của Hull ít quan tâm đến các thay đổi trong nhu cầu và hành vi học tập theo thời gian, đặc biệt là sự thay đổi khi người học trưởng thành về nhận thức và cảm xúc. Lý thuyết này không xem xét cách người học

tự đặt ra mục tiêu cá nhân và điều chỉnh hành vi dựa trên nhu cầu nội tại từ đó nó đánh giá chưa đúng vai trò của ý chí và sự tự định hướng. Vì vậy, để giải thích đầy đủ động lực nội sinh trong hoạt động học tập thì cần phải có các lý thuyết tâm lý phức tạp hơn, tích hợp các yếu tố học tập, môi trường xã hội và quá trình phát triển cá nhân vào xem xét.

**2.2. Lý thuyết bất xứng tối ưu (Opimal Incongruity)** giải thích hành động học tập có động lực nội sinh bằng lý giải về sự bất xứng (incongruity). Các nhà nghiên cứu theo lý thuyết này xem xét hoạt động học tập theo góc nhìn về mức độ con người tiếp cận để chống lại hoặc lãng tránh các thông tin đầu vào hoặc nhận thức không tương thích với cấu trúc nhận thức hiện có.

Festinger (1957) lập luận rằng con người tìm kiếm sự nhất quán trong niềm tin và hành vi của mình cho nên khi một người trải qua mâu thuẫn giữa hai ý tưởng, niềm tin hoặc hành vi thì người đó sẽ cảm thấy không thoải mái và trải qua áp lực tâm lý để giảm thiểu sự bất xứng này. Để giải quyết mâu thuẫn, họ có thể thay đổi hành vi, thay đổi niềm tin hoặc tìm kiếm thông tin hợp lý hơn và tránh những tình huống có thể gia tăng sự bất xứng. Kagan (1972) thì cho rằng nhu cầu giảm thiểu sự bất định (uncertainty) là yếu tố thúc đẩy hành vi của con người. Theo ông, khi có mâu thuẫn giữa cấu trúc nhận thức hiện có và các kích thích mới từ môi trường, con người có xu hướng thu thập thông tin và dự đoán để giảm thiểu sự bất định về sau, hành vi này có liên quan đến các kỳ vọng, hoặc mong muốn tránh những sự kiện bất ngờ hoặc gây đau đớn trong tương lai. Như vậy, khác với lý thuyết của Festinger về sự bất xứng trong nhận thức tập trung vào mâu thuẫn giữa các niềm tin và hành vi hiện tại, lý thuyết của Kagan cung cấp một góc nhìn

mới, tập trung vào nhu cầu giảm thiểu sự bất định hiện tại và trong dự đoán tương lai của con người.

McClelland và cộng sự (1953) quan tâm đến sự bất xứng tối ưu và đưa ra góc nhìn về mức độ thích ứng tương ứng (corresponding adaption level), theo đó, mỗi người phát triển một mức độ thích ứng với các thông tin và kích thích mà họ tiếp nhận từ môi trường xung quanh. Nếu sự bất xứng (lệch) giữa những gì người đó mong đợi và những gì thực tế xảy ra không quá lớn hoặc quá nhỏ, người đó sẽ có phản ứng cảm xúc trung tính. Tuy nhiên, khi sự bất xứng này ở mức vừa phải, nó có thể gây ra một phản ứng tích cực về mặt cảm xúc, thúc đẩy người đó tiếp cận và tương tác với tình huống, ngược lại nếu sự bất xứng quá lớn thì có thể dẫn đến phản ứng tiêu cực, thúc đẩy hành vi tránh né. Các phản ứng này có thể được tái tích hợp vào cấu trúc nhận thức hiện tại của người đó và được kích hoạt khi môi trường lại xảy ra sự bất xứng với cấu trúc tâm lý hiện có.

Hunt (1965) đưa khái niệm bất xứng tối ưu thành một lý thuyết về hành vi có động lực nội sinh và xem xét con người như một hệ thống xử lý thông tin. Hunt lý giải rằng những hành vi có động lực nội sinh là vốn có của cơ chế xử lý thông tin và nhắm đến mục tiêu giảm thiểu sự bất xứng giữa kích thích từ môi trường với cấu trúc nhận thức bên trong. Điều này có nghĩa là con người có xu hướng tìm kiếm mức độ bất xứng giữa thông tin đầu vào và cấu trúc nhận thức bên trong hiện có. Mức độ bất xứng này phải đủ để tạo ra sự thách thức và kích thích sự tò mò và học hỏi, nhưng vẫn nằm trong khả năng kiểm soát của con người nên được gọi là sự bất xứng tối ưu. Khi một kích thích đầu vào không tương xứng với cấu trúc nhận thức như kiến thức, niềm tin, giá trị và kỳ vọng ... hiện có của

con người, họ hành động để giảm sự chênh lệch. Khi tác nhân kích thích khác với kỳ vọng thì họ có thể tác động để thay đổi kích thích (tức là đồng hóa nó) hoặc thay đổi kỳ vọng (tức là thích nghi nó), nhưng trong cả hai trường hợp, người đó sẽ hành động để đạt được sự tương hợp. Lý thuyết của Hunt khẳng định con người có xu hướng tiếp cận các kích thích đại diện cho một số mức độ bất xứng tối ưu, và quá trình hoạt động gần như là một tiến trình học tập liên tục trong đó con người tiếp cận một kích thích bất xứng, hành động để giảm sự bất xứng, và sau đó chuyển sang một kích thích bất xứng khác.

Ứng dụng lý thuyết bất xứng tối ưu trong tổ chức hoạt động học tập đề cao việc thiết kế nhiệm vụ học tập phù hợp với vai trò chủ chốt nằm ở người tổ chức học tập, cụ thể là người dạy phải nắm rõ mức độ tiếp nhận của người học và ưu tiên tạo ra các bài tập, nhiệm vụ với sự thách thức vừa đủ để kích thích sự tò mò và duy trì động lực học tập. Kế đến, phương thức giải quyết nhiệm vụ, xử lý vấn đề cần được người dạy chú trọng đến tính hỗ trợ học tập tự chủ như khuyến khích người học tự khám phá và chủ động giải quyết mâu thuẫn nhận thức nhằm thúc đẩy họ trở thành những người học độc lập và sáng tạo. Điều này cũng góp phần nâng cao khả năng thích nghi khi người học được rèn luyện các tình huống xử lý và ứng phó với các thông tin không tương thích, giúp họ thích nghi tốt hơn với các tình huống phức tạp trong tương lai.

Lý thuyết bất xứng tối ưu mang lại một số ưu điểm vượt trội. Thứ nhất, trong học tập, khi người học đối mặt với một mức độ bất xứng vừa đủ giữa kiến thức hiện có và thông tin mới thì họ sẽ được kích thích để tiếp cận, học hỏi và giải quyết vấn đề. Điều này giúp người học phát triển

động lực nội sinh, thúc đẩy học tập tự chủ mà không cần các yếu tố ngoại sinh như khen thưởng hay hình phạt. Thứ hai, khi có sự bất xứng giữa kiến thức và kích thích của môi trường, người học phải điều chỉnh kích thích hoặc tái cấu trúc lại kiến thức hiện có để giải quyết sự mâu thuẫn. Quá trình này khuyến khích người học phát triển tư duy phản biện, kỹ năng phân tích và tìm kiếm những giải pháp sáng tạo để đạt được sự nhất quán trong nhận thức. Cuối cùng, khái niệm bất xứng tối ưu của Hunt và khái niệm vùng phát triển gần (Zone of Proximal Development - ZPD) của Vygotsky có điểm tương đồng ở chỗ cả hai đều nhấn mạnh tầm quan trọng của sự thách thức vừa đủ trong quá trình học tập. Qua đó, hoạt động học tập cần được khuyến khích thông qua các kích thích hoặc nhiệm vụ vừa đủ khó để người học duy trì sự hứng thú học tập và phát triển liên tục.

Mặt hạn chế chính của lý thuyết bất xứng tối ưu khi nghiên cứu động lực nội sinh trong học tập là quan điểm này coi học tập chủ yếu như một quá trình cơ học, tập trung vào sự bất xứng giữa sơ đồ nhận thức hiện có và thông tin mới. Lý thuyết này bỏ qua yếu tố cảm xúc- như niềm vui, sự tự tin hay lo lắng – vốn đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy hoặc cản trở quá trình học tập. Ngoài ra, cách tiếp cận của lý thuyết có xu hướng xem học tập như một hoạt động tự động, nhấn mạnh con người hành động như một hệ thống xử lý thông tin, mà chưa đánh giá đầy đủ về trải nghiệm cá nhân và sự đa dạng trong phản ứng tâm lý khi đối mặt với các kích thích bất xứng. Vì thế mặc dù lý thuyết bất xứng tối ưu mang lại góc nhìn độc đáo về động lực nội sinh trong học tập khi tập trung hoàn toàn vào yếu tố tâm lý là nhu cầu giảm sự bất xứng trong nhận thức nhưng

chưa đề cập đến các nhu cầu cơ bản khác cũng đóng vai trò rất quan trọng như nhu cầu tự chủ và nhu cầu kết nối trong hoạt động học tập. Điều này làm giảm khả năng giải thích các khía cạnh phức tạp của học tập, nơi cảm xúc và trải nghiệm cá nhân đóng vai trò trung tâm và làm cho hoạt động học tập mang ý nghĩa thụ động.

**2.3. Theo lý thuyết về quyền tự quyết (Self Determination Theory)** Các nhà nghiên cứu theo quan điểm này cho rằng để hành vi thực sự được thúc đẩy bởi động lực nội sinh, chủ thể phải cảm thấy yêu thích, hứng thú trong hoạt động và không bị áp lực vì vậy cần xem xét giả thuyết động lực nội sinh sẽ thực hiện chức năng khi hoạt động được chủ thể trải nghiệm như là một sự tự chủ và các biện pháp kiểm soát hoặc điều kiện củng cố không được kể là nguyên nhân của hoạt động. Nói cách khác, quyền tự quyết hoặc tự do khỏi sự kiểm soát là cần thiết để thúc đẩy động lực nội sinh, vì vậy hành động có động lực nội sinh phải được dựa trên nhu cầu tự quyết.

DeCharms (1968) cho rằng hành động có động lực nội sinh là kết quả của mong muốn trải nghiệm hoạt động có mối quan hệ nhân quả mang tính cá nhân (personal causation). Mong muốn cơ bản này là năng lượng cốt lõi cho hành động có động lực nội sinh. DeCharms đã đưa ra khái niệm về nhận thức cá nhân trong mối quan hệ nhân quả "*Bất cứ khi nào một người trải nghiệm chính mình là điểm quy chiếu nhân quả cho hành vi của chính mình... anh ta sẽ coi mình là người có động lực nội sinh. Ngược lại, khi một người nhận thức vị trí của quan hệ nhân quả là bên ngoài chính anh ta... anh ta sẽ coi mình là người có động lực từ bên ngoài.*" (dịch từ: Whenever a person experiences himself to be the locus of causality for his own behavior... he will consider himself to be intrinsically

motivated. Conversely, when a person perceives the locus of causality to be external to himself... he will consider himself to be extrinsically motivated) (de Charms, 1968, tr. 328). Như vậy động lực nội sinh hướng đến sự tự chủ, quyền tự quyết góp phần quan trọng thúc đẩy cá nhân hoạt động.

Tiền đề cơ bản của quyền tự quyết tất nhiên phải có liên quan mật thiết đến nhu cầu về năng lực. Theo đó, sự phát triển của con người có thể được đặc trưng bởi xu hướng chuyển động hướng tới quyền tự chủ (autonomy). Con người có xu hướng muốn tự do, tự chủ và kiểm soát cuộc sống của chính mình, tự mình đưa ra quyết định và hành động. Để đạt được điều đó, con người cần phát triển nhiều loại kỹ năng và năng lực khác nhau bao gồm kỹ năng nhận thức, kỹ năng vận động, kỹ năng xã hội và kỹ năng quản lý cảm xúc... Các nhà nghiên cứu cho rằng quyền tự chủ phụ thuộc vào năng lực và ngược lại năng lực thúc đẩy quyền tự chủ. Mối quan hệ biện chứng này có thể giải thích như sau: Để có thể tự quyết định thì một người phải có kỹ năng quản lý các yếu tố khác nhau của môi trường. Nếu không có những kỹ năng này, con người có thể dễ dàng bị tác động bởi các yếu tố bên ngoài và mất đi quyền tự chủ của mình. Ngược lại, khi con người phát triển các kỹ năng và năng lực mới, họ sẽ cảm thấy tự tin vào khả năng bản thân và điều này có thể thúc đẩy họ theo đuổi quyền tự chủ và độc lập.

Deci và Ryan (1985) nhấn mạnh rằng nhu cầu tự quyết là một nhu cầu tâm lý quan trọng ảnh hưởng đến sự toàn vẹn hạnh phúc trong tâm lý con người. Nhu cầu này không chỉ đơn thuần là nhu cầu kiểm soát môi trường, mà còn là nhu cầu được tự do lựa chọn và hành động theo ý muốn của bản thân. Họ lý giải rằng nhu cầu tự quyết

thường được hiểu là nhu cầu kiểm soát môi trường, nhưng có những khác biệt rất quan trọng giữa khái niệm kiểm soát và tự quyết. Kiểm soát là tập trung vào kết quả của hoạt động trong khi quyền tự quyết tập trung vào quá trình lựa chọn và hành động liên quan đến trải nghiệm tự do trong việc khởi phát một hành động.

Như vậy, theo lý thuyết về quyền tự quyết thì động lực nội sinh trong học tập được mô tả là nguồn năng lượng xuất phát từ bên trong, thúc đẩy người học tham gia vào hoạt động học tập không vì áp lực như điểm số, phần thưởng, hay sự khen ngợi, mà vì hứng thú và niềm vui xuất phát từ chính quá trình học tập. Động lực nội sinh hình thành khi các nhu cầu tâm lý cơ bản của người học được thỏa mãn trong môi trường học tập, cụ thể là nhu cầu năng lực khi người học cảm thấy mình có khả năng thực hiện và hoàn thành các nhiệm vụ học tập, đồng thời đạt được kết quả tích cực trong việc nắm vững kiến thức và kỹ năng. Khi nhu cầu này thỏa mãn sẽ có tác động giúp người học cảm thấy tự tin, đồng thời tăng cường hứng thú đối với việc khám phá và chinh phục các thử thách học tập tiếp theo. Nhu cầu thứ hai là nhu cầu về tự chủ thể hiện việc người học được kiểm soát và lựa chọn cách tiếp cận việc học, từ phương pháp, nội dung đến tiến độ học tập thay vì bị ép buộc hay phụ thuộc vào người khác. Sự thỏa mãn nhu cầu tự chủ tác động khiến cho người học có xu hướng tham gia vào hoạt động học tập một cách chủ động, sáng tạo, và có trách nhiệm hơn với quá trình học của mình. Nhu cầu cuối cùng là nhu cầu về mối liên hệ khi người học cảm nhận được sự gắn kết và cảm giác thuộc về một cộng đồng học thuật hoặc nhóm xã hội, nơi họ nhận được sự hỗ trợ, tôn trọng và chia sẻ kiến thức. Các mối liên hệ tích cực với người dạy và bạn học tạo động lực cho

người học duy trì cam kết với mục tiêu học tập ngay cả khi đối mặt với khó khăn.

Theo lý thuyết này, động lực nội sinh phát huy vai trò tối ưu khi việc học trở thành mục tiêu tự thân của người học, học tập không còn là một nhiệm vụ bắt buộc mà là một hoạt động mang lại niềm vui, sự thỏa mãn và ý nghĩa cho chủ thể. Hứng thú và niềm vui nội tại giúp người học vượt qua những thử thách mà không bị ảnh hưởng bởi các yếu tố bên ngoài từ đó tăng khả năng kiên trì và cam kết đối với hoạt động. Ngoài ra, động lực nội sinh không chỉ thúc đẩy người học tham gia vào hoạt động học tập với niềm vui và sự hứng thú, mà còn hỗ trợ việc xây dựng sự tự tin, tinh thần tự chủ và các mối quan hệ tích cực. Việc ứng dụng lý thuyết về quyền tự quyết vào tổ chức học tập đòi hỏi sự chú trọng đến bầu không khí học tập và chương trình học tập hỗ trợ, từ đó tạo môi trường tối ưu để động lực nội sinh của người học phát triển và duy trì. Yếu tố bầu không khí học tập thể hiện ở hai mặt. Thứ nhất là phong cách hỗ trợ quyền tự chủ của người dạy như khuyến khích người học tự do đưa ra quyết định, lựa chọn phương pháp học tập và quản lý thời gian. Người dạy lúc này đóng vai trò là người hướng dẫn, không áp đặt mà tạo điều kiện để người học cảm thấy được tôn trọng và có trách nhiệm với việc học của mình. Tiếp đến là sự hợp tác giữa những người học. Môi trường học tập lý tưởng cần khuyến khích sự chia sẻ kiến thức và hỗ trợ lẫn nhau, tránh cạnh tranh gay gắt để hướng đến sự hợp tác cùng phát triển. Điều này sẽ giúp người học cảm thấy gắn kết và thoải mái, từ đó tăng cường động lực nội sinh trong học tập.

Bên cạnh yếu tố bầu không khí học tập thì chương trình học tập cũng phải hướng đến tính hỗ trợ. Yếu tố tính hỗ trợ của chương trình học tập thể hiện ở cấu trúc

nội dung học tập rõ ràng. Chương trình học tập cần được thiết kế một cách có tổ chức, với các mục tiêu và kỳ vọng cụ thể, giúp người học dễ dàng định hướng và hành động hướng đến kết quả mong muốn. Ngoài ra, nội dung cần mang tính hữu ích, có tính ứng dụng gắn liền với các tình huống thực tiễn và cơ hội trải nghiệm thực tế. Các nghiên cứu cho thấy khi người học thấy được ý nghĩa và giá trị của nội dung học tập, người học sẽ cảm thấy hứng thú và tự nguyện tham gia tích cực vào các hoạt động học tập.

Trong bối cảnh giáo dục, lý thuyết về quyền tự quyết có ưu điểm nằm ở việc nhấn mạnh về sự yêu thích, hứng thú mà người học trải nghiệm trong môi trường học tập hỗ trợ tự chủ và phát triển năng lực cá nhân phù hợp với nguyện vọng của người học. Lý thuyết này khuyến khích người tổ chức học tập tạo ra một môi trường học tập tự chủ, thúc đẩy người học phát triển động lực học tập nội sinh, thay vì phụ thuộc vào các yếu tố bên ngoài như khen thưởng hoặc trừng phạt. Khi người học cảm thấy họ có quyền tự quyết, họ sẽ có xu hướng học tập vì đam mê, sự tò mò và hứng thú, từ đó tăng cường sự kiên trì trong học tập, khả năng sáng tạo và phát triển tư duy phản biện. Bên cạnh đó, bằng cách hỗ trợ tự chủ trong học tập, người tổ chức hoạt động học tập có thể giúp người học không chỉ nâng cao kết quả học tập mà còn hình thành kỹ năng tự định hướng và độc lập trong quá trình học. Điều này sẽ thúc đẩy học tập bền vững, giúp người học không ngừng khám phá kiến thức và duy trì động lực học tập lâu dài.

Mặc dù lý thuyết này mang lại nhiều lợi ích, nó vẫn tồn tại một số thách thức khi áp dụng vào thực tế. Đầu tiên phải đề cập đến khó khăn trong việc tạo ra môi trường hỗ trợ tự chủ. Một số người dạy vẫn quen

với phương pháp giảng dạy truyền thống, mang tính áp đặt, hướng dẫn tỉ mỉ và kiểm soát chặt chẽ. Vì vậy, việc chuyển sang phong cách hỗ trợ tự chủ đòi hỏi thay đổi tư duy ở người dạy cũng như phương pháp tổ chức hoạt động dạy học. Điều này không phải lúc nào cũng dễ thực hiện. Bên cạnh đó, áp lực từ các hệ thống đánh giá khi trong nhiều môi trường học tập, các kỳ thi, điểm số và chuẩn đầu ra vẫn giữ vai trò trọng tâm. Môi trường học tập thiên về kết quả điểm số có thể hạn chế động lực nội sinh khi người học vẫn phải chịu áp lực từ các yếu tố bên ngoài. Thứ hai, do sự khác biệt cá nhân dẫn đến thực tế là không phải tất cả người học đều sẵn sàng hoặc có khả năng tự chủ trong học tập. Những người có ít kinh nghiệm hoặc thiếu kỹ năng tổ chức tự học có thể gặp khó khăn trong việc kiểm soát quá trình học tập, vì thế ảnh hưởng của động lực ngoại sinh như điểm số, phần thưởng, kỳ vọng từ gia đình... vẫn tồn tại. Điều này khiến việc thúc đẩy động lực nội sinh trở thành một quá trình phức tạp và dài hạn. Thứ ba, thời gian và công sức để thiết kế chương trình học hỗ trợ tự chủ, kết hợp nội dung thực tiễn và mang tính cấu trúc rõ ràng đòi hỏi thời gian và công sức lớn từ đội ngũ tổ chức và giảng dạy. Môi trường học tập lý tưởng để phát triển động lực nội sinh thường cần các công cụ hỗ trợ, cơ sở vật chất hiện đại, và các hoạt động thực tế đòi hỏi ngân sách lớn. Điều này có thể vượt quá khả năng của nhiều cơ sở giáo dục có nguồn lực hạn chế.

### 3. Kết luận

Từ những nghiên cứu cho thấy động lực nội sinh là yếu tố quan trọng trong hoạt động và có nhiều cách tiếp cận khác nhau để khái niệm hóa động lực nội sinh trong học tập của con người. Mỗi lý thuyết có những ưu nhược điểm riêng và tùy theo mục đích nghiên cứu mà các nhà nghiên

cứu sẽ lựa chọn cách tiếp cận phù hợp. Trong bối cảnh hoạt động giáo dục hiện đại, tác giả đề xuất hướng nghiên cứu về động lực nội sinh là nguồn năng lượng thúc đẩy hoạt động học tập theo lý thuyết về quyền tự quyết, vì các lý do sau:

(1) Trong hoạt động học tập, trải nghiệm tự chủ của người học xuất phát từ việc xem bản thân là trung tâm của hoạt động đóng vai trò quan trọng hơn sự kiểm soát từ các yếu tố bên ngoài. Như vậy, việc tác động và tạo môi trường học tập trong đó người học làm chủ, hành động học tập được thúc đẩy bởi những nhu cầu, mong muốn và giá trị nội tại của cá nhân, chứ không phải bởi các yếu tố bên ngoài như phần thưởng hay điểm số sẽ mang ý nghĩa tích cực trong sự phát triển con người.

(2) Cần xem xét đến việc học tập của người học hướng đến niềm vui học hỏi, chinh phục kiến thức mới và niềm vui thực hiện hoạt động học tập đầy thách thức. Nói cách khác, để có được hoạt động học tập ý nghĩa và thành công thì người học phải có được hứng thú học tập thông qua sự đáp ứng các nhu cầu tâm lý của động lực nội sinh đó là nhu cầu năng lực như hiểu và vận dụng tốt các nguồn học liệu, nhu cầu tự chủ như kiểm soát được môi trường học tập và được hỗ trợ quyền tự chủ trong học tập, và nhu cầu sự liên kết khi được tôn trọng và kết nối với bạn bè, thầy cô. Điều này sẽ tạo tính bền vững trong hoạt động học tập, giúp người học không ngừng khám phá kiến thức mới và duy trì động lực học tập lâu dài.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press

Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, Ill.: Row, Peterson.

Phạm Minh Hạc. (17-18/7/2015). *Động cơ của người học: Hình thành, phát triển, phát huy giá trị bản thân* [Bài đăng Kỷ yếu]. Hội thảo Động cơ học tập của người học và trách nhiệm của người dạy - thực trạng và giải pháp, Hội Khoa học Tâm lý Giáo dục Việt Nam, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

Hull, C. L., (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York: Appleton Century-Crofts.

Hunt, J. McV. (1965). *Intrinsic motivation and its role in psychological development*. In D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 13, pp. 163-204). Lincoln: University of Nebraska Press.

Isaac, W., (1962). Evidence for a sensory drive in monkeys. *Psychological Reports*, 11, 175-181. <https://doi.org/10.2466/pr0.1962.11.1.175>

Kagan, J. (1972). Motives and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 51–66. <https://doi.org/10.1037/h0032356>

Ngày nhận bài: 30/9/2024

Ngày chấp nhận đăng: 04/12/2024