

VẬN DỤNG THUYẾT TỰ QUYẾT NHẪM NUÔI DƯỠNG ĐỘNG LỰC NỘI TẠI CHO SINH VIÊN ĐẠI HỌC

Võ Huỳnh Đông Vũ
Đại học Văn Hiến

Tóm tắt: Trong bối cảnh giáo dục đại học đang chuyển dịch mạnh sang mô hình lấy người học làm trung tâm, câu hỏi về nền tảng tâm lý đứng sau động lực học tập ngày càng được quan tâm. Bài viết này vận dụng Thuyết Tự Quyết (Self-Determination Theory – SDT) của Deci và Ryan như một khung lý luận để phân tích các điều kiện tâm lý cần thiết cho động lực học tập bền vững. Trên cơ sở đó, bài viết luận giải vai trò của ba nhu cầu tâm lý cơ bản – Tự chủ, Năng lực và Liên kết – trong việc hình thành và duy trì động lực nội tại của sinh viên, đồng thời phân tích thực trạng đáp ứng các nhu cầu này trong môi trường đại học Việt Nam. Từ cơ sở lý luận và phân tích thực tiễn, bài viết đề xuất các khuyến nghị thiết kế môi trường học tập hỗ trợ đồng thời cả ba nhu cầu tâm lý, hướng đến phát triển người học chủ động, tự giác và có khả năng học tập suốt đời.

Từ khóa: Thuyết Tự Quyết; Self-Determination Theory; động lực nội tại; nhu cầu tâm lý cơ bản; môi trường học tập; sinh viên đại học.

APPLYING SELF-DETERMINATION THEORY TO FOSTER INTRINSIC MOTIVATION AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: In the context of higher education's strong shift toward a learner-centered model, increasing attention has been paid to the psychological foundations underlying learning motivation. This article applies Self-Determination Theory (SDT) developed by Deci and Ryan as a theoretical framework to analyze the psychological conditions necessary for sustainable learning motivation. On that basis, the article clarifies the role of the three basic psychological needs—autonomy, competence, and relatedness—in the formation and maintenance of students' intrinsic motivation, while also examining the extent to which these needs are being met in the Vietnamese higher education context. Based on theoretical foundations and practical analysis, the article proposes recommendations for designing learning environments that simultaneously support all three psychological needs, with the aim of developing learners who are proactive, self-directed, and capable of lifelong learning.

Keywords: Self-Determination Theory; intrinsic motivation; basic psychological needs; learning environment; university students.

Nhận bài: 25/02/2026

Phản biện: 15/03/2026

Duyệt đăng: 20/03/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Một nghịch lý phổ biến trong giáo dục đại học Việt Nam hiện nay là nhiều sinh viên dù được học trong môi trường ngày càng hiện đại, với giáo trình đa dạng và phương pháp giảng dạy được đổi mới, vẫn học theo kiểu đối phó, thiếu chủ động và nhanh chóng đánh mất hứng thú với việc học. Đã có nhiều giải pháp được đưa ra như cải tiến nội dung chương trình, ứng dụng công nghệ, tăng thời lượng học, tuy hữu ích nhưng vẫn chưa chạm đến căn nguyên của vấn đề: nền tảng tâm lý bên trong quyết định mức độ gắn kết của sinh viên với việc học.

Thuyết Tự Quyết (Self-Determination Theory – SDT), được phát triển bởi Edward Deci và Richard Ryan từ thập niên 1970 và hệ thống hóa vào năm 2000, cung cấp một khung lý luận có sức mạnh giải thích cao để tiếp cận vấn đề này. SDT cho rằng con người không chỉ học tập hiệu quả hơn mà còn cảm thấy hạnh phúc hơn khi ba nhu cầu tâm lý cơ bản: Tự chủ, Năng lực và Liên kết được đáp ứng đầy đủ trong môi trường học đường

(Deci & Ryan, 2000). Ngược lại, khi các nhu cầu này bị cản trở hoặc xem nhẹ, ngay cả những sinh viên có năng lực cũng có thể mất đi động lực học tập một cách đáng tiếc.

Trong phạm vi bài viết, tác giả tiếp cận vấn đề theo hướng phân tích lý luận kết hợp đối chiếu thực tiễn, tập trung làm rõ cơ chế tác động của ba nhu cầu tâm lý cơ bản đến động lực học tập của sinh viên, đồng thời luận giải vì sao các nhu cầu này chưa được đáp ứng đầy đủ trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất các định hướng thiết kế môi trường học tập phù hợp, có thể triển khai ở cả cấp độ lớp học và cấp độ chương trình đào tạo.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Khung lý thuyết: Thuyết Tự Quyết và hai loại động lực

SDT phân biệt hai loại động lực học tập có bản chất và hệ quả khác nhau căn bản. Động lực ngoại tại (extrinsic motivation) là hành động học tập xuất phát từ các yếu tố bên ngoài người học: điểm

số, phần thưởng, sợ bị phạt hoặc áp lực từ gia đình và xã hội. Động lực nội tại (intrinsic motivation) là hành động học tập xuất phát từ bên trong: niềm vui thực sự với việc tìm hiểu, cảm giác có ý nghĩa và sự thỏa mãn từ quá trình học chứ không chỉ từ kết quả (Ryan & Deci, 2000).

Sự phân biệt này không phải nhị phân tuyệt đối mà tồn tại như một chuỗi liên tục từ hoàn toàn ngoại tại đến hoàn toàn nội tại, với các mức độ nội hóa khác nhau ở giữa. Một sinh viên ban đầu học vì bắt buộc có thể dần dần nội hóa giá trị của việc học và trở nên chủ động hơn, nếu môi trường học đường hỗ trợ quá trình nội hóa này. SDT cũng chỉ ra rằng chất lượng của động lực – tức là học vì lý do gì – quan trọng hơn nhiều so với cường độ của động lực. Sinh viên có động lực nội tại không chỉ đạt kết quả học tập tốt hơn mà còn duy trì được gắn kết với việc học lâu dài hơn, sáng tạo hơn và trải nghiệm ít lo âu hơn so với những người học chủ yếu vì áp lực.

2.2. Ba nhu cầu tâm lý cơ bản và vai trò trong học tập

Trọng tâm lý luận của SDT là luận điểm rằng động lực nội tại không tự nhiên xuất hiện hay biến mất, nó phụ thuộc vào mức độ môi trường đáp ứng ba nhu cầu tâm lý cơ bản của người học. Đây không phải những nhu cầu thứ yếu hay tùy chọn, mà là những điều kiện tâm lý thiết yếu, việc thiếu hụt bất kỳ nhu cầu nào cũng đều tác động lớn đến sự phát triển và gắn kết của người học (Deci & Ryan, 2000).

2.2.1. Nhu cầu Tự chủ (Autonomy)

Tự chủ là nhu cầu được hành động theo ý chí của chính mình, xuất phát từ giá trị và mối quan tâm nội tại thay vì áp lực bên ngoài. Trong học tập, tự chủ không có nghĩa là hoàn toàn tự do hay thiếu cấu trúc, mà là cảm giác tự nguyện: sinh viên cảm thấy học vì muốn học và hiểu rõ lý do, chứ không phải vì bị buộc phải làm vậy.

Khi nhu cầu tự chủ được đáp ứng, người học chủ động đặt câu hỏi, khám phá ngoài phạm vi yêu cầu và kết nối kiến thức với cuộc sống thực tế của họ. Ngược lại, môi trường kiểm soát cao – nơi mọi nội dung đều được quy định cứng nhắc, sinh viên không có lựa chọn và giảng viên áp đặt cách học mà không giải thích lý do – sẽ kìm hãm nhu cầu tự chủ và thay thế động lực nội tại bằng sự phục tùng miễn cưỡng (Bartholomew et al., 2011). Học sinh trong môi trường như vậy học để qua môn, không phải để hiểu.

Nghiên cứu của Chirkov và Ryan (2001) trên khách thể sinh viên Nga và Hoa Kỳ cho thấy tầm quan trọng của tự chủ không giảm đi trong các nền văn hóa có xu hướng tập thể. Điều thay đổi là hình thức tự chủ được thỏa mãn trong bối cảnh châu Á, khía cạnh tự chủ có thể được nuôi dưỡng qua việc giải thích ý nghĩa của yêu cầu thay vì qua việc trao quyền và sự tự do tuyệt đối, nhưng bản thân nhu cầu vẫn hiện diện và cần được đáp ứng.

2.2.2. Nhu cầu Năng lực (Competence)

Nhu cầu Năng lực là cảm giác hiệu quả và thành thạo khi tương tác với môi trường cảm giác mình có thể làm được và sự đóng góp của mình có giá trị. Đây không phải là sự tự tin mơ hồ mà là cảm giác cụ thể được hình thành qua các trải nghiệm thành công có ý nghĩa – những lần sinh viên thực sự hiểu sâu một vấn đề, hoàn thành một bài tập khó, hoặc nhận được phản hồi xác nhận rằng họ đang tiến bộ.

Nhu cầu năng lực được thỏa mãn tối ưu khi thách thức học tập được đặt trong vùng phát triển gần của người học: đủ khó để tạo cảm giác thành tựu khi hoàn thành, nhưng không vượt quá khả năng đến mức gây nản lòng và bỏ cuộc. Chiến lược phản hồi của giáo viên đóng vai trò then chốt: phản hồi giúp người học biết họ đang ở đâu, cần cải thiện điều gì và đã tiến bộ như thế nào sẽ nuôi dưỡng cảm giác năng lực, trong khi phản hồi chỉ mang tính phán xét hay so sánh với người khác sẽ làm xói mòn nó (Bandura, 1997).

Trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam, áp lực thành tích và văn hóa so sánh điểm số thường tạo ra môi trường nơi nhiều sinh viên liên tục cảm thấy mình không đủ giỏi. Không phải vì họ thiếu năng lực thực sự, mà vì hệ thống đánh giá và phản hồi chưa được thiết kế để củng cố cảm giác tiến bộ của từng cá nhân. Đây là điểm nghẽn quan trọng cần được nhận diện.

2.2.3. Nhu cầu Liên kết (Relatedness)

Nhu cầu Liên kết là cảm giác được quan tâm, được chấp nhận và thuộc về một cộng đồng có ý nghĩa. Trong học tập, liên kết bao gồm chất lượng mối quan hệ với giảng viên, với bạn cùng lớp và với môi trường học thuật nói chung. Khi nhu cầu liên kết được đáp ứng, sinh viên cảm thấy an toàn về tâm lý – họ dám đặt câu hỏi khi chưa hiểu, dám thử sai và thừa nhận không biết mà không sợ bị xem thường.

Nghiên cứu của La Guardia và cộng sự (2000) chứng minh rằng chất lượng các mối quan hệ trong trường học là yếu tố dự báo mạnh mẽ về cả sức khỏe tâm lý lẫn sự gắn kết học đường của sinh

viên. Điều đáng chú ý là nhu cầu liên kết không đòi hỏi mối quan hệ thân thiết sâu sắc – ngay cả những tương tác nhỏ như giảng viên gọi đúng tên sinh viên, ghi nhớ câu trả lời của họ, hoặc phản hồi nhanh khi sinh viên cần giúp đỡ cũng có tác động đáng kể đến cảm giác được quan tâm và thuộc về của người học.

Một điểm thú vị từ các nghiên cứu xuyên văn hóa là sinh viên trong môi trường văn hóa tập thể như Việt Nam thường có điểm liên kết cao hơn so với các mẫu sinh viên phương Tây, nhờ vào mạng lưới bạn bè và gia đình bền chặt. Tuy nhiên, điều này không có nghĩa là nhu cầu liên kết trong học tập đã được đáp ứng đầy đủ – liên kết xã hội chung và liên kết trong môi trường học thuật cụ thể là hai điều khác nhau.

2.3. Thực trạng đáp ứng nhu cầu tâm lý cơ bản trong giáo dục đại học Việt Nam

Nhìn lại thực tiễn giáo dục đại học Việt Nam qua lăng kính SDT, có thể nhận thấy một bức tranh không đồng đều, nơi từng nhu cầu tâm lý đối mặt với những thách thức đặc thù.

Đối với nhu cầu Tự chủ, nhiều chương trình đào tạo hiện nay vẫn mang nặng tính quy định: nội dung học, trình tự học và cách thức đánh giá được cố định trước mà không có sự tham gia của người học. Phong cách giảng dạy một chiều: giảng viên truyền đạt, sinh viên ghi chép vẫn phổ biến ở nhiều học phần. Khi sinh viên không hiểu lý do tại sao phải học một nội dung nhất định và không có lựa chọn nào trong cách tiếp cận, họ khó có thể cảm thấy tự chủ, dù chương trình có được đổi mới về mặt nội dung.

Đối với nhu cầu Năng lực, hệ thống đánh giá tập trung vào thi cuối kỳ với thang điểm tuyệt đối tạo ra môi trường nơi điểm số trở thành thước đo duy nhất của năng lực. Sinh viên so sánh điểm của mình với người khác thay vì với chính mình ở thời điểm trước, dẫn đến cảm giác thua kém mãn tính ở một bộ phận không nhỏ. Phản hồi của giảng viên thường đến muộn, mang tính tổng kết hơn là giúp cải thiện trong quá trình học. Không gian để trải nghiệm thành công nhỏ, làm được một nhiệm vụ khó dù chưa hoàn hảo, thường thiếu vắng trong thiết kế học phần.

Đối với nhu cầu Liên kết, quy mô lớp học lớn là thách thức cơ cấu rõ ràng nhất. Khi lớp học có số dao động 40 – 80 sinh viên, không gian cho tương tác thực sự giữa giảng viên và từng sinh viên gần như không tồn tại. Nhiều sinh viên có thể trải qua cả học kỳ mà chưa một lần được giảng viên gọi tên hay nhận phản hồi cá nhân. Trong bối cảnh học tập trực tuyến và kết hợp ngày càng phổ

biến, nhu cầu liên kết đang đối mặt với nguy cơ suy giảm thêm khi các tương tác trực tiếp bị thay thế bởi các nền tảng số thiếu chiều sâu quan hệ.

2.4. Khuyến nghị

Trên cơ sở phân tích lý luận và thực tiễn, các khuyến nghị dưới đây được đề xuất nhằm tác động đồng thời đến cả ba nhu cầu tâm lý, từ cấp độ tổ chức đến cấp độ lớp học.

2.4.1. Đối với nhà trường và quản lý chương trình

- Thiết kế chương trình có tích hợp không gian lựa chọn: dành một phần tỉ lệ nhất định trong mỗi học phần để sinh viên tự chọn chủ đề nghiên cứu, hình thức nộp bài hoặc dự án cuối kỳ. Điều này không làm giảm tính nghiêm túc của chương trình mà ngược lại tăng cảm giác sở hữu của sinh viên đối với việc học.

- Đa dạng hóa hình thức đánh giá theo hướng coi trọng quá trình: bổ sung các hình thức như portfolio học tập, đánh giá thường xuyên có phản hồi ngay lập tức, và tự đánh giá có hướng dẫn, thay vì tập trung toàn bộ vào thi cuối kỳ. Mỗi điểm đánh giá là cơ hội để sinh viên nhận ra sự tiến bộ của chính mình.

- Đầu tư vào quy mô lớp học hợp lý: một giảng viên không thể nuôi dưỡng nhu cầu liên kết cho 80 sinh viên cùng lúc. Giảm quy mô lớp học ở các học phần yêu cầu thảo luận và tương tác sâu là điều kiện cơ cấu quan trọng để SDT có thể phát huy tác dụng.

2.4.2. Đối với giảng viên

- Thực hành giảng dạy hỗ trợ tự chủ: giải thích rõ lý do và ý nghĩa của từng nhiệm vụ học tập, thay vì chỉ đưa ra yêu cầu. Khi sinh viên hiểu tại sao một nội dung quan trọng, họ có thể tự mình kết nối với mục tiêu thay vì phục tùng từ bên ngoài.

- Thiết kế phản hồi hướng đến tiến bộ: thay vì chỉ chấm điểm và chỉ ra lỗi sai, phản hồi hiệu quả chú ý đến những gì sinh viên đã làm tốt, chỉ ra hướng cải thiện cụ thể và ghi nhận sự tiến bộ theo thời gian. Phản hồi như vậy nuôi dưỡng trực tiếp cảm giác năng lực.

- Xây dựng môi trường lớp học an toàn về tâm lý: chủ động chuẩn mực lớp học nơi sai sót được xem là một phần của học tập chứ không phải dấu hiệu của sự kém cỏi. Trong thực tiễn, điều này có thể bắt đầu từ những điều nhỏ như giảng viên công khai chia sẻ khi mình không chắc về một điều gì đó.

2.4.3. Đối với sinh viên

- Xây dựng nhận thức về động lực học tập của bản thân: nhận biết mình đang học vì lý do gì – áp lực hay thực sự muốn – là bước đầu tiên để chủ động điều chỉnh. Sinh viên có thể tự hỏi: nếu

không có điểm số, liệu mình có còn muốn tìm hiểu thêm về chủ đề này không?

- Chủ động tìm kiếm và tạo ra các trải nghiệm liên kết: tham gia nhóm học tập nhỏ, câu lạc bộ học thuật, hoặc chủ động tiếp cận giảng viên để thảo luận không chỉ về bài học mà còn về định hướng nghề nghiệp. Liên kết không tự nhiên hình thành – nó cần được đầu tư.

- Học cách tự đánh giá tiến bộ theo hành trình cá nhân: thay vì so sánh điểm số với bạn cùng lớp, hãy so sánh bản thân hôm nay với bản thân của tháng trước. Nhật ký học tập, ghi lại những điều mình đã hiểu hơn hay làm được tốt hơn, là công cụ đơn giản nhưng hiệu quả để củng cố cảm giác năng lực.

2.5. Thảo luận

Phân tích lý luận cho thấy ba nhu cầu tâm lý cơ bản của SDT không tồn tại độc lập mà tương tác với nhau theo cả hướng tương hỗ lẫn hướng triệt tiêu. Khi một sinh viên cảm thấy được liên kết với giảng viên và bạn cùng lớp, họ sẵn sàng thử thách bản thân hơn và qua đó có cơ hội trải nghiệm thành công – điều củng cố cảm giác năng lực. Khi họ cảm thấy có năng lực, việc học trở nên ít đáng sợ hơn và họ có thể học theo động lực nội tại thay vì chỉ vì sợ thất bại – điều nuôi dưỡng cảm giác tự chủ. Vòng phản hồi tích cực này giải thích vì sao một số sinh viên ngày càng tự tin và chủ động hơn theo thời gian, trong khi những người khác rơi vào vòng xoáy ngược chiều.

Những phát hiện này tương đồng với các nghiên cứu trước đây về động lực học tập trong bối cảnh châu Á (Vansteenkiste et al., 2012; Chirkov & Ryan, 2001), cho thấy rằng mặc dù bối cảnh văn hóa ảnh hưởng đến hình thức biểu hiện của ba nhu cầu, bản thân các nhu cầu đó vẫn mang tính phổ quát và cần được đáp ứng bất kể hệ thống giáo dục nào. Điều này có ý nghĩa quan trọng: không thể

lấy đặc thù văn hóa tập thể hay yêu cầu về sự tuân thủ như một lý do để bỏ qua nhu cầu tự chủ của sinh viên – nhu cầu đó vẫn hiện diện, chỉ là chưa được thừa nhận và đáp ứng.

Một điểm đáng lưu ý là các khuyến nghị từ SDT không đòi hỏi cải cách toàn diện hay đầu tư lớn về cơ sở hạ tầng. Nhiều thay đổi có thể bắt đầu từ cấp độ lớp học: cách giảng viên đặt câu hỏi, cách phản hồi bài làm, cách giải thích lý do của một yêu cầu. Những thay đổi nhỏ trong ngôn ngữ và hành vi sư phạm, khi được thực hiện nhất quán, có thể tạo ra sự khác biệt đáng kể trong trải nghiệm tâm lý của người học.

III. KẾT LUẬN

Việc nuôi dưỡng động lực học tập bền vững cho sinh viên đại học không thể đạt được chỉ qua đổi mới nội dung hay công nghệ dạy học nếu thiếu đi sự chú ý đến nền tảng tâm lý của người học. Thuyết Tự Quyết cung cấp cơ sở lý luận vững chắc để nhận diện ba điều kiện tâm lý cốt lõi – Tự chủ, Năng lực và Liên kết – mà khi được đáp ứng đồng thời sẽ chuyển hóa quá trình học từ nghĩa vụ thành nhu cầu tự thân của người học.

Thực tiễn giáo dục đại học Việt Nam cho thấy cả ba nhu cầu này đang đối mặt với những thách thức cơ cấu và sư phạm cụ thể, từ quy mô lớp học lớn, hệ thống đánh giá tập trung vào thi cuối kỳ, đến phong cách giảng dạy còn thiên về truyền đạt một chiều. Nhận diện những thách thức này là bước đầu tiên và không thể bỏ qua trong hành trình cải thiện chất lượng giáo dục.

Tác giả đề xuất các nghiên cứu tiếp theo nên kết hợp phân tích định tính và định lượng để đo lường cụ thể mức độ đáp ứng ba nhu cầu tâm lý trong các bối cảnh học tập khác nhau, từ đó kiểm chứng và làm phong phú thêm những luận điểm được trình bày trong bài viết này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459–1473.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618–635.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367–384.
- 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.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal content and autonomy-supportive context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468–483.