

# BÀN VỀ MÔ HÌNH ĐỘNG CƠ CỦA HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP Ở BẬC ĐẠI HỌC

○ ThS. NGUYỄN VĂN BẮC\*

**T**rong tâm lí học động cơ (ĐC), động cơ học tập (ĐCHT) được xem là nội dung tâm lí của hoạt động học tập. Để có ĐC nói chung và ĐCHT nói riêng, trước hết phải có đối tượng ở bên ngoài chủ thể (ví dụ tri thức, kĩ năng, hay địa vị, nghề nghiệp) có giá trị đối với người học và làm nảy sinh ở chủ thể nhu cầu cần chiếm lĩnh nó. Khi nhu cầu sự chiếm lĩnh đối tượng đó được người học ý thức, sẽ trở thành ĐC thúc đẩy, định hướng và duy trì hành động học tập (1). Với vai trò quan trọng trong việc phát triển năng lực nhận thức của nhân loại nói chung cũng như của người học nói riêng, ĐCHT đã trở thành đề tài nghiên cứu trọng tâm trong tâm lí học (2).

Trong phạm vi bài viết này chúng tôi chỉ trình bày những mô hình ĐCHT chính, phân tích vai trò và giá trị của chúng trong lí thuyết ĐCHT nói chung cũng như ĐC hoạt động học tập của sinh viên bậc ĐH nói riêng.

## 1. Các quan điểm chính về ĐCHT

Cùng với sự phát triển của lí thuyết ĐC, ĐCHT được phân chia theo 3 quan điểm chính:

1) Leonchiev, Rubistein & Chievlov chia ĐCHT thành 2 nhóm chính: a) ĐC học tập khái quát rộng lớn (ví dụ, học để chuẩn bị kiến thức học vấn cho tương lai) và b) ĐC riêng lẻ-hay còn gọi là ĐC hẹp (ví dụ học vì muốn được khích lệ). Một cách gọi khác của sự phân chia này là: a) ĐC tạo ý (là đối tượng đích thực của hoạt động học, vì khi hoạt động học tập kết thúc, chủ thể thỏa mãn được nhu cầu về đối tượng học tức là chiếm lĩnh được tri thức khoa học và kĩ năng kĩ xảo tương ứng) và b) ĐC không tạo ý (chủ thể thỏa mãn các nhu cầu không nằm trong đối tượng học, khi kết thúc việc học, các nhu cầu đi theo đó được thỏa mãn)(3).

2) Theo các nhà tâm lí học như L.J. Bozovik và A. K. Dusaviski, ĐCHT được chia thành hai loại: a) ĐC mang tính xã hội và b) ĐC mang tính nhận thức. ĐC học tập mang tính xã hội thể hiện khi cá nhân học tập để đáp ứng những chuẩn mực, mong muốn của xã hội, ví dụ như đáp ứng yêu cầu về nghề nghiệp hay để được xã hội thừa nhận, tán thưởng. ĐC nhận thức khoa học thể hiện khi người học tham gia hoạt động học để thỏa mãn mong muốn được khám phá tri thức nhân loại, làm chủ những kĩ năng kĩ xảo tương ứng. Một số nhà Tâm lí học Việt Nam như Lê Văn Hồng, Lê Ngọc Lan và

Nguyễn Văn Thành (4); Dương Thị Kim Oanh (5) cũng ủng hộ sự phân chia này.

3) Galy, Morgun, Nguyễn Kế Hào (6), Bùi Văn Huệ và Lí Minh Tiên (7) lại phân chia các ĐCHT dựa trên hướng tác động của chúng: a) ĐC bên ngoài, và b) ĐC bên trong. ĐC bên trong chỉ những ĐC xuất phát từ chính hành vi, ví dụ như hứng thú với học tập. ĐC bên ngoài chỉ những tác động từ bên ngoài lên hành vi người học ví dụ phần thưởng hay tán thưởng của người khác nếu người học đạt kết quả tốt trong học tập. Theo Phan Trọng Ngọ, việc phân biệt ĐC bên ngoài và bên trong cho thấy chỉ đánh giá hành động của một người qua các hành vi bên ngoài là chưa đủ mà còn cần phải tìm hiểu nguyên nhân tâm lí bên trong. Có như vậy mới có phương pháp tác động hay cách ứng xử thích hợp (1).

Những phân chia trên tuy có khác nhau về hình thức nhưng đều có một điểm chung. Đó là dù nhìn ở góc độ nào, từ góc độ nhấn mạnh quan hệ giữa ĐC và xã hội (như trong sự phân chia ĐC xã hội - nhận thức khoa học), hay từ góc độ nhấn mạnh hướng tác động lên chủ thể (như trong sự phân chia ĐC trong-ngoài), hay ở phương diện mức độ tác động chủ thể (như ĐC khái quát rộng-hẹp), thì trong mỗi cách phân chia đều phản ánh hai hướng đánh giá ĐCHT: loại ĐC thứ nhất là những ĐC mà trong đó hoạt động học tập nhằm chiếm lĩnh tri thức và làm chủ kĩ năng là mục đích (ends) như có thể thấy trong ĐC khái quát, tạo ý, ĐC bên trong và ĐC nhận thức khoa học; loại ĐC thứ hai bao gồm những ĐC mà ở đó hoạt động học chỉ là phương tiện (means) để thỏa mãn những nhu cầu khác, ví dụ nhóm ĐC hẹp, không tạo ý, ĐC bên ngoài hay ĐC xã hội. Một người học có thể có cả hai nhóm ĐC này, tuy nhiên nhiệm vụ của giáo dục là phải giúp người học xây dựng và phát triển nhóm ĐC thứ nhất.

## 2. Về một mô hình ĐCHT bậc ĐH

Bản chất của hoạt động học tập của SV ở bậc ĐH là quá trình nhận thức có tính nghiên cứu, vì thế năng lực tự học, tự nghiên cứu, và tính sáng tạo là những đặc trưng quan trọng. Theo Phan Trọng Ngọ, các yếu tố chính có ảnh hưởng trực tiếp đến ĐCHT của người học bao gồm: nguồn ĐC, các loại mục tiêu đặt ra, nhu cầu

\* Trường Đại học sư phạm - Đại học Huế

thành tích, loại quan tâm, quy kết nguyên nhân và niềm tin năng lực. Các yếu tố này có thể tóm tắt như sau:

1) Nguồn ĐC, bao gồm: + ĐC bên trong (nhu cầu hứng thú, ham hiểu biết); + ĐC bên ngoài (nhân tố môi trường, phần thưởng, sức ép xã hội, sự trừng phạt).

2) Loại đặt mục tiêu: + Mục tiêu học tập (sự thỏa mãn của cá nhân khi đáp ứng được thử thách và nâng cao bản thân dẫn đến lựa chọn bài tập có độ khó vừa phải); + Mục tiêu thực hiện (mong muốn chứng tỏ khả năng trong mắt người khác dẫn đến lựa chọn bài tập rất dễ hoặc rất khó).

3) Nhu cầu thành tích: + ĐC đạt thành tích (có sự định hướng rõ ràng); + ĐC né tránh thất bại (có hướng thiên về lo lắng).

4) Loại quan tâm: + Quan tâm đến cái tôi trong mắt người khác; + Quan tâm vào nhiệm vụ (quan tâm việc nắm vững tài liệu học tập).

5) Sự quy kết nguyên nhân: + Quy thành công hay thất bại cho nỗ lực có thể điều khiển được; + Quy thành công hay thất bại cho các nhân tố cá nhân không thể điều chỉnh được.

6) Niềm tin về năng lực: + Quan điểm tăng tiến (tin rằng năng lực có thể được nâng cao thông qua sự chăm chỉ); + Quan điểm thực thể (cho rằng năng lực ổn định, đặc điểm cá nhân không thể điều khiển được) (1).

Nguyễn Thạch, Phạm Thành Nghị và Vũ Thị Nho chia ĐCHT của SV ra thành 5 loại ĐC chính bao gồm: 1) ĐC xã hội; 2) ĐC nhận thức khoa học; 3) ĐC nghề nghiệp; 4) ĐC tự khẳng định và 5) ĐC vụ lợi. Trong đó thứ tự phổ biến của các ĐC được thể hiện như sau: ĐC nhận thức khoa học > ĐC nghề nghiệp > ĐC xã hội > ĐC tự khẳng định > ĐC vụ lợi. Như vậy, có thể thấy ngoài việc chia sẻ những đặc điểm chung với ĐCHT, ĐCHT bậc ĐH còn bị chi phối bởi yếu tố nghề nghiệp (8) (9).

Trong số các mô hình ĐCHT ở bậc ĐH, có thể nói Debnath là người đưa ra một mô hình ĐCHT của SV bậc ĐH tổng hợp được khá đầy đủ các học thuyết ĐCHT nói chung và các kết quả nghiên cứu về ĐCHT của SV ở bậc ĐH. Ông chỉ ra 3 nhóm ĐCHT của SV ĐH cũng như sự tương tác giữa các nhóm ĐC này:

1) ĐC học bên trong là ĐC xuất phát từ nhu cầu hứng thú đối với việc học (tức là đối với hành vi) gắn với mục tiêu học, chính là ĐC nhận thức khoa học khiến SV chủ yếu tập trung học tài liệu liên quan đến môn học, định hướng phát triển kỹ năng mới và năng lực dựa trên sự nỗ lực của bản thân.

2) ĐC thực hiện là ĐC học để chứng tỏ năng lực cá nhân gắn với mục tiêu thực hiện. SV tập trung vào kết quả học tập (điểm, xếp loại) để chứng tỏ mình thành công nổi bật và vượt trội so với những SV khác. Điều đó khiến họ có cơ hội tốt hơn trong việc có được một nghề nghiệp tốt.

3) ĐC thực hiện đối phó là ĐC học để tránh những hậu quả tiêu cực mà việc học không tốt có thể mang lại. ĐC này gắn với mục tiêu đối phó: chỉ việc cá nhân

tránh thất bại hay những phán xét bất lợi về năng lực của họ (10).

Cả 3 nhóm mục tiêu trên được tìm thấy trong nhiều nghiên cứu. Trong đó, mục tiêu nhận thức khoa học được coi là có tác động tích cực đến nội ĐC và mục tiêu thực hiện thì hướng về ngoại ĐC (11). Nếu SV có cả hai mục tiêu: mục tiêu nhận thức - khoa học và mục tiêu thực hiện thì chúng sẽ là chìa khóa dẫn đến thành công trong học vấn cho SV (12).

Ba loại mục tiêu trên lần lượt tương ứng với 3 loại mong muốn hay nhu cầu kết quả (outcome expectancy/need) sau: 1) Kết quả bên trong: là những kết quả về tâm lý có được như ĐC, sự hài lòng với việc học, cảm giác làm chủ được kiến thức, cảm giác mãn nguyện; 2) Kết quả bên ngoài: là những kết quả từ bên ngoài như điểm, thứ hạng học tập, xếp loại, tốt nghiệp, học bổng, có nghề nghiệp; 3) Kết quả đối phó: là những hậu quả tiêu cực hay những hình phạt mà SV muốn tránh như bị đuổi học, mất học bổng, bị giáo viên, cha mẹ chỉ trích (10).

Trong đó cả mục tiêu học tập để nắm và vận dụng tốt kiến thức và kỹ năng (tức là ĐC nhận thức khoa học) và mục tiêu học để đạt được kết quả tốt (tức là ĐC thực hiện) đều có thể dẫn đến cả kết quả bên trong và bên ngoài. Các nhà lý thuyết về ĐC nhận thức cũng đã chỉ ra rằng: mong muốn kết quả là một trong những yếu tố quyết định của hành động (2). Vì thế, những hứa hẹn không có giá trị hay những khen thưởng không phù hợp có thể làm giảm mong muốn kết quả và tạo ra sự thờ ơ ở SV (13).

Một mặt, cả ba mục tiêu thành tích này đều chịu tác động của cấu trúc lớp học (10). Mặt khác, chúng lại ảnh hưởng trực tiếp đến bản chất của sự tự giác (volition) của học sinh. Ví dụ: SV ĐH có mục tiêu nhận thức khoa học - nắm vững và vận dụng thuần thục kiến thức sẽ áp dụng những chiến lược khác nhau giúp họ nắm vững tài liệu học tập, lựa chọn những vấn đề, bài tập có tính yêu cầu cao, kiên trì và duy trì sự nỗ lực. Nguyên vọng đạt thành tích của SV là yếu tố quyết định sự lựa chọn và tự giác. Tự giác liên quan trực tiếp đến việc thực hiện hóa những mục tiêu thành tích đã đề ra, tức là giúp điều hành kế hoạch và dự định. Vì vậy, tự giác được xem là ĐC điều hành (14), hay còn gọi là ĐC hành vi. Tự giác bao gồm 3 yếu tố: tự điều chỉnh, nỗ lực, và kiên trì (15). Khả năng tự điều chỉnh của một cá nhân có thể thay đổi tăng hay giảm trong từng hành vi cụ thể và các kiểu tự điều chỉnh khác nhau gắn bó mật thiết với sự thực hiện (16). Bên cạnh đó, các yếu tố khác biệt của cá nhân bao gồm: khả năng, niềm tin năng lực, kiến thức, kỹ năng, ý thức vai trò, mức độ nỗ lực và tính kiên trì của nỗ lực cũng có quan hệ chặt chẽ với ĐCHT. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng những yếu tố này đặc biệt là khả năng, ý thức vai trò, kiến thức và kỹ năng có vai trò như những điều tiết viên cho tính tự giác (tức là sự lựa chọn mức độ nỗ lực và tính kiên trì), sự thực hiện và

mong muốn thành tích. Ví dụ, ý thức vai trò không rõ sẽ hạn chế khả năng xử lý cũng như mức độ nỗ lực học tập của SV (17).

Theo Debnath, cả tính tự nguyện và mong muốn thành tích đều được điều chỉnh bởi khả năng, ý thức vai trò, kiến thức, kỹ năng và cách học của SV. Ông cũng cho rằng ĐC điều hành của SV chịu sự điều chỉnh kết hợp của cả mục tiêu thành tích, mong muốn kết quả và mong muốn giá trị kết quả (10).

Một yếu tố khác của ĐC là thuộc tính nguyên nhân hay còn gọi là quy kết nguyên nhân của thành công và thất bại trong mô hình của Phan Trọng Ngọ (1). Theo Weiner (2), thuộc tính nguyên nhân có thể chia ra làm hai loại: a) Thuộc tính ảnh hưởng trực tiếp đến thành đạt bao gồm khả năng, nỗ lực, chiến lược, bài tập và may mắn; b) Thuộc tính hỗ trợ bao gồm đặc điểm sinh lý cá nhân, cá tính,... Các biểu trưng nguyên nhân đó đều có tác động về mặt ĐC. Ví dụ: nếu SV cho rằng kết quả thấp trong một bài kiểm tra của họ là do họ thiếu nỗ lực (tức là tính tự nguyện/hành vi ĐC chưa cao) thì họ có thể có những thay đổi về hành vi (tức là nỗ lực hơn) để làm bài tốt hơn trong những lần kiểm tra tới (tức là cải thiện kết quả).

Những phân tích về các mô hình ĐCHT bậc ĐH đã chỉ ra ĐCHT của SV ĐH có cấu trúc phức tạp, bao gồm nhiều yếu tố khác nhau và có tác động qua lại và chặt chẽ. Những phân tích này cũng cho thấy xét về sự phân chia các loại ĐC, ĐC vốn được các nhà tâm lý học Liên Xô (cũ) gọi tên là ĐC xã hội đã được phân chia thành hai nhóm ĐC: ĐC thực hiện và ĐC đối phó trong tâm lý học hiện đại.

### 3. Lời kết

Dựa trên việc phân tích các mô hình ĐCHT của SV, chúng tôi cho rằng không có một mô hình duy nhất nào về ĐCHT của SV có thể phản ánh đầy đủ mọi đặc điểm cũng như yếu tố cấu thành của ĐCHT của SV. Với những quan niệm khác nhau, các nhà nghiên cứu đã có cách phân chia các nhóm ĐC khác nhau dựa trên cùng một nội dung. Vì thế, các mô hình ĐCHT khác nhau có giá trị hỗ trợ, bổ sung cho nhau giúp chúng ta có thể hiểu rõ hơn về ĐCHT của SV ĐH từ nhiều khía cạnh.

Từ cách nhìn này, chúng tôi cũng cho rằng: mô hình của Phan Trọng Ngọ có thể coi là một mô hình ĐCHT chung bởi nó tổng hợp các cấu thành trong ĐCHT của người học chứ không nhất thiết chỉ của SV bậc ĐH. Trong khi đó, hai mô hình còn lại nhấn mạnh nét đặc trưng của hoạt động học bậc ĐH và có giá trị hỗ trợ lẫn nhau. Ví dụ: ĐC thực hiện trong mô hình của Debnath chính là ĐC tự khẳng định, ĐC thực hiện đối phó có thể đại diện cho ĐC vụ lợi theo cách phân chia của Nguyễn Thạc và Phạm Thành Nghị (8). Nhấn mạnh định hướng nghề nghiệp của giáo dục ĐH Nguyễn Thạc và Phạm Thành Nghị (8) và Vũ Thị Nho (9) đề xuất thêm ĐC nghề nghiệp vào mô hình ĐCHT của SV ĐH. Trong khi đó, chú trọng mối tương tác giữa các yếu tố ĐC và nhấn mạnh vai trò người học là

những cá nhân có nhu cầu tự quyết định hành động học tập dựa trên đánh giá của họ về giá trị của bài học cũng như hoạt động học tập, Debnath xem ĐC nghề nghiệp là một phần của ĐC thực hiện, tức là thực hiện việc học để đạt được một mục đích nào đó, bao gồm cả việc đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp tương lai. Trong quá trình giảng dạy giáo viên cần lưu ý đến các yếu tố ĐC này cũng như sự tương tác giữa chúng mới có thể hiểu được hành vi biểu hiện hoạt động học tập của SV và xác định được những phương pháp tác động thích hợp. □

(1) Phan Trọng Ngọ. **Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường**. NXB Đại học sư phạm. H. 2005.

(2) Weiner, Bernard. "History of motivational research in education". *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 616-622. 1990.

(3) A. N. Leonchiev (Phạm Minh Hạc - Phạm Hoàng Gia-Phạm Huy Châu dịch từ tiếng Nga). **Hoạt động ý thức nhân cách**. NXB Giáo dục. H. 1989.

(4) Lê Văn Hồng - Lê Ngọc Lan - Nguyễn Văn Thành. **Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm**. NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 2001.

(5) Dương Thị Kim Oanh. "Nghiên cứu động cơ học tập của sinh viên khoa sư phạm kỹ thuật trường ĐH bách khoa Hà Nội". *Tạp chí Tâm lý học*, 4, 55-58. 2004.

(6) Nguyễn Kế Hào. Tính chất và cấu trúc động cơ học tập của hoạt động học tập ở học sinh trong sự phụ thuộc vào dạng khái quát hóa của tài liệu học tập (Tóm tắt luận án tiến sĩ, 1981).

(7) Bùi Văn Huệ - Lí Minh Tiên. "Nghiên cứu động cơ giải bài tập của học sinh" (Kỷ yếu hội nghị các nhà Tâm lý học toàn quốc lần thứ VI- 1982).

(8) Nguyễn Thạc - Phạm Thành Nghị. **Tâm lý học sư phạm đại học**. NXB Giáo dục. H.1992.

(9) Vũ Thị Nho. **Tâm lý học phát triển**. NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 1999.

(10) S. Debnath. "College student motivation: An interdisciplinary approach to an integrated learning system". *Behavioral and Applied Management*, 6(3), 168-188. 2005.

(11) C. Ames. "Classrooms: Goals, structures, and student motivation". *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. 1992.

(12) A.J. Elliot & M. A. Church. "A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232. 1997.

(13) Z. Dornyei. "Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualization of student motivation". *The British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-536. 2000.

(14) R. E. Snow, L. Corno, D. Jackson. "Individual differences in affective and cognitive functions" (Handbook of educational psychology - tr. 243-310). New York: McMillan. 1996.

(15) E. L. Deci. "Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115. 1971.

(16) E. L. Deci và R. M. Ryan. "Need satisfaction and the self-regulation of learning". *Learning and Individual differences*, 8(3), 165-183. 1996.

(17) J. Archer và J. J. Schevak. Enhancing students' motivation to learn: Achievement goals in university classrooms. *Educational Psychology*, 18, 205-223. 1998.